ENCICLOPEDIA
sobre el Desarrollo de
la Primera Infancia

Juego

Actualización Marzo 2011

©2008-2025 ABILIO | JUEGO

Tabla de contenidos

Síntesis 5

Aprendiendo a Través del Juego 8
PETER K SMITH, BA, PHD, ANTHONY PELLEGRINI, PHD, SEPTIEMBRE 2008

Por qué Juego = Aprendizaje 14
KATHY HIRSH-PASEK, PHD, ROBERTA MICHNICK GOLINKOFF, PHD, OCTUBRE 2008

Comentario sobre Smith y Pellegrini y Hirsh-Pasek y Golinkoff 20
NINA HOWE, PHD, FEBRERO 2009

El Potencial del Juego en el Desarrollo Temprano de la Lectoescritura 25
JAMES F. CHRISTIE, PHD, KATHLEEN A. ROSKOS, PHD, MAYO 2009

El Juego y el Desarollo de la Alfabetizacion Temprana Comentario sobre Christie y Roskos 32
JAMES E. JOHNSON, PHD, JULIO 2010

El Juego y el Currículo en el Desarrollo Infantil Temprano 36
ELENA BODROVA, PHD, DEBORAH J. LEONG, PHD, SEPTIEMBRE 2010

©2008-2025 ABILIO | JUEGO

Tema patrocinado por:

©2008-2025 ABILIO | JUEGO

Síntesis

¿Por qué es importante?

Varios estudios investigativos confirman la creencia de Piaget de que ”*el juego es el trabajo de la infancia*”. Los niños gastan entre el *3 y el 20%* de su tiempo y energía jugando, y esta cantidad de tiempo aumenta después de un periodo de privación de oportunidades de juego. El juego está concentrado en el medio y no en la finalidad (ej. el proceso del juego y no la creación de un objetivo final). El juego también es agradable.

Los investigadores han identificado varios subtipos de juego (locomotor, social, con objetos, de lenguaje, imaginativo y juego sociodramático) y sus respectivos beneficios. Durante la etapa pre escolar, el juego proporciona oportunidades para fomentar competencias sociales y académicas que preparan a los niños para las exigencias académicas y del mundo externo.

De hecho, los niños a través del juego aprenden varias habilidades que contribuyen a su éxito en la vida: 1) colaboración (trabajo en equipo); 2) contenido (matemáticas, ciencias); 3) comunicación (oral y escrita); 4) innovación creativa, y 5) confianza. El juego prepara a los niños fuera del salón de clase a medida que desarrollan habilidades para la vida.

¿Qué sabemos?

Fomento de las habilidades académicas

Hay evidencia creciente que sugiere que el juego le proporciona al niño un contexto para aprender y mejorar sus habilidades de lectoescritura. Esto se debe a los procesos cognitivos (resolución de problemas, visualización, y categorización) involucrados en las situaciones lúdicas. Los niños que participan en el juego sociodramático suelen estar mejor preparados para entender la narrativa en un libro o una historia. Esto se debe en parte a su experiencia previa de entender las intenciones de los demás y representar diferentes personajes, así como a su exposición constante a un lenguaje sofisticado.

Los periodos de juego libre y juego guiado también están asociados al desarrollo de habilidades de la función ejecutiva (ej., habilidades asociadas a la resolución de problemas, atención e

©2008-2025 ABILIO | JUEGO

inhibición). Esto explica por qué los niños que juegan con regularidad tienden a obtener mejores resultados en matemáticas y lectura que aquellos que no tienen oportunidades de jugar.

Fomento de las habilidades sociales

- Otros estudios demuestran que el juego contribuye al desarrollo de las competencias sociales al ayudar a los niños a:
- Regular sus emociones;
- Aprender comportamientos adecuados dependiendo del contexto social;
- Tomar turnos cuando están en grupos;
- Negociar y comprender los puntos de vista de los otros (ej., negociar los roles dentro del juego “tu vas a ser la mamá y yo la hija”), y
- Manejar la angustia.

Todas estas habilidades contribuyen a las competencias sociales, tales como hacer amigos y aumentar el éxito escolar temprano.

¿Qué podemos hacer?

Si el juego está asociado al desarrollo social y académico de los niños, los educadores y los padres deben crear ambientes de juego que estimulen y fomenten el aprendizaje de los niños. Dependiendo del tipo de juego, los investigadores recomiendan proporcionar juguetes que puedan aumentar:

- la coordinación motora y las habilidades físicas (ej., estructuras para escalar con formas desafiantes);
- la creatividad (ej., bloques de construcción, pintura, plastilina);
- las habilidades matemáticas (ej., juego de “serpientes y escaleras”, estimación e identificación numérica)
- las habilidades de lenguaje y lectura (ej. moldes plásticos de letras, juegos de rimas, libros para la hora de dormir, títeres).

Se han sugerido otras recomendaciones para mejorar las habilidades de lectoescritura en los niños. Los investigadores sugieren que crear ambientes enriquecedores en lectoescritura, tales

©2008-2025 ABILIO | JUEGO

como un “restaurante real” con mesas, menús, cuaderno y lápiz, es efectivo para incrementar el potencial de los niños en el desarrollo temprano de la lectura y escritura. De otro lado, se anima a los educadores a abordar al niño en su totalidad con el propósito de concentrarse no solamente en el aprendizaje de la lectura, sino también sobre su creatividad, su imaginación, su perseverancia e igualmente sobre sus actitudes positivas para la lectura. Los profesores y educadores también deben hacer un paralelo entre lo que se puede aprender en las actividades lúdicas y en el currículo académico, para que los niños entiendan que el juego les permite practicar y reforzar lo que se aprende en clase. Entre tanto, los educadores deberían asegurarse que el currículo basado en el aprendizaje a través del juego, incluya actividades que sean percibidas como divertidas por los infantes y no solamente por parte de los profesores. Por último, la mayoría de expertos coinciden que se debe favorecer un enfoque balanceado, con periodos de juego libre y periodos de juego estructurado/guiado.

©2008-2025 ABILIO | JUEGO

Aprendiendo a Través del Juego

Peter K Smith, BA, PhD, Anthony Pellegrini, PhD

Goldsmiths, University of London, Reino Unido, University of Minnesota, EE.UU.

Septiembre 2008

Introducción

Definimos qué es el juego, revisamos los principales tipos de juego y sus beneficios para el desarrollo en diversas áreas.

Materia: ¿Qué es el Juego?

A menudo el juego es definido como una actividad realizada por sí misma, caracterizada por los medios y no por la finalidad (el proceso es más importante que cualquier punto final u objetivo), por su flexibilidad (los objetos se ponen en diferentes combinaciones o los roles son actuados de formas nuevas) y afecto positivo (los niños a menudo sonríen, se ríen y manifiestan que lo disfrutan). Estos criterios contrastan el juego con la *exploración* (investigación centrada en cómo un niño se familiariza con un nuevo juego o ambiente que después puede conducir al juego), el *trabajo* (que tiene un objetivo definido) y los *juegos estructurados* (actividades más organizadas en las que hay un objetivo, típicamente ganar). En el desarrollo, los juegos con reglas tienden a ser más comunes después de los 6 años, mientras el juego es muy frecuente en niños de 2 a 6 años.

El contexto de la Investigación

Casi todos los niños juegan, excepto aquellos que están malnutridos, deprivados o con discapacidades severas. Típicamente los niños dedican entre el 3 y el 20% de su tiempo y energía al juego,[1] y aún más en nichos mejor dotados.[2] Si los niños se encuentran temporalmente privados de oportunidades de juego, por ejemplo manteniéndolos en un salón de clases, después van a jugar de una forma más vigorosa y por más tiempo.[1]

A medida que los niños invierten tiempo y energía en el juego y que hay oportunidades de aprendizaje cuando juegan, parece haber una necesidad por el juego. Esto es cierto en todas las crías de mamíferos, aunque otros mamíferos presentan mucha menos variedad de formas de

©2008-2025 ABILIO | JUEGO

juego que los niños humanos. Estos hallazgos sugieren que el juego tiene beneficios para el desarrollo. Los beneficios pueden ser inmediatos, a largo plazo o ambos. Sin embargo, aún se debate el papel exacto del juego en el aprendizaje. Un imperante “ethos del juego”[3,4] ha tendido a exagerar la evidencia del papel esencial del juego. No obstante, la evidencia correlacional y experimental sugiere que el juego tiene beneficios importantes, aún cuando algunos de estos beneficios también puedan ser obtenidos de otra manera.

El *juego locomotor*, incluyendo el juego de ejercicio (correr, escalar, etc.), implica una gran actividad física y en general se considera que apoya el entrenamiento físico de los músculos para la fuerza, la resistencia y la habilidad. El juego de ejercicio aumenta desde niños pequeños hasta niños en edad preescolar llegando a su máximo en los primeros años escolares, cuando las bases neuronales y musculares de la coordinación física y el crecimiento sano son importantes y el juego vigoroso obviamente ofrece oportunidades para esto;[5] más adelante este tipo de juego disminuye. Hay evidencia de que los descansos activos que incluyan actividades como un parque, pueden ayudar a los niños a tener mayor concentración en tareas sedentarias subsecuentes,[1] esto es consistente con la hipótesis de la inmadurez cognitiva en la que “la necesidad de ejercicio ayuda a los niños pequeños a espaciar las demandas cognitivas para las que tienen capacidades menos maduras”.[6]

El *juego social* hace referencia a interacciones basadas en el juego entre el niño y sus padres o cuidadores en niños hasta de 2 años, pero cada vez más con otros niños debido a que el juego social aumenta drásticamente desde los 2 hasta los 6 años. Al principio jugar con un sólo compañero puede ser suficientemente complejo, pero hacia a los 3 o 4 años un grupo de juego puede consistir de 3 o más participantes a medida que los niños adquieren habilidades de coordinación social y libretos sociales. El *juego paralelo*, común en los niños de 2 y 3 años, se da cuando los niños juegan cerca de los otros sin mucha interacción. Hay un tipo de juego que es solitario.[7] Este tipo de juego puede ser físico, incorporar objetos o lenguaje, ser imaginativo o incluir todos estos aspectos. El *juego brusco*, incluyendo juego de pelea y persecución, puede parecer una pelea real, pero en el juego de pelea los niños se ríen a menudo, los golpes y patadas son suaves o sin contacto y usualmente se realiza con los con amigos.

