

APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO

El aprendizaje basado en el juego, y el desarrollo social

Emily N. Daubert, estudiante para PhD, Geetha B. Ramani, PhD, Kenneth H. Rubin, PhD

University of Maryland, EE.UU.

Febrero 2018

Introducción

El juego es una actividad universal y esencial para el desarrollo social sano. Descrito simplemente, el juego consiste en "simplemente fingir", y sus características básicas son las siguientes:¹

1. El juego proviene de una motivación intrínseca: tiene lugar porque el niño desea realizar una actividad dada, no porque le obliguen o porque su comportamiento se vea reforzado por los demás;
2. El juego contiene su propio propósito así como sus propios medios; es un comportamiento que no posee un objetivo externo;
3. El juego no está regido por normas; en este sentido, el juego en sí se distingue de juegos con normas;
4. Durante el juego, los niños imponen sus propios significados a objetos. Estos va más allá de descubrir las propiedades de un objeto, hay que preguntarse "¿qué puedo hacer con estos objetos?";

5. El juego implica un cierto elemento de no literalidad. Los objetos se ven transformados y descontextualizados (por ejemplo un pedazo de cartón se convierte en un "espejo mágico"), y los participantes asumen identidades no literales (por ejemplo, Jason de 4 años de edad se convierte en el príncipe Adán).

El juego es un comportamiento placentero, intrínsecamente motivado, no dirigido por normas, no orientado a objetivos, y "simplemente fingir". El aprendizaje basado en el juego tiene lugar en un entorno que resulta de la participación activa del niño y de su interacción con sus compañeros en su entorno.

Materia

El juego toma varias formas. El juego con objetos tienen lugar cuando los niños explotan las propiedades de objetos para usarlos de manera lúdica.² El juego dramático o de actuación se define como la participación intencional del niño como una realidad alternativa representada mentalmente en un entorno lúdico, o sea, (simplemente fingir).³ El juego físico es una actividad corporal en la que los niños participan de maneras que connotan agresión, pero que en realidad son, "simplemente fingir".⁴ Estas formas diferentes de juego sirven al niño para aprender las habilidades que necesitan para prepararse para interacciones sociales, la escuela, y el mundo más allá.

Problemas

A pesar de la importancia del juego para el desarrollo social de los niños, los niños norteamericanos están experimentando cada vez menos oportunidades para jugar, debido al aumento de la presión académica y del tiempo que pasan en dispositivos digitales.⁵⁻⁸ En los últimos años, los estudiantes del jardín infantil de Estados Unidos han experimentado un aumento considerable en las actividades dirigidas por el docente, el uso de la memorización, y los exámenes de alta importancia,⁹ a lo que va unida a una disminución considerable en el tiempo asignado para actividades dirigidas por el niño. Asimismo, el uso de medios digitales de los niños ha aumentado espectacularmente⁷ en 2014, un 38% de los niños menores de dos años habían usado un dispositivo móvil, en comparación con el 10% de los niños, dos años antes.¹⁰ Por estos motivos, hay cada vez menos oportunidades para realizar actividades de juego estructuradas, tanto en casa como en la escuela.^{5,11}

Contexto de la investigación

Como el juego es parte vital del desarrollo social sano del niño, la pérdida de oportunidades de juego es un tema de preocupación. El juego permite a los niños aprender a cooperar y a mostrar comportamientos socialmente aceptables. El juego dramático fomenta la competencia social de los niños permitiéndoles autorregularse, gestionar estrés, y hablar sobre sus emociones.¹²⁻¹⁶ Este aumento de las competencias sociales está asociado con un comportamiento más considerado, más amistoso, mejor resolución de conflictos, y mejor aceptación entre los compañeros.^{17,14,18-20} El juego permite a los niños inhibir comportamientos impulsivos y planear respuestas más adaptativas. Los estudiantes de preescolar que participan en el juego de simulación más abierto en comparación con niños que participan en tareas de final cerrado con objetivos determinados por el docente, exhibían un discurso más íntimo, a menudo utilizado por los niños capaces de regular su comportamiento.²¹ El juego físico permite a los niños de practicar la autorregulación de sus comportamientos físicos bajo condiciones moderadamente estresantes, pero de manera segura e interesante para ellos.²²⁻²⁶ La capacidad de los niños de cooperar, seguir reglas sociales, gestionar el estrés, y regular sus emociones son todos logros educativos importantes, sobre todo teniendo cuenta que la integración social de los niños es crucial para su integración escolar y su éxito académico.²⁷⁻³¹

Preguntas clave de la investigación

Todavía hay algunas preguntas pendientes sobre el aprendizaje basado en el juego y el desarrollo social. En primer lugar, aún no está claro cuál es la mejor manera de incorporar el juego en las escuelas, lo que, con el tiempo, ha resultado en que los niños tengan menos oportunidades de juego.² Asimismo es importante que los padres comprendan el significado del juego para el comportamiento adaptativo. Las jornadas de los niños se ven cada vez más ocupadas por actividades dirigidas por adultos que requieren consecución de objetivos, competición, y atención centrada en reglas erróneas designadas por adultos. Simplemente, muchos niños no tienen acceso a oportunidades de juego.