El *juego con objetos* se refiere al uso lúdico de objetos como piezas de encajar, rompecabezas, carros, muñecas, etc. En los bebes, este juego consiste en meter los objetos a la boca y botarlos al piso. En los niños pequeños es a veces sólo la manipulación de los objetos (ej. encajar fichas), pero algunas veces incluye el juego imaginativo (ej. construir una casa, alimentar a un bebé). El

©2008-2025 ABILIO | JUEGO

juego con objetos les permite a los niños intentar nuevas combinaciones de acciones, sin una restricción externa y les puede ayudar a desarrollar habilidades de resolución de problemas. Los beneficios de este tipo de juego deben compararse con la instrucción, teniendo en cuenta la edad del niño, la naturaleza de la tarea, y si el aprendizaje es para una habilidad específica, o si se busca una actitud creativa o inquisitiva general. Los beneficios más marcados pueden ser para el pensamiento independiente y creativo,[8] aunque la evidencia es equívoca.[9]

Juego de lenguaje. Alrededor de los 2 años de edad, los niños tienden a hablarse a sí mismos antes de ir a dormir o al despertar. Esto es lúdico, con repetición y a veces risa. A los 3 y 4 años, los niños usan el lenguaje humorísticamente (“soy una ballena, estoy llena”, “soy un flamengo, no sé de dónde vengo”). Las habilidades fonológicas del lenguaje (el habla y los sonidos), el vocabulario y el significado (semántica), la gramática (sintaxis) y la pragmática (la utilización correcta del lenguaje en situaciones sociales) se desarrollan rápidamente en los años preescolares. Algunas habilidades fonológicas se pueden desarrollar en los monólogos solitarios cuando los niños se hablan a sí mismos, pero la mayoría de los beneficios del aprendizaje de lenguaje probablemente vienen del juego sociodramático.

El *juego imaginativo* implica fingir que un objeto o una acción es algo diferente a lo que realmente es. Un banano es un teléfono, por ejemplo. Este tipo de juego se desarrolla desde los 15 meses con acciones sencillas como hacerse el dormido, o poner a un muñeco a dormir, convirtiéndose en secuencias más largas y en juego de roles. El *juego socio-dramático*, común desde los 3 años, es el juego imaginativo que incluye a otros, mantener un rol y una línea narrativa. Puede implicar entender las intenciones del otro, construcciones sofisticadas de lenguaje y el desarrollo de una historia (a veces) intrincada y novedosa. Los niños negocian los significados y los roles (tú serás el papá, ¿cierto?) y discuten sobre los comportamientos adecuados (“No, uno no le da la comida al bebé así!).

Se han propuesto muchas funciones de aprendizaje para el juego imaginativo y especialmente para el juego sociodramático.[10] Una hipótesis es que es útil para el desarrollo de habilidades previas a la lectoescritura, tales como el reconocimiento de las letras en el texto y entendimiento del propósito de los libros.[11,12,13] La estructura narrativa de las secuencias del juego sociodramático refleja la secuencia narrativa de los libros. Para lograr estos beneficios, es útil algo de estructura por parte de los adultos (para mantener una historia, tener materiales adecuados como libros, letras de plástico, etc.).

Otra hipótesis plantea que el juego imaginativo aumenta la seguridad emocional. Un niño que está emocionalmente afectado por algo, por ejemplo una pelea entre sus padres o la enfermedad o muerte de algún familiar, puede tratar la ansiedad al actuar estas situaciones en el juego imaginativo con muñecas, por ejemplo. Los terapeutas de juego usan este tipo de técnicas para ayudar a entender la ansiedad de los niños; y la mayoría de ellos creen que esto le puede ayudar al niño a resolver sus problemas.[14]

Una hipótesis relativamente reciente es que el juego imaginativo mejora el desarrollo de la teoría de la mente. La habilidad de la teoría de la mente significa ser capaz de entender (representar) el conocimiento y las creencias de los otros; esto es, entender que otras personas pueden tener una creencia o conocimiento diferente del mío. Esto no ocurre hasta los 3 o 4 años. La interacción social con compañeros de la misma edad parece ser importante para esto, y el juego imaginativo social (con hermanos o pares) puede ser especialmente útil debido a que los niños negocian diferentes roles y comprenden que cada rol implica un comportamiento diferente.[15] Aunque estos beneficios son plausibles, hay muy poca evidencia experimental; la evidencia correlacional sugiere que el juego imaginativo social ayuda pero que es sólo una de las diferentes rutas para la adquisición de la teoría de la mente.[16]

Preguntas Clave y Vacíos en la Investigación

Nos hace falta información descriptiva sobre la cantidad de tiempo y energía invertida en diferentes formas de juego. Sin esta información no podemos entender los beneficios supuestos del juego. Adicionalmente, aunque el juego pueda tener muchos beneficios, no siempre se presentan. El juego de pelea es visto de forma ambivalente por el personal de las guarderías, ya que lo encuentran ruidoso, disruptivo y creen que a menudo lleva a peleas reales. De hecho, la investigación sugiere que durante los años de primaria, sólo alrededor del 1% del *juego brusco* se convierte en peleas reales. Sin embargo, esto es más frecuente en algunos niños que no tienen habilidades sociales y que son rechazados por sus compañeros. Estos niños a menudo responden al juego brusco de una forma agresiva.[17]

Otra área de preocupación se da en el juego de guerra (juego con pistolas de mentira, armas, o figuras de combate o de superhéroes[18]). Carlsson-Paige y Levin[19] compararon la visión del desarrollo en la que el juego, incluyendo el juego de guerra, es visto como el principal vehículo para que los niños se expresen, con una visión sociopolítica de que los niños aprenden conceptos y valores políticos militaristas a través del juego de guerra. No hay una base de conocimiento

muy amplia en la que se puedan basar los argumentos sobre si las preocupaciones son justificadas o no. Dunn y Hughes[20] encontraron que niños de 4 años difíciles de manejar presentaban fantasías violentas frecuentes y la magnitud de esto estuvo relacionada con habilidades pobres de lenguaje y de juego, más comportamientos antisociales, y menor empatía a los 6 años. Esto sugiere que puede haber preocupación por los efectos que este tipo de juego pueda tener en niños que presenten algún tipo de problema o trastorno.

Implicaciones

En las sociedades contemporáneas, los adultos normalmente están involucrados en el juego de los niños, proporcionando juguetes y ambientes de juego. Los beneficios del juego a la lectoescritura pueden ser mejorados al darles a los niños papel, crayolas y letras plásticas. Los beneficios de ejercicio que trae el juego pueden ser mejorados poniéndoles a los niños formas retadoras de escalar diferentes objetos. El juego creativo puede ser mejorado al darles bloques que encajan tipo lego para estimular actividades de construcción creativa.

El personal de jardín puede trabajar con los niños para estructurar el juego y darle más valor educativo incluyendo actividades como rompecabezas, juegos de parejas de colores y patrones y materiales como agua, arena y arcilla para que los niños puedan manipular, y promoviendo el juego sociodramático.[10] *Esta tutoría de juego* implica proveer accesorios adecuados (casa de muñecas, disfraces adecuados para los juegos de rol, equipo de hospital, etc.), llevar a los niños a salidas para estimular su imaginación (al hospital, al zoológico, etc.) y sugerir temas de juego y ayudar a los niños a desarrollarlos. El entrenamiento en el juego puede ser una forma agradable y efectiva para mejorar las habilidades en el desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo, la creatividad y la toma de roles.[21]

La mayoría de los expertos en la investigación de juego creen que un enfoque equilibrado es el mejor. Debe haber buenas oportunidades para un genuino juego libre. También, debe haber una participación activa de los adultos en la estructuración de partes del juego como en la tutoría del juego. Y a medida que los niños crecen, hay una necesidad para una instrucción más directa. El balance entre los diferentes tipos de juego es materia de un debate continuo. Como todos los tipos de juego proporcionan oportunidades diferentes, un programa mixto en preescolar, con muchas oportunidades de juego libre y juego estructurado, probablemente es lo mejor para los niños y les proporciona un ambiente alegre y estimulante para que puedan prosperar.

Referencias

1. Pellegrini AD, Smith PK. Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development* 1998;69(3):577-598.
2. Burghardt GM. *The genesis of animal play: Testing the limits*. Cambridge, MA: MIT Press; 2005.
3. Smith PK. Children's play and its role in early development: A re-evaluation of the 'Play Ethos'. En: Pellegrini AD, ed. *Psychological Bases for Early education.* New York, NY: John Wiley & Sons Ltd.; 1988: 207-226.
4. Smith PK. *Children and Play*. New York, NY: J. Wiley. En prensa.
5. Byers JA, Walker C. Refining the motor training hypothesis for the evolution of play. *American Naturalist* 1995;146(1):25-40.
6. Bjorklund D, Green B. The adaptive nature of cognitive immaturity. *American Psychologist* 1992;47(1):46-54.
7. Parten M. Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1932;27:243-269.
8. Bruner JS. The nature and uses of immaturity. *American Psychologist* 1972; 27(8):687-708.
9. Pellegrini AD, Gustafson K. Boys' and girls' uses of objects for exploration, play, and tools in early childhood. En: Pellegrini AD, Smith PK, eds. *The Nature of Play: Great Apes and Humans* New York, NY: Guilford Press; 2005: 113-138.
10. Smilansky S. *The effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool children.* New York: Wiley; 1968.
11. Pellegrini A, Galda L. Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly* 1993;28(2):163-175.
12. Roskos K, Christie J, eds. *Play and Literacy: Research from Multiple Perspectives*. 2nd ed. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates; 2007.
13. Zigler EF, Singer DG, Bishop-Josef S.J, eds. *Children's Play: The Roots of Reading*. Washington, DC: Zero to Three Press; 2004.
14. Porter ML, Hernandez-Reif M, Jessee P. Play therapy: A review. *Early Child Development and Care*. En prensa.
15. Dunn J, Cutting AL. Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development* 1999;8(2):201-219.
16. Smith PK. Social and pretend play in children. En: Pellegrini AD, Smith PK, eds. *The Nature of Play: Great Apes and Humans.* New York, NY: Guilford Publications; 2005:173-209.
17. Pellegrini AD. The rough play of adolescent boys of differing sociometric status. *International Journal of Behavioral Development* 1994;17(3):525-540.
18. Holland P. *We don't Play with Guns here: War, Weapon and Superhero Play in the Early Years*. Maidenhead, UK: Open University Press; 2003.
19. Carlsson-Paige N, Levin DE. *The War Play Dilemma.* New York, NY: Teachers College Press; 1987.
20. Dunn J, Hughes C. "I got some swords and you're dead!": Violent fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children. *Child Development* 2001;72(2): 491-505.
21. Smith PK, Dalgleish M, Herzmark G. A comparison of the effects of fantasy play tutoring and skills tutoring in nursery classes. *International Journal of Behavioural Development* 1981;4(4): 421-441.

©2008-2025 ABILIO | JUEGO

Por qué Juego = Aprendizaje

Kathy Hirsh-Pasek, PhD, Roberta Michnick Golinkoff, PhD

Temple University, EE.UU., University of Delaware, EE.UU.

Octubre 2008

Nuestros niños desde los primeros años deben tomar parte en todas las formas legítimas de juego, pues si no están rodeados de tal atmósfera no llegarán a ser ciudadanos bien portados y virtuosos.

–Platón, *La República*[1]

Introducción

El estudio del juego tiene una larga historia. Desde Platón hasta Kant, desde Froebel hasta Piaget, filósofos, historiadores, biólogos, psicólogos y educadores han estudiado este comportamiento omnipresente para entender cómo y por qué jugamos. Incluso los animales juegan. Sólo este hecho, lleva a investigadores como Robert Fagan,[2] un líder en el estudio del juego de los animales, a especular que el juego debe tener algún valor adaptativo dado el riesgo y el costo energético para los individuos en desarrollo. Los investigadores sugieren que el juego es un ingrediente central en el aprendizaje, que les permite a los niños imitar comportamientos adultos, practicar habilidades motoras, procesar eventos emocionales y aprender acerca de su mundo. Una cosa que *no* es el juego, es frívolo. Investigaciones recientes confirman lo que Piaget[3] siempre supo, que “el juego es el trabajo de la infancia.” Tanto el juego libre como el juego guiado son esenciales para el desarrollo de habilidades académicas.[4,5]

Materia

A pesar de los múltiples tratados sobre juego, los investigadores aún encuentran el término un poco elusivo. Al igual que la definición de Wittgenstein de *juego estructurado*, la palabra *juego* evoca varias definiciones. Generalmente los investigadores hablan de cuatro tipos de juego, aunque en la práctica éstos a menudo se mezclan: (a) *Juego con objetos*, formas en las que los niños exploran diferentes objetos, aprenden sobre sus propiedades y los transforman para que tengan nuevas funciones; (b) *Juego imaginativo* (sólo o con otros), también conocido como juego de hacer-creer, de fantasía, juego simbólico, juego sociodramático o juego dramático, en el cual

©2008-2025 ABILIO | JUEGO

los niños experimentan con diferentes roles sociales; (c) *Juego físico brusco*, que incluye todo desde un juego de “escondidas” de un niño de 6 meses hasta el juego libre durante un descanso;[6] y (d) *Juego dirigido*,[7] donde los niños participan en actividades agradables y aparentemente espontáneas bajo la dirección sutil de los adultos.

Ya sea que el juego use objetos, implique fantasía, o se centre en actividad física, los investigadores en general están de acuerdo en que desde el punto de vista del niño, hay ocho rasgos que caracterizan el juego común. El juego es (a) placentero y agradable, (b) no tiene objetivos extrínsecos, (c) es espontáneo, (d) implica participación activa, (e) por lo general es absorbente, (f) a menudo tiene una realidad privada, (g) es no literal, y (h) puede contener ciertos elementos de imaginación.[8,5,9] Incluso estos criterios para juzgar el juego tienen algunos límites difusos.

Preguntas Claves de Investigación

Una pregunta inminente es si el juego libre y el juego guiado promueven el aprendizaje o si simplemente son formas de liberación de energía acumulada en los niños. Y si el juego está relacionado con el aprendizaje, ¿es algún tipo de juego más beneficioso que otro?, estos temas han dominado la investigación en la última década.

Contexto de Investigación

Los resultados sugieren que tanto el juego libre como el juego guiado están vinculados al desarrollo social y académico. Por ejemplo, Pellegrini[10] encontró que los niños en edad primaria que disfrutan el juego libre durante los descansos vuelven al salón de clases más atentos a su trabajo. Estos niños, especialmente los hombres, tienen un mejor desempeño en lectura y matemáticas que aquellos niños que no tienen descanso. El juego físico también se ha asociado con áreas de desarrollo del cerebro (lóbulos frontales) que son responsables del control cognitivo y comportamental.[1] De hecho un estudio reciente usó el juego guiado a lo largo de un día escolar para ayudar a los niños en edad preescolar a controlar sus respuestas y comportamientos impulsivos. Las llamadas habilidades de la función ejecutiva (atención, resolución de problemas e inhibición) alimentadas en las condiciones de juego guiado estuvieron relacionadas con mejoras en el desempeño en matemáticas y lectura.[11]

Investigaciones Recientes sobre Fortalecimiento Académico a Través del Juego

Entonces, académicamente el juego está relacionado a la lectura y a las matemáticas, así como a importantes procesos de aprendizaje que alimentan estas competencias. Más específicamente, hay estudios que conectan directamente el juego a la lectoescritura y el lenguaje, y a las matemáticas. Por ejemplo, el juego de un niño de 4 años –en forma de juegos de rimas, hacer listas de compras y "leer" libros a animales de peluche- predice el aprestamiento tanto de lenguaje como de lectura.[12] La investigación sugiere que los niños demuestran sus habilidades de lenguaje más avanzadas durante el juego, y que estas habilidades están relacionadas con la lectoescritura emergente.[13,14] Por último, una revisión de 12 artículos sobre lectoescritura y juego permitió a Roskos y Christie[15] concluir que "jugar proporciona escenarios que promueven actividades, habilidades y estrategias de lectoescritura… y puede proporcionar oportunidades para enseñar y aprender lectoescritura."

El juego y el aprendizaje lúdico también apoyan al matemático en desarrollo. Un experimento naturalista realizado por Seo y Ginsburg[16] encontró que los niños de 4 y 5 años construyen conceptos matemáticos fundamentales durante el juego libre. Independientemente de la clase social, tres categorías de la actividad matemática predominaron ampliamente: *juego de patrón y forma* (exploración de los patrones y las formas espaciales), *juego de magnitud* (declaración de la magnitud o la comparación de dos o más elementos para evaluar la magnitud relativa) y *juegos de enumeración* (juicio numérico o cuantificación). El juego libre de los niños contiene las raíces del aprendizaje matemático el 46% del tiempo. Un estudio reciente realizado por Ramani y Siegler [17] demostró que el juego guiado en forma de juego de mesa como "serpientes y escaleras" también fomentó diversas tareas matemáticas en niños de bajos recursos en edad preescolar. Los niños que jugaron el juego cuatro veces en sesiones de 15- 20 minutos en un período de 2 semanas tuvieron un mejor desempeño en magnitud numérica (cuál es más grande), estimación en la línea numérica, conteo e identificación numérica. Por último, Gelman[18] encontró que incluso niños de apenas 2.5 a 3 años de edad pueden demostrar una comprensión del *principio del conteo de cardinales* -- que el último número contado en un conjunto, es la cantidad total que ese conjunto contiene. Pero esta habilidad sólo se manifiesta cuando los niños están involucrados en tareas lúdicas.

Investigación Reciente sobre el Mejoramiento Social a Través del Juego

El juego libre y el juego guiado también son importantes para fomentar la competencia social y la confianza, así como la autoregulación o habilidad de los niños para manejar sus propios comportamientos y emociones. En el juego libre, los niños aprenden a negociar con los otros, a

tomar turnos y a manejarse a ellos mismos y a otros.[19,20,21,22,23,24,25,26,27] El juego es esencial para aprender cómo hacer amigos y cómo llevarse bien.

Barnett y Storm[28] también encuentran que el juego sirve como un medio para hacer frente al estrés. De hecho, Haight, Black, Jacobsen y Sheridan[29] demostraron que los niños que han tenido algún trauma pueden usar el juego imaginativo con sus madres para trabajar sus problemas. En conjunto, las competencias sociales tales como la amistad y la capacidad para afrontar problemas, son las bases para el aprestamiento escolar y el aprendizaje académico. Raver[23] concluyó que “de las dos últimas décadas de investigación es inequívocamente claro que el ajuste comportamental y emocional de los niños es importante para sus posibilidades de éxito escolar temprano.” Es a través del juego que los niños aprenden a subordinar sus deseos a las reglas sociales, cooperar con otros deliberadamente, y participar en comportamientos socialmente apropiados- comportamientos vitales para ajustarse bien a las exigencias escolares.

Conclusiones

Los datos están claros. El juego libre y el juego guiado ofrecen un apoyo fuerte para el aprendizaje social y académico. De hecho, comparaciones entre preescolares que utilizan enfoques lúdicos y basados en el niño versus preescolares que usan enfoques menos lúdicos y basados en el profesor, revelan que los niños de los preescolares con un enfoque basado en el niño presentan mejor desempeño en lectura, lenguaje, escritura y matemáticas.[30] Ambientes más atractivos e interesantes para los niños fomentan un mejor aprendizaje en la escuela primaria.[31, 30]

Teniendo en cuenta los hallazgos que vinculan el juego con el aprendizaje, es sorprendente que el juego haya sido devaluado en nuestra cultura. Juego se ha convertido en una palabra de 5 letras que a menudo representa lo contrario al trabajo productivo. Un reporte reciente de Elkind,[32] sugiere que en los últimos años, 30,000 colegios han eliminado los descansos para dejar más espacio para el aprendizaje académico. Entre 1997 y 2003 el tiempo que los niños pasaban en juegos al aire libre disminuyó en un 50%. En los últimos 20 años los niños han perdido más de 8 horas de tiempo de juego discrecional por semana. ¿Por qué? Porque muchos no se dan cuenta que *el juego y el aprendizaje están inextricablemente entrelazados*. Cuando los niños juegan están aprendiendo. Los niños que participan en el juego y en el aprendizaje lúdico tienen mejores resultados académicos que aquellos que juegan menos. Sin embargo, las investigaciones que sustentan esta relación hasta ahora están empezando a emerger, y en este momento las relaciones entre el juego y el aprendizaje están basadas en evidencia correlacional. En la próxima

década debemos hacer más para comparar la relación entre el juego y el aprendizaje de logros académicos y sociales de forma controlada y empírica.

Implicaciones

El juego es, por lo tanto, central para el aprestamiento y el desempeño académico. También podría desempeñar un papel importante en la preparación de los niños para el mundo fuera del salón de clases. Los líderes empresariales sugieren que en la era del conocimiento, el éxito dependerá de que los niños tengan un kit de herramientas lleno de habilidades que incluyan: *colaboración* (trabajo en equipo, competencias sociales), *contenido* (ej. lectura, matemática, ciencia, historia), *comunicación* (escrita y verbal), *innovación creativa* y *confianza* (tomar riesgos y aprender del fracaso). Cada una de estas “cinco Cs” se nutre en el aprendizaje lúdico.

En resumen: Juego = Aprendizaje. A medida que los niños pasan de la caja de arena a la sala de juntas, el juego debe ser la piedra angular en su educación. La investigación es clara: la pedagogía lúdica apoya las fortalezas socioemocionales y académicas mientras inculca el amor por el aprendizaje.

Referencias

1. Panksepp J, Burgdorf J, Turner C, Gordon N. Modeling ADHD-type arousal with unilateral frontal cortex damage in rats and beneficial effects of play therapy. *Brain and Cognition* 2003;52(1):97-105.
2. Angier N. *The purpose of playful frolics: Training for adulthood*. New York Times October 20, 1992.
3. Piaget, J. *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. Gattegno C, Hodgson FN, trans. New York, NY: W. W. Norton & compagny; 1962.
4. Singer DG, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K, eds. *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children’s Cognitive and Social-Emotional Growth*. New York, NY: Oxford University Press; 2006
5. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Ever DE. Einstein never used flashcards: How our children really learn and why they need to play more and memorize less. *Emmaus*, PA: Rodale Press; 2003.
6. Pellegrini AD, Holmes RM. The role of recess in primary school. En: Singer DG, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K, eds. *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children’s Cognitive and Social-Emotional Growth* New York, NY: Oxford University Press; 2006:36-53.
7. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Berk LE, Singer DG. *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence.* New York, NY: Oxford University Press; 2008.
8. Garvey C. *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1977.
9. Christie J, Johnsen E. The role of play in social-intellectual development. *Review of Educational Research* 1983;53(1):93-115.
10. Pellegrini AD. *Recess: Its Role in Development in Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2005.
11. Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science* 2007;318(5855):1387-1388.

12. Bergen D, Mauer D. Symbolic play, phonological awareness, and literacy skills at three age levels. En: Roskos KA, Christie JF, eds. *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives*. New York, NY: L. Erlbaum; 2000: 45-62.

13. Christie JF, Enz B. The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development* 1992;3(3): 205-220.

14. Christie J, Roskos K. Standards, science and the role of play in early literacy education. En: Singer DG, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K, eds. *Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. New York, NY: Oxford University Press. 2006:chap 4.

15. Roskos K, Christie J. Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. En: Zigler EF, Singer DG, Bishop-Josef SJ, eds. *Children's play: Roots of reading*. 1st ed. Washington D.C.; Zero to Three Press; 2004:116.

16. Seo KH., Ginsburg HP. What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. En: Clements DH, Sarama J, DiBiase AM, eds. *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003:91–104.

17. Ramani GB, Siegler RS. Promoting broad and stable improvements in low-income children's numerical knowledge through playing number boardgames. *Child Development* 2008;79(2):375-394.

18. Gelman R. Young natural–number arithmeticians. *Current Directions in Psychological Science* 2006;15(4):193-197.

19. Connolly JA, Doyle AB. Relations of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology* 1984;20(5):797-806.

20. Howes C, Matheson CC. Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology* 1992;28(5): 961-974.

21. Howes C. The Earliest Friendships. En: Bukowski WM, Newcomb AF, Hartup WW, eds. *The Company They Keep: Friendships in Childhood and Adolescence.* Cambridge, England: Cambridge University Press; 1998:66-86.

22. Hughes C, Dunn J. Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology* 1998; 34(5):1026-1037.

23. Raver CC. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report* 2002; XVI(3):3-18.

24. Singer DG, Singer JL. *Imagination and Play in the Electronic Age.* Cambridge, MA; Harvard University Press; 2005.

25. Smith PK. Play and peer relations. En: Slater A, Bremner G, eds. *An Introduction to Developmental Psychology*. Malden, MA: Blackwell Publishing; 2003:311–333.

26. Bodrova E, Leong DJ. *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill;1996.

27. Krafft KC, Berk LE. Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly* 1998;13(4):637-658.

28. Barnett LA, Storm B. *Play, pleasure, and pain: The reduction of anxiety through play*. Leisure Sciences 1981;4(2):161-175.

29. Haight W, Black J, Jacobsen T, Sheridan K. Pretend play and emotion learning in traumatized mothers and children. En: Singer D, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K, eds. *Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. New York, NY: Oxford University Press; 2006:chap.11.

30. Lillard A, Else-Quest N. Evaluating Montessori education. *Science* 2006;313(5795):1893–1894.

31. Sternberg RJ, Grigorenko EL. *Teaching for Successful Intelligence: to Increase Student Learning and Achievement*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press; 2007.

32. Elkind D. Can we play? *Greater Good Magazine* 2008;IV(2):14-17.

©2008-2025 ABILIO | JUEGO

Comentario sobre Smith y Pellegrini y Hirsh-Pasek y Golinkoff

Nina Howe, PhD

Centre for Research in Human Development, Concordia University, Canadá

Febrero 2009

Comentando: “Aprendiendo a través del juego” (Smith y Pellegrini) y “Por qué juego = aprendizaje” (Hirsh-Pasek y Golinkoff)

Introducción

Los documentos de Smith y Pellegrini y Hirsh-Pasek y Golinkoff proporcionan una visión actual e informativa del aprendizaje a través del juego. Como dijo Piaget, “El juego es el trabajo de la infancia”,[2] una visión que mantiene vigencia entre los investigadores y profesionales que trabajan con niños pequeños. Dados los largos debates sobre los currículos apropiados para los programas de educación en la infancia temprana —a saber, entre aquellos que abogan por un enfoque constructivista centrado en el niño tal como la Asociación Nacional para la Educación de Niños (NAEYC) o aquellos que se mantienen en un enfoque más tradicional basado en las habilidades— las discusiones sobre el juego son oportunas.

Investigación y Conclusiones

Los dos documentos se complementan entre sí y le dan al lector una base sólida para explorar este tema con más detalles. Los dos documentos proporcionan definiciones de juego que se superponen, pero al mismo tiempo le muestran al lector la complejidad de la definición de esta palabra. Smith y Pellegrini distinguen el juego de la exploración, el trabajo y los juegos estructurados, lo cual es importante. Hirish-Pasek y Golinkoff incluyen una definición de juego que es ampliamente aceptada por los investigadores en psicología y educación y por los diseñadores de currículos. Adicionalmente, estos autores mencionan el tradicional interés por el juego de los niños que viene desde el tiempo de Platón, lo que sugiere que el rol del juego en la vida de los niños ha sido de interés históricamente y aún necesita ser entendido con claridad.

Los dos documentos abordan los diferentes tipos de juego, lo que proporciona una prueba más de la complejidad inherente al entendimiento de este comportamiento. Smith y Pellegrini discuten

©2008-2025 ABILIO | JUEGO

cinco tipos de juego (locomotor, social, con objetos, de lenguaje e imaginativo), mientras Hiresh-Pasek y Golinkoff se enfocan en cuatro tipos (con objetos, imaginativo, físico/brusco y juego guiado). Aunque hay alguna superposición (ej. imaginativo, locomotor/físico), un análisis cuidadoso de las dos listas genera algunas preguntas. Por ejemplo, las descripciones del juego de lenguaje y el juego imaginativo proporcionadas por Smith y Pellegrini se superponen en algunas cosas y generan la pregunta sobre cómo un investigador puede distinguir entre estos dos tipos de juego. ¿Por qué Hirish-Pasek y Golinkoff omitieron el juego social? Este tipo de juego parece tener una importancia crítica en la vida de los niños pequeños mientras pasan de jugar solos a colaborar con grupos de compañeros.

En el siglo 20, dos importantes tipos de juego fueron identificados y esa conceptualización ha guiado gran parte de la investigación: el juego social[1] y el juego cognitivo.[2,3] Desde mi punto de vista, estas categorías son útiles para clasificar algunos de los tipos de juego identificados en los dos documentos, aunque probablemente es conveniente incluir otras categorías ya que no todos los comportamientos encajan perfectamente dentro del juego social o el juego cognitivo. En particular, los tipos de juego más físico pueden requerir su propia categoría. Adicionalmente, el trabajo de Rubin[4,5] proporciona un marco útil para considerar la superposición entre los diferentes tipos de juego, por ejemplo, los niños pueden estar en un juego imaginativo solitario o grupal. Esta rúbrica es útil para definir operacionalmente los niveles del juego social (ej. solitario, paralelo, grupal) con tipos de juego cognitivo (ej. sensorio-motor, imaginativo, constructivo, juego con reglas) anidados dentro de los niveles de juego social.

¿La categoría de *juego guiado* propuesta por Hirsh-Pasek y Golinkoff es realmente un tipo de juego? Su definición es vaga y de alguna manera parece contradecir la definición de juego que ellos utilizan. En particular, ¿el juego guiado cumple el criterio de ser *espontáneo* y no tener *objetivos extrínsecos*? Parece poco probable que los adultos se involucren en el juego de los niños sin tener un objetivo extrínseco, por esto no considero que este categoría quepa en la definición de juego. Fundamentalmente, el juego es un comportamiento en el que los niños se involucran (con otros o solos, algunas veces con objetos y otras veces sin ellos) y definitivamente hay un rol para que los adultos guíen el comportamiento hacia un mejor entendimiento de varios conceptos y habilidades, pero esto no califica como juego de niños.

Hirish-Pasek y Golinkoff presentan un argumento fuerte de que juego = aprendizaje. Sus argumentos reflejan aquellos de apasionados defensores de la visión de que el juego tiene un rol crítico en el desarrollo en la niñez temprana porque “así es cómo los niños aprenden”. Smith y

Pellegrini son cuidadosos en su interpretación de las investigaciones que han conectado el juego de los niños con el aprendizaje, y creen que la evidencia del “rol esencial del juego” en el aprendizaje es exagerada. Mi propia lectura de la literatura sugiere que un acercamiento más cauteloso puede ser adecuado. De hecho, la evidencia de la conexión entre el juego y el aprendizaje está basada en estudios correlacionales, que aunque inquietantes, no proveen la evidencia directa requerida para apoyar una relación causa y efecto como la que describen Hirsh-Pasek y Gornikoff en su trabajo. Adicionalmente, hay muy pocos estudios delineando los procesos del juego que pueden ser indicadores críticos o evidencia del aprendizaje de los niños. Por otra parte, como los dos grupos de autores indican, hay un número de diferentes tipos de juego, y por esto no es claro si algún tipo específico de juego (y los procesos inherentes en cada uno de esos tipos de juego) son factores importantes en la promoción del aprendizaje en las diferentes áreas del desarrollo. Sin embargo, como se indica a continuación, hay excelentes razones para investigar las conexiones entre el juego y el aprendizaje que sugieren que los investigadores deben renovar sus esfuerzos para investigar este dominio del comportamiento de los niños.

Implicaciones para el Desarrollo y las Políticas

Hirish-Pasek y Gornikoff argumentan correctamente que se necesita investigación renovada para comparar las experiencias y logros sociales y académicos de los niños inscritos en programas de primera infancia basados en el juego contra otros programas más académicos. Tal investigación tiene implicaciones directas en las políticas para el tipo de programas de educación de primera infancia que están disponibles para niños y las que deben ser usadas como la base para las directrices nacionales, estatales y provinciales en los currículos de los programas de preescolar, jardín y prejardín. La lista de las cinco Cs de Hirish-Pasek y Gornikoff es una prescripción válida para las habilidades de la vida; colaboración, contenido, comunicación, innovación creativa y confianza.

Smith y Pellegrini abordan cuestiones aplicadas relacionadas con el juego, específicamente el rol de los adultos en la estructuración del ambiente para proporcionar materiales y oportunidades retadoras para el juego. Ellos recomiendan la *tutoría de juego* que parecen equiparar a un juego más estructurado, y que parece afín a la noción de Hirish-Pasek y Golinkoff de juego guiado. Por el contrario, mencionan brevemente la idea de juego libre. En un ambiente realmente enriquecido y desafiante, creado para y *con* los niños, el juego libre significa oportunidades más amplias para que los niños guíen y dirijan su propio juego, y presumiblemente su propio aprendizaje. La táctica de incluir muchas actividades estructuradas y dirigidas por adultos anula el propósito del juego

libre. En cierta medida, esta estructuración de actividades significa que los profesores no confían en que los niños guíen su propio juego y su aprendizaje. Aunque sin duda hay espacio para algunas actividades estructuradas dentro del salón de clase y para el andamiaje y guía del profesor, no debemos perder de vista el significado y la importancia del juego libre para los niños.

Las sociedades industrializadas tienen actitudes ambivalentes sobre el juego y el trabajo en los primeros años. Leemos sobre *padres helicópteros* que rondan a sus hijos y saturan sus vidas con actividades estructuradas y organizadas (deportes, arte, danza, jardines académicos) para prepararlos para una vida de éxito. La vida de estos niños incluye muy poco tiempo para el juego libre y la relajación, lo que es preocupante para su futuro desarrollo. Otros padres y educadores se preocupan por la atracción de los niños por el juego de guerra y el juego de superhéroes. Hay una necesidad primordial de estar preocupados con el comportamiento agresivo y hostil, pero la eliminación del juego de superhéroe de los salones de clase se ha basado más en percepciones y reportes anecdóticos que en investigación empírica.[6]

En conclusión, hay muchas implicaciones de la investigación sobre el juego que están directamente relacionadas con el desarrollo de los niños y de las políticas sociales. Algunas de estas implicaciones incluyen la creciente preocupación por la obesidad y la necesidad de juego físico, las oportunidades para explorar el mundo físico y natural y la creatividad, las actitudes de los padres y los profesores con respecto al lugar que el juego debe ocupar en la vida de los niños, la investigación sobre los vínculos entre los programas de educación temprana basados en el juego y el desempeño posterior en la escuela, y la regulación de los currículos por parte de los órganos del gobierno. Pero al final, debemos recordar el gran placer que el juego produce a los niños y el rol central que este comportamiento tiene en sus vidas. ¡Dejemos que los niños jueguen!

Referencias

1. Parten MB. Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1932;27(3):243-269
2. Piaget J. Play, Dreams, and Imitation. Gattegno C, .Hodgson FM, trans. New York, NY: W.W.Norton; 1962.
3. Smilansky S. *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children.* New York, NY: Wiley; 1968.
4. Rubin KH., Maioni TL, Hornung, M. Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development* 1976;47(2): 414-419.
5. Rubin KH., Watson KS, Jambor TW. Free play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development* 1978;49(2): 534-536.

6. Parsons A, Howe N. Superhero toys and boys' physically active and imaginative play. *Journal of Research in Childhood Education* 2006;20(4):287-300.

©2008-2025 ABILIO | JUEGO

El Potencial del Juego en el Desarrollo Temprano de la Lectoescritura

James F. Christie, PhD, Kathleen A. Roskos, PhD

Arizona State University, EE.UU., John Carroll University, EE.UU.

Mayo 2009

Introducción

El juego en la edad preescolar tiene el potencial de proporcionar a los niños pequeños un contexto significativo y atractivo para el aprendizaje de conceptos y habilidades esenciales para la lectoescritura temprana. Este potencial existe debido a que teóricamente, el juego dramático y la lectoescritura comparten procesos cognitivos de orden superior tales como imaginación, categorización y resolución de problemas.[1,2,3] El interés por la investigación de la conexión juego-lectoescritura apareció desde 1974,[4] pero aumentó durante la década de 1990 —probablemente inspirado por nuevos conocimientos sobre las bases de la lectoescritura antes de la escolarización.[5,6] El juego, como una actividad apropiada para el desarrollo, concuerda perfectamente con la lectoescritura emergente, una idea nueva sobre el desarrollo de la lectoescritura, y la conexión juego-lectoescritura se convirtió en una de las áreas más densamente investigadas en el área de la instrucción y aprendizaje de la lectoescritura temprana al final del siglo 20.[7]

Materia

Al igual que en otras áreas del desarrollo infantil temprano, las teorías “clásicas” de Piaget[8] y Vygotsky[9,10] proveen un marco teórico fuerte para investigar las relaciones entre el juego y la lectoescritura. Las observaciones derivadas de la perspectiva Piagetiana hacen énfasis en el valor del juego social imaginativo para practicar y consolidar habilidades cognitivas generales, tales como la representación simbólica, y las habilidades emergentes de lectoescritura tales como el reconocimiento de letras. Esta perspectiva también se enfoca en las interacciones entre los individuos y los objetos que hacen parte del ambiente físico, conduciendo al desarrollo de centros de juego enriquecedores en lectura y escritura como una estrategia de intervención.[7,11] La teoría de Vygotsky enfoca su atención al rol de los adultos y los pares en la adquisición de prácticas sociales de lectoescritura durante el juego. Argumentando que la adquisición de la lectoescritura

©2008-2025 ABILIO | JUEGO

es un proceso social y constructivo que comienza desde muy temprano en la vida, esta teoría postula que los niños desarrollan conceptos y habilidades de lectoescritura a través de las experiencias cotidianas con otros, incluyendo la lectura de cuentos a la hora de dormir y el juego imaginativo.[12]

Aunque singularmente estas teorías clásicas no explican las dinámicas de la interfaz juego-lectoescritura, por ejemplo, cómo la actividad de juego influye el desarrollo de la lectoescritura, sí ofrecen categorías de comportamiento aparentemente compartidas por el juego y la alfabetización, tales como transformaciones imaginadas, pensamiento narrativo, habla meta-juego e interacción social.[13]

Preguntas Clave de la Investigación

1. La investigación sobre la conexión juego-lectoescritura generalmente se ha enfocado en dos relaciones básicas:
2. La relación entre los procesos de juego (lenguaje, simulación, desarrollo narrativo) y habilidades tempranas de alfabetización; y
3. Las relaciones entre el ambiente de juego —tanto físico como social— y las actividades y habilidades en la alfabetización temprana.

Resultados de la Investigación

Proceso de juego. Una conexión cognitiva crítica entre el juego y la lectoescritura tiene sus raíces en la premisa teórica de que las habilidades de representación adquiridas en transformaciones simuladas (“esto representa esto”) se transfieren a otras formas simbólicas tales como el lenguaje escrito. Hay evidencia investigativa que apoya esta premisa. Por ejemplo, Pellegrini[2] encontró que el nivel de habilidad de simulación de los niños predijo su estatus de escritura emergente. En un estudio relacionado, Pellegrini y sus colegas encontraron relaciones positivas significativas entre el juego simbólico de los niños de tres años y su uso de verbos meta-lingüísticos (ej. verbos que tienen que ver con actividades del lenguaje oral y escrito: hablar, escribir, leer), lo que sugiere una transferencia del lenguaje abstracto, socialmente definido entre el juego y la lectoescritura.

Otros investigadores han perseguido un enlace narrativo entre los procesos de juego y el desarrollo de la lectoescritura. Por ejemplo, Williamson y Silvern[15] probaron los beneficios del juego temático de fantasía (recreación de una historia) en la comprensión de lectura, y

©2008-2025 ABILIO | JUEGO

encontraron que los niños que se involucraban más en el habla meta-juego (comentarios fuera de su rol, usados para manejar el juego “Yo seré la mamá y tu puedes ser el bebé”) durante el juego, entendían las historias mejor que aquellos menos involucrados. Otros investigadores han encontrado evidencia de paralelos estructurales entre las narrativas del juego y una competencia narrativa más general. Por ejemplo Eckler y Weininger[16] observaron una correspondencia estructural entre el esquema gramático de las historias de Rummelhart[17] (las historias narrativas tienen una estructura predecible en la cual los personajes principales fijan metas, encuentran obstáculos e intentan superar estos obstáculos y lograr sus objetivos) y el comportamiento de juego imaginativo de los niños. Esto los llevó a inferir que las narrativas de juego pueden ayudar a los niños a desarrollar las bases de una historia.

Ambiente de juego. Una gran cantidad de investigaciones se han enfocado en la estrategia de centros de juego enriquecidos en lectoescritura, en las cuales las áreas de juego están surtidas con material de lectura y escritura relacionados con un tema. Por ejemplo, un centro de juego de un restaurante de pizza puede estar equipado con letreros en las paredes (“Haga su pedido aquí”), menús, cajas de pizza, rótulos con nombres de empleados, cupones de descuento, lápices y hojas para tomar pedidos. Los datos indican que este tipo de manipulación del ambiente físico es efectivo para incrementar el rango y la cantidad de comportamientos de lectoescritura durante el juego.[22,23] La evidencia también indica que los sitios de juego enriquecidos en lectoescritura pueden resultar en ganancias, al menos a corto plazo, en el conocimiento de los niños sobre las funciones de la escritura,[24] la habilidad para reconocer juegos relacionados con textos escritos,[25,26] y el uso de estrategias de comprensión tales como el automonitoreo y la autocorrección.

La investigación también ha mostrado que el ambiente social tiene un impacto en las conexiones juego-lectoescritura. Varias investigaciones han reportado que el andamiaje de los profesores aumenta la cantidad de actividad de lectoescritura durante el juego.[22,27] Otras investigaciones se han enfocado en la interacción entre pares en los lugares de juego enriquecidos en lectoescritura.[28,29] Los resultados indican que los niños usan una variedad de estrategias tales como la negociación y el entrenamiento, para ayudarse unos a otros a aprender lectoescritura durante el juego.

Vacíos en la Investigación

La investigación sobre el juego y lectoescritura aún tiene problemas de definición, sobre todo en la definición de las características sobresalientes del juego influyentes en la lectoescritura.[3]

También enfrenta serios problemas metodológicos. La línea de investigación carece de estudios longitudinales, marcos teóricos de sistemas dinámicos y procedimientos estadísticos modernos para manejar las complejidades de las relaciones juego-lectoescritura. La difícil tarea de realizar estudios experimentales controlados que prueben el valor agregado del juego en los currículos preescolares de lenguaje y lectoescritura todavía está por iniciarse, y se ha hecho muy poco progreso en la investigación de la conexión juego-lectoescritura en comunidades y hogares. También hacen falta estudios creativos e innovadores para examinar la conexión entre el proceso de juego y conceptos escritos en textos multimodales y electrónicos.

Conclusiones

La investigación ha proporcionado evidencia de que los procesos de juego (ej., el lenguaje, la representación simbólica, y las narrativas usadas en el juego) están relacionados con habilidades tempranas de lectoescritura. Adicionalmente la investigación en centros de juego enriquecidos en lectoescritura indica que los ambientes de juego pueden ser modificados y enriquecidos para mejorar las experiencias de lectoescritura de los niños pequeños. Sin embargo, no tenemos datos sobre la “gran” pregunta: ¿Contribuye el juego directamente al desarrollo de la lectoescritura? Este vacío en la investigación sigue aumentando tal vez porque la ciencia del estudio del juego no ha mantenido el mismo ritmo que los avances en la ciencia del desarrollo. Por ejemplo, la mayoría de la investigación juego-lectoescritura se mantiene fiel a las teorías clásicas de Piaget y Vygotsky, a pesar de que la ciencia cognitiva ha hecho el tránsito a perspectivas dinámicas y multidisciplinarias.[30,31] Sumado a esto, los investigadores también están usando procedimientos de recolección de datos y de análisis anticuados. Pellegrini y Van Rizen[13] argumentan que el uso de técnicas estadísticas modernas sería muy útil para detectar relaciones causales entre el juego y el desarrollo.

Implicaciones

Evidencia confiable apoya la afirmación de que el juego puede influir la lectoescritura al proporcionar entornos que promuevan actividades, estrategias y habilidades de lectoescritura. Por lo tanto, recomendamos que amplias oportunidades de participar en juego dramático y entornos de juego enriquecidos en lectoescritura sean características estándar en los programas de primera infancia. Sin embargo, se carece de evidencia contundente que muestre que las actividades de juego, con o sin enriquecimiento de lectoescritura, hagan contribuciones duraderas al desarrollo de la lectoescritura. Con esto en mente, recomendamos que los centros de juego

ricos en texto sean sólo uno de los componentes del currículo para prekinder. Currículos eficaces también deben incluir instrucción directa apropiada para cada edad sobre habilidades básicas de lectoescritura temprana y estrategias de enseñanza, tales como lectura compartida y escritura compartida, que proporcionan oportunidades para que los niños aprendan esas habilidades en contextos que no sean de juego. También se recomienda que los profesores hagan conexiones directas entre los centros de juego enriquecidos en lectoescritura y la parte académica de los currículos, en lugar de tener las experiencias de juego como una actividad independiente. Esta integración juego/currículo aumentará la probabilidad de que las experiencias de juego ofrezcan oportunidades para que los niños practiquen y perfeccionen importantes conceptos y habilidades de lectoescritura.[32]

Referencias

1. Bruner J. *Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing.* New York, NY: Norton; 1973.
2. Pellegrini AD. Relations between preschool children's symbolic play and literate behavior. En: Galda L, Pellegrini AD, eds. *Play, Language, and Stories: The Development of Literate Behavior.* Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp.;1985:79-97.
3. Smith PK. Pretend play and children’s cognitive and literacy development: sources of evidence and some lessons from the past. En: Roskos K, Christie J, eds. *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives.* 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007:3-19.
4. Wolfgang C. An exploration of the relationship between the cognitive are of reading and selected developmental aspects of children's play. *Psychology in the Schools.* 1974;11(3):338-343.
5. Ferreiro E, Teberosky A. *Los Sistemas de Escriture en el Desarrollo del Nino [Literacy before Schooling].* Goodman Castro K, trans. Exeter, NH: Heinemann; 1982.
6. Jacob, E. Learning literacy through play: Puerto Rican kindergarten children. En: Goelman H, Oberg A, Smith F, eds. *Awakening to literacy: the University of Victoria Symposium on Children’s Response to a Literate Environment: Literacy before Schooling.* Portsmouth, NH: Heinemann; 1984:73–86.
7. Yaden D, Rowe, D, MacGillivray, L. Emergent literacy: a matter (polyphony) of perspectives. En: Kamil M, Mosenthal P, Pearson PD, Barr R, eds. *Handbook of Reading Research.* Vol. 3. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2000:425-454.
8. Piaget, J. *Play, Dreams, and Imitation in Childhood.* Gattegno C, Hodgson FN, trans. New York, NY: W.W. Norton & Company; 1962.
9. Vygotsky L. Play and its role in the mental development of the child. En: Bruner, J Jolly A, Sylva K, eds. *Play: Its Role in Development and Evolution.* New York: Basic Books; 1976:537-554.
10. Vygotsky L. *Mind in Society: The Development of Psychological Processes.* Cambridge, Mass: Harvard University Press; 1978.
11. Neuman S, Roskos K. Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly* 1997;32(1):10-32.
12. Teale W, Sulzby, E. Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. En: Teale W, Sulzby E, eds. *Emergent Literacy: Writing and Reading.* Norwood, NJ: Ablex; 1986:vii-xxv.
13. Pellegrini AD, Van Ryzin M. Commentary: cognition, play and early literacy. En: Roskos K, Christie J, eds. *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives.* 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers;

2007:65-80.

14. Pellegrini AD, Galda L, Dresden J, Cox, S. A longitudinal study of the predictive relations among symbolic play, linguistic verbs, and early literacy. *Research in the Teaching of English* 1991;25(2):215-235.

15. Williamson P, Silvern S. Thematic-fantasy play and story comprehension. En: Christie J, ed. *Play and Early Literacy Development*. Albany, NY: State University of New York Press; 1991:69-90.

16. Eckler J, Weininger O. Structural parallels between pretend play and narrative. *Developmental Psychology* 1989;25(5):736-743.

17. Rummelhart D. Understanding and summarizing brief stories. En: LaBerge D, Samuels SJ, eds. Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates; 1977:265-303.

18. Bodrova E, Leong D. *Tools of the Mind: the Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson; 2007.

19. Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science* 2008;318(5855):1387-1388.

20. Rowe D. Bringing books to life: the role of book-related dramatic play in young children’s literacy learning. En: Roskos K, Christie J, eds. *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives.* 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007:37-63.

21. Welsch J. Playing with and beyond the story: encouraging book-related pretend play. *The Reading Teacher* 2008;62(2):138-148.

22. Morrow L, Rand M. Preparing the classroom environment to promote literacy during play. En: Christie J, ed. *Play and Early Literacy Development.* Albany, NY: State University of New York Press; 1991:141-165.

23. Neuman S, Roskos K. Literacy objects as cultural tools: effects on children's literacy behaviors during play. *Reading Research Quarterly* 1992;27(3):203-225.

24. Vukelich C. Play: a context for exploring the functions, features, and meaning of writing with peers. *Language Arts* 1993;70(5):386-392.

25. Neuman S, Roskos K. Access to print for children of poverty: differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal* 1993;30(1):95-122.

26. Vukelich C. Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly* 1994; 9:153-170.

27. Vukelich C. Learning about the functions of writing: the effects of three play interventions on children's development and knowledge about writing. Paper presented at: The 41st Annual Meeting of the National Reading Conference; December, 1991; Palm Springs, CA.

28. Christie J, Stone S. Collaborative literacy activity in print-enriched play centers: exploring the "zone" in same-age and multi-age groupings. *Journal of Literacy Research* 1999;31(2):109-131.

29. Neuman S, Roskos K. Peers as literacy informants: a description of young children's literacy conversations in play. *Early Childhood Research Quarterly* 1991;6(2):233-248.

30. Bransford JD, Brown AL, Cocking RR. *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School.* Washington, DC: National Academy Press; 1999.

31. Fischer K, Bidell T. Dynamic development of psychological structures in action and thought. En: Lerner RM, ed. Handbook of Child Psychology. 5th ed. New York: Wiley; 1998:467–561. *Theoretical Models of Human Development.* Vol 1.

32. Roskos K, Christie J. Play in the context of the new preschool basics. En: Roskos K, Christie J, eds. *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspective*s, 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007:83-

100.

El Juego y el Desarollo de la Alfabetizacion Temprana Comentario sobre Christie y Roskos

James E. Johnson, PhD

Pennsylvania State University, EE.UU.

Julio 2010

Introducción

El juego como medio o contexto en el desarrollo de la lectoescritura temprana ha sido investigado intensamente en las últimas dos décadas. Christie y Roskos[1] han examinado este trabajo y reportan que existe una conexión entre el juego imaginativo y el aprendizaje de la lectoescritura, y además que los factores ambientales físicos y sociales pueden influir favorablemente la calidad del juego y la adquisición de la lectoescritura durante los primeros años. Los coautores señalan que aún hay vacíos en el conocimiento y que esta es un área fértil en hipótesis que requieren más investigación y construcción de teorías. Además, su discusión sobre las implicaciones sugiere que esta área de investigación goza de comunicación dinámica con la práctica y las políticas en la educación y desarrollo tempranos.

Investigación y Conclusiones

Los autores sugieren que las raíces conceptuales en el estudio de las relaciones entre el juego y la lectoescritura y el rol del ambiente se remontan a las teorías de Jean Piaget y Lev Vygotsky, como en sus escritos sobre la simbolización temprana y el andamiaje. Aunque ninguno de los dos teóricos clásicos intentó explicar cómo exactamente el juego impacta el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura durante los primeros años, constructos encontrados en su trabajo, como las representaciones mentales, pensamiento transformativo, abstracción reflexiva e interacción social proporcionan pistas para ayudar a reconstruir la relación juego-lectoescritura. Procesos de pensamiento y narrativa “como si” los caracterizan a los dos, lo que sugiere un vínculo cognitivo crítico entre el juego y la lectoescritura. La información citada sobre variables del contexto, como la presencia de texto en el ambiente, objetos enriquecidos en texto y la mediación por parte de un adulto y su influencia en la calidad del juego también se remonta a las teorías tradicionales de desarrollo infantil (ej. Piagetiana, Vygotskiana, Brofenbrenner).

©2008-2025 ABILIO | JUEGO

Chrisite y Roskos[1] cubren muchos temas incluyendo la referencia a la influencia de los pares y las estrategias de comprensión de los niños (ej. automonitoreo) en comportamientos de juego-lectoescritura. Ellos convincente y concisamente se enfocan en el proceso de juego y en el ambiente de juego para responder dos preguntas de investigación: (1) la relación entre el juego y el desarrollo temprano de la lectoescritura y (2) la relación del ambiente físico y social con los comportamientos de juego-lectoescritura. Ellos no intentaron hacer una revisión general de la investigación sobre el juego y el desarrollo temprano de la lectoescritura. Por ejemplo, trataron el juego imaginativo y no consideraron otras formas de juego relacionadas con las habilidades de lenguaje y lectoescritura, tal como el juego con amigos imaginarios y o el juego de bloques.[2,3] Ampliar el lente para incluir juegos de mesa, juego de construcción o constructivo, juego receptivo (ej., uso de libros para niños), etc. puede haber sido juzgado como impráctico debido al límite de palabras. De la misma forma, existe algo de investigación sobre estas otras formas de juego que hubiera ayudado a responder sus dos preguntas de investigación. Sin embargo, sin duda el contexto, si no el contenido de estos otros tipos de juego, crea oportunidades para comportamientos lingüísticos y de lectoescritura, que enriquecen o refuerzan las habilidades y la motivación o el interés por expresarlas.

También, la investigación en el tema ha sido influenciada por otros teóricos diferentes a Piaget y Vygotsky. Por ejemplo, la visión dialógica del lenguaje de Bakhtin y el concepto de heteroglosia —múltiples formas de hablar en una situación social— ha sido fuente de inspiración. La perspectiva de Bakhtin sobre la propia identidad y el lenguaje, y el marco socio-cultural en general, es tenida en cuenta en todo un conjunto de estudios interpretativos o cualitativos relevantes a la base de conocimiento sobre el juego y la lectoescritura.[4,5] Por ejemplo, la investigación de Keith Sawyer sobre el juego imaginativo con pares e improvisación sugiere el valor del juego para las habilidades conversacionales y la competencia comunicativa.[6] Incluir dichos estudios en la base de información implica una versión más amplia de la lectoescritura temprana.

El campo necesita expandir y profundizar la teoría y la investigación sobre juego y lectoescritura, como lo sugieren Christie y Roskos.[1] Además de experimentos controlados, del uso de modelos estadísticos y de investigación longitudinal, el campo necesita indagación disciplinada desde una perspectiva socio-cultural, estudios de caso y etnografías para tener una mejor comprensión del juego y la lectoescritura en el hogar, la escuela y la comunidad. Las innovaciones tecnológicas hacen demandas continuas para la lectoescritura multimedia; la investigación debe enfocarse en

esto, así como en relación a las identidades multiculturales y los alumnos bilingües que aprenden lenguaje. Qué estudiar se ha hecho más complejo e importante para la educación y la comprensión del desarrollo.

Implicaciones para el Desarrollo y las Políticas

Los coautores concluyen que el juego puede mejorar la lectoescritura y recomiendan su inclusión en un currículo balanceado y en red. El juego no debe ser una actividad independiente. La instrucción directa en habilidades básicas de lectoescritura es recomendada como complemento de estrategias relacionadas con el juego, supuestamente aunque sea para los niños que están en riesgo de no aprender a leer y de fracaso escolar. El llamado de Christie y Roskos por una integración juego/lectoescritura en la educación temprana es compartida por otros en el campo que trabajan en pedagogía del juego.[7,8,9] Este trabajo desarrolla técnicas tales como juego temático de fantasía, juego socio-dramático, mundos de juego, narración y actuación, improvisación, drama creativo, juego artístico y juego musical. Los objetivos de lectoescritura temprana con la pedagogía del juego son incorporados a un conjunto más amplio de objetivos para la educación temprana. La investigación sobre pedagogía del juego busca contribuir a la educación temprana para frenar la oscilación del péndulo entre el juego libre y la instrucción directa y otros métodos formales. Los investigadores de la pedagogía del juego evitan una visión estrecha sobre el aprendizaje de lectoescritura (ej., decodificación) y un enfoque exclusivo en el desarrollo de la misma, optando por un enfoque total del niño que también apunta a su creatividad, imaginación, autodescubrimiento, persistencia y actitudes positivas e interés por la lectura.

Hay cada vez más preocupación por la desaparición del juego de la educación temprana. La alianza para el reporte de la niñez *“Crisis en el jardín infantil”* da fe de la magnitud del problema.[10] Organizaciones tales como la Sociedad de Investigación en Desarrollo Infantil y la Asociación Nacional para la Educación de los Niños, están trabajando de la mano para presentar evidencia de investigación que muestra la importancia crítica del juego durante los años de preescolar.[11] Las investigaciones sobre juego/lectoescritura temprana informan el diseño de juegos educativos. Pero hay que tener en cuenta que el juego educativo es diferente del juego cotidiano, con el juego educativo definido por David Elkind como juego funcional o juego basado en el adulto y el juego cotidiano llamado juego experiencial o juego basado en el niño.[12] Indudablemente los dos tipos de juego aportan al desarrollo temprano de lectoescritura.

©2008-2025 ABILIO | JUEGO

Estos dos tipos de juego no son necesariamente opuestos. El juego es usualmente motivado intrínsecamente y considerado individualmente. Pero esto no siempre es así. El juego educativo está relacionalmente motivado e involucra al profesor y a los compañeros de clase. Los profesores y los padres pueden entrar a los mundos de juego de los niños fácilmente y con beneficios si se hace correctamente. Pueden aprovechar el juego para fomentar el aprendizaje de lectoescritura (y aprovechar la lectoescritura para promover una mejor calidad de juego). Sin embargo, el objetivo primordial del juego no es nada más; es más juego y mejor juego *por sí mismo*.

Referencias

1. Christie JF, Roskos KA. Play's potential in early literacy development. En: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopedia on early childhood development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2009:1-6. Disponible en: http://www.child-encyclopedia.com/documents/Christie-RoskosANGxp.pdf. Recuperado June 4, 2010.
2. Trionfis G, Reese E. A Good Story: Children with imaginary companions create richer narratives. *Child Development* 2009;80(4):1301-1313.
3. Stroud J. Block play: Building a foundation for literacy. *Early Childhood Education Journal* 1995;23(1):9-13.
4. Cohen L. The heteroglossic world of preschoolers' pretend play. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2009;10(4):331-342.
5. Bakhtin M. *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press, 1981.
6. Sawyer K. *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1997.
7. Bodrova E. Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 2008;16(3):357-369.
8. Johnson JE. Play pedagogy and early development and education. *International Journal of Early Childhood Education* 2007;13(2):7-26.
9. Pramling I, Johansson E. Play and learning-inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care* 2006;176(1):47-65.
10. Miller E, Almon J. *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood; 2009.
11. Hirsh-Pasek K, Michnick Golinkoff R, Berk L, Singer D. *A mandate for playful learning in preschool*. New York, NY: Oxford University Press; 2009.
12. Elkind D. Thanks for the memory: The lasting value of true play. *Young Children* 2003;58(3):46-51.

El Juego y el Currículo en el Desarrollo Infantil Temprano

Elena Bodrova, PhD, Deborah J. Leong, PhD

Mid-continent Research on Education and Learning, EE.UU., Metropolitan State College of Denver, EE.UU.

Septiembre 2010

Introducción

La necesidad de integrar el juego a los currículos de primera infancia ha sido apoyada por décadas de investigación sobre el desarrollo infantil y se refleja en los documentos más recientes de organizaciones profesionales tales como la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños[1,2] y el Concejo Nacional de Investigación.[3,4] Sin embargo, los aspectos específicos de la relación entre el juego y los currículos se mantienen abiertos a la interpretación, lo que afecta las creencias de los profesionales así como sus prácticas de aula.

Materia

Una de las razones para la existencia de varias interpretaciones es la contradicción en el significado de las palabras “juego” y “currículo” prevalecientes tanto en la literatura profesional como en el lenguaje usado diariamente por los profesores y padres de los niños: la primera palabra ha sido considerada una actividad espontánea iniciada por el niño que no responde a ninguna necesidad práctica,[5] mientras que la segunda ha sido asociada con la enseñanza intencionada diseñada para cumplir claros objetivos de instrucción.[6] Además, el juego no es un constructo único sino un continuo de comportamientos lúdicos en el que los niños participan en el contexto de los salones en la primera infancia, que abarca un conjunto de comportamientos que varían en función del grado de orientación y apoyo de los adultos.[7]

Contexto Investigativo y Resultados Recientes

La investigación sobre el juego en el contexto de la educación en la primera infancia ha trabajado dos aspectos de la relación juego-currículo. Un grupo de investigadores se ha concentrado en el uso de objetos para el juego, ambiente para el juego o motivación en el juego, como una forma para mejorar la instrucción en materias básicas como lectoescritura,[8,9] matemáticas[10,11] o ciencias,[12]

o como una forma para promover áreas especificas del desarrollo tales como el desarrollo de las competencias socioemocionales,[13] el lenguaje oral,[14,15] o habilidades de motricidad gruesa y fina,[16] etc. Estos estudios se han enfocado principalmente en el ámbito académico o área del desarrollo respectiva, viendo el juego como una forma de fomentar el desarrollo infantil en estos ámbitos. Cuando los resultados de estas investigaciones se comunican a los educadores de primera infancia, los resultados se convierten en sugerencias prácticas sobre cómo crear ambientes de juego ricos en matemáticas y lectoescritura y cómo incorporar el lenguaje matemático, científico o de lectoescritura en el juego de los niños.[17]

Al mismo tiempo, hay una larga tradición en la investigación sobre el juego que se enfoca en el juego mismo y en sus múltiples formas (ej., social, imaginativo, con objetos), reconociéndolo como una actividad iniciada por los niños con sus propias contribuciones al desarrollo infantil. Estas contribuciones están asociadas al desarrollo de competencias más amplias como la teoría de la mente,[18] representaciones simbólicas[19] y autoregulación[20], que no sólo afectan el desarrollo de los niños en la infancia sino que tienen efectos duraderos en los años escolares y los posteriores. Tradicionalmente, la mayoría de estudios en esta perspectiva han sido desarrollados en ambientes naturales donde los niños están involucrados en juego libre con muy poca o sin supervisión de un adulto. Las recomendaciones para el currículo hacen énfasis en proporcionar espacios físicos y materiales adecuados para apoyar el juego, así como la necesidad de dar suficiente tiempo para el juego libre dentro del horario diario de preescolar y mantener o incrementar el tiempo del recreo para los niños en kinder y los primeros grados de primaria.[21,22]

Una de las áreas que necesita más investigación es la relación entre la calidad del juego y el aprendizaje y logros del desarrollo de los niños. Es cada vez más claro que no todo el juego es creado de la misma forma y que cuando los niños mayores de preescolar participan en el tipo de juego que es más típico de los niños más pequeños, pueden no recibir todos los beneficios asociados al juego.[23,24] Todavía hay preguntas acerca de las características específicas de un “juego maduro” o “totalmente desarrollado” para diferentes edades y qué tipo de métrica o métricas se pueden usar para medir los diferentes tipos/niveles de juego en diferentes actividades. ¿Las habilidades que se aprenden en un juego de bloques, por ejemplo, son las mimas que las que se aprenden en un juego de hacer-creer? ¿Deberían ser medidas de formas diferentes?

Relacionado con esto está la escasez de investigación sobre estrategias de instrucción diseñadas para apoyar el juego para que pueda alcanzar su nivel más maduro. La idea de tener que

enseñarles a nuestros niños cómo jugar, no es nueva; hasta hace poco, sin embargo, ha sido discutida principalmente en términos de mejorar o facilitar el juego que ya ha alcanzado un cierto nivel de desarrollo[25] con la instrucción de juego explícita limitada al contexto de la educación especial.[26] Mientras que desde hace tiempo se ha considerado el beneficio de las intervenciones de juego para los niños con retrasos de lenguaje o desórdenes emocionales,[27] usualmente se espera que los niños con un desarrollo normal desarrollen las habilidades de juego por sí solos. Este enfoque, aunque era válido en el pasado, puede ya no ser suficiente debido a cambios dramáticos en la cultura de la infancia[28, 29, 30, 31, 32, 33] que han llevado a una situación en la que el salón de primera infancia puede ser el único lugar donde muchos niños tienen la oportunidad de aprender cómo jugar.[34]

Otra pregunta que está aún sin responder se refiere a las consecuencias a largo plazo de la participación o falta de participación de los niños en juegos de diferentes tipos y calidad. Aunque hay algunos datos longitudinales disponibles sobre los efectos de programas de primera infancia basados o no basados en el juego,[35] estos estudios no siempre tienen suficiente especificidad sobre los tipos de juego que se usan en estos programas o del rango de los niveles de juego observados en los niños participantes. Al mismo tiempo, la mayoría de estudios que conectan el juego a competencias académicas o socioemocionales específicas se enfocan en los resultados a corto plazo lo que puede subestimar la importancia del juego en el desarrollo de un rango más amplio de competencias que pueden no ser evaluadas completamente sino hasta más adelante. Esto se vuelve especialmente crítico al evaluar los efectos del juego en el desarrollo de habilidades “superficiales” vs “profundas”, ya que las primeras pueden ser más fácilmente afectadas por intervenciones no basadas en el juego lo cual puede potencialmente contribuir al remplazo del juego en los currículos de primera infancia por estrategias de instrucción que no estén basadas en el juego y que tengan un enfoque académico estrecho.

Conclusiones e Implicaciones

La mayoría de los investigadores, independientemente de su orientación filosófica, parecen estar de acuerdo en que incluir el juego en los currículos de primera infancia es una condición necesaria para asegurar un crecimiento y desarrollo óptimo en los niños. Sin embargo, la falta de una definición común de juego hace que se dificulte el proceso de dar recomendaciones específicas para los diseñadores de currículos y de defender la preservación del juego en los salones frente a la creciente demanda de una concentración en habilidades académicas. Una manera de resolver este dilema es usar términos más específicos como “aprendizaje lúdico” para hacer una distinción

entre el juego iniciado por los niños y las actividades iniciadas por los adultos que de una u otra forma hacen uso de elementos de juego. Esto puede ayudar a evitar confusiones que llevan a que algunos currículos sean etiquetados como “basados en el juego”, cuando en realidad no dejan tiempo para que los niños inicien juegos por su cuenta. Sin embargo, la distinción entre juego y aprendizaje lúdico tiene que ser clara tanto en la descripción de sus objetivos como en las pedagogías específicas asociadas a cada uno. Adicionalmente, esto requiere un análisis más profundo de cómo exactamente los elementos de juego son utilizados en la instrucción y de si su uso es percibido como “lúdico” por los niños o sólo por los profesores.

Referencias

1. Bredekamp S, Copple C, eds. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8.* 3rd Ed. Washington, DC: NAEYC; 2009.
2. Bowman BT, Donovan MS, & Burns MS, eds. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press; 2001.
3. Cross CT, Woods TA, Schweingruber H, National Research Council, Committee on Early Childhood Mathematics, eds. *Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity.* Washington, DC: National Academies Press; 2009.
4. Elkind D. *The power of play: Learning what comes naturally.* Cambridge, MA: Da Capo Press; 2007.
5. National Association for the Education of Young Children (NAEYC). National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8 – Joint Position Statement.* Washington, DC: NAEYC; 2003.
6. Bredekamp S, Rosegrant T, eds. *Reaching potentials: transforming early childhood curriculum and assessment.* vol. 2. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1995: 15–21.
7. Roskos K, Christie J. Examining the play–literacy interface: a critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy* 2001;1(1):59–89.
8. Saracho ON, Spodek B. Young children’s literacy-related play. *Early Child Development and Care* 2006;176(7):707-721.
9. Ginsburg HP. Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education. En: Singer DG, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K, eds. *Play = Learning: How play motivates and enhances children’s cognitive and social-emotional growth.* New York, NY: Oxford University Press; 2006: 145- 165.
10. Fleer M. Supporting scientific conceptual consciousness or learning in a roundabout way in play-based contexts. I*nternational Journal of Science Education* 2009;31(8):1069-1089.
11. Uren N, Stagnitti K. Pretend play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal* 2009;56(1):33-40.
12. Dickinson DK. Large-group and free-play times: Conversational settings supporting language and literacy development. En: Dickinson DK, Tabors PO, eds. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes; 2001: 223–256.
13. Connor CM, Morrison FL, Slominski L. Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology* 2006;98(4):665-689.

14. Pellegrini AD. Research and policy on children’s play. *Child Development Perspectives* 2009;3(2):131-136.

15. Pullen PS, Justice LM. Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic* 2003;39(2);87-98.

16. Lillard AS. Pretend play and theory of mind: Explaining the connection. En: Reifel S, ed. *Play and culture studies.* Vol. 3. Westport, CT: Ablex; 2001.

17. Van Oers B, Wardekker W. On becoming an authentic learner: semiotic activity in the early grades. *Journal of curriculum studies* 1999;31(2):229-249.

18. Berk LE, Mann TD, Ogan AT. Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. En: Singer DG, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek KA, eds. *Play = Learning: How play motivates and enhances cognitive and social-emotional growth.* New York, NY: Oxford University Press 2006; 74-100.

19. Rogers S, Evans J. Rethinking role play in the reception class. *Educational Research* 2007;49(2):153–167.

20. Miller E, Almon J. *Crisis in kindergarten: Why children need to play in school.* College Park, MD: Alliance for Childhood; 2009.

21. Farran D, Son-Yarbrough W. Title I funded preschools as a developmental context for children’s play and verbal behaviors. *Early Childhood Research Quarterly* 2001;16(2):245-262.

22. Smirnova EO, Gudareva OV. Igra i proizvol'nost u sovremennykh doshkol'nikov [Play and intentionality in modern preschoolers]. *Voprosy Psychologii* 2004;1:91-103.

23. Wood E. Conceptualizing a pedagogy of play: International perspectives from theory, policy, and practice. En: Kuschner D, ed. *From children to red hatters: Diverse images and issues of play.* Lanham, MD: University Press of America; 2009: 166-189.

24. Barton EE, Wolery M. Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education* 2008;28(2):109-125.

25. Neeley PM, Neeley RA, Justen JE III, Tipton-Sumner C. Scripted play as a language intervention strategy for preschoolers with developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal 2001*;28(4).

26. Chudacoff HP. *Children at play: An American history.* New York, NY: New York University Press; 2007.

27. Levin DE. Problem solving deficit disorder: The dangers of remote controlled versus creative play. En: Goodenough E, ed. *Where do children play?* Detroit, MI: Wayne University Press; 2008: 137-140.

28. Linn S. *The case for make-believe: Saving play in a commercialized world.* New York, NY: The New Press; 2008.

29. Miller E, Almon J. *Crisis in kindergarten: Why children need to play in school.* College Park, MD: Alliance for Childhood; 2009.

30. Frost JL. The changing culture of childhood: A perfect storm. *Childhood Education* 2007;83(4):225-230.

31. Bodrova E. Make-believe play vs. academic skills: A Vygotskian approach to today’s dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 2008;16(3):357-369.

32. Marcon RA. Moving up the grades: relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research and Practice* 2002;4(1).

33. Russ SW, Robins AL, Christiano BA. Pretend play: Longitudinal prediction of creativity and affect in fantasy in children. *Creativity Research Journal* 1999;12(2):129-139.

34. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Berk LE, Singer DG. *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence.* New York, NY: Oxford University Press; 2008.

35. Howard J, Jenvey V, Hill C. Children’s categorization of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care* 2006;176(3):379-393.