Resultados de investigaciones recientes

Es posible implementar programas basados en evidencia que mejoran el funcionamiento socioemocional de los niños. El programa de preescolar sobre las habilidades de autorregulación generales y específicas, “Herramientas de la mente” (Tools of the Mind),³² fue diseñado para mejorar las capacidades de autorregulación de los estudiantes de preescolar usando un currículo basado en el juego. Las clases que utilizan este currículo destacan la importancia del juego

dramático dirigido por los niños. Por ejemplo, los niños tienen la oportunidad de designar centros de aprendizaje en los que se realice juego dramático, como por ejemplo una falsa tienda donde los niños pueden comprar y vender artículos, mantener un cajero automático, y establecer precios para la mercancía.^{33,34} Un estudio de los 147 niños que participaron en el programa “Herramientas de la mente” (Tools of the Mind), obtuvieron resultados mejores que los de sus compañeros que participaban en el currículo “Alfabetización equilibrada” (Balanced Literacy) en medidas de autorregulación.³⁴

Más allá del entorno escolar, las actitudes de los progenitores sobre el juego influyen sobre el acceso de los niños al juego en casa y en la comunidad.^{35,36} De forma relacionada, la naturaleza del juego infantil con los padres se ve determinada en su mayor parte sobre las actitudes de los progenitores sobre el juego.^{37,38} Un programa, “La fiesta del bloque definitiva” (Ultimate Block Party), logró enriquecer la comprensión de los padres sobre el juego y su contribución al aprendizaje y al desarrollo de los niños.⁶ En particular, los padres que visitaron múltiples zonas de juego con sus hijos durante un evento público de un día percibieron una conexión más fuerte entre el juego y el aprendizaje, así como entre la socialización mediante el juego y el éxito posterior del niño en la vida. De estas maneras, los investigadores han demostrado que es posible aumentar la exposición de los niños a entornos de aprendizaje jugando tanto en el hogar como en la escuela.

Lagunas en la investigación

A pesar de que estos programas han tenido éxito en hacer las iniciativas de preescolar más divertidas para niños pequeños, parece que el juego comienza considerarse superfluo una vez los estudiantes entran en la escuela elemental y secundaria. Se concede cada vez mayor importancia a los exámenes decisivos. Es necesario explorar las maneras más efectivas de incorporar el aprendizaje basado en el juego en clases de didáctica tradicional para niños mayores.

Asimismo, los niños que provienen de entornos de nivel socioeconómico más bajo (SES), pasan menos tiempo que los niños de nivel socioeconómico más alto (SES) practicando deporte, participando en actividades en exteriores, y en actividades de ocio pasivo. En su lugar, estos niños pasan más tiempo usando medios digitales.^{39,11} De igual manera, es necesario seguir trabajando para comprender cómo mejorar las oportunidades de juego, como por ejemplo creando zonas de juego seguras interesantes, para los niños que necesitan jugar más.

Conclusiones

El juego es voluntario, espontáneo y placentero. El juego y, de otro lado, el aprendizaje mismo basado en el juego, son esenciales para el desarrollo social sano de los niños. Los niños que juegan con más frecuencia muestran mejor autorregulación, son más cooperativos, considerados, amistosos y socialmente competentes. Muestran comportamientos sociales más apropiados, mejores habilidades de gestión, y experimentan mejor aceptación entre sus compañeros. A pesar de esto, los niños experimentan pocas oportunidades para jugar debido a la presión académica cada vez mayor y el tiempo que pasan en dispositivos digitales. Asimismo, los niños de orígenes socioeconómicos más bajos pasan aún menos tiempo jugando que los niños de orígenes socioeconómicos más altos. Investigación reciente muestra progresos prometedores sobre las mejores maneras de incorporar el juego en las vidas de los niños en la escuela y en casa. Finalmente, es necesario seguir investigando cómo ofrecer oportunidades de aprendizaje basado en el juego a los niños en los años de escuela elemental y más tarde, así como para niños de entornos desfavorecidos.

Implicaciones para padres, servicios y políticas

De acuerdo con el alto Consejo de las Naciones Unidas para los derechos humanos,⁴⁰ el juego es el derecho de cada niño. Por lo tanto, es responsabilidad de los investigadores, padres, y diseñadores de políticas asegurar que los niños disfruten de amplias oportunidades para jugar para así promover su desarrollo social sano. Para obtener este objetivo, es esencial emprender estas tres medidas: en primer lugar, se debe difundir la investigación sobre la importancia del aprendizaje basado en el juego para el desarrollo social de los niños. Los investigadores pueden asociarse con escuelas y centros comunitarios; y los padres pueden comentar la importancia del juego con otros padres y con las escuelas de sus hijos; por su parte, los diseñadores de políticas pueden promover la conciencia pública de la evidencia sobre el aprendizaje basado en el juego financiando campañas de concienciación pública. En segundo lugar, se debe poner de relieve la importancia del tiempo de juego en entornos educativos. Los investigadores pueden examinar las mejores maneras de integrar el juego en las actividades lectivas; los padres pueden participar en grupos que contribuyan a las decisiones de su distrito escolar sobre cómo estructurar el entorno escolar; y los creadores de políticas pueden apoyar legislación que promueva la integración de recreo y otros ratos de juego en la jornada escolar. Por último, los programas comunitarios sostenibles deben dirigirse a aumentar el acceso a oportunidades de juego para niños de entornos socioeconómicos desfavorecidos. Los investigadores pueden desarrollar programas culturalmente

sensibles y basados en la evidencia asociándose con organizaciones comunitarias; los padres pueden ayudar a sus hijos a participar en los programas disponibles; y los creadores de políticas pueden financiar las iniciativas que pretendan llevar el juego a comunidades socioeconómicas desfavorecidas.

En resumen, el juego debería desempeñar un papel central en las clases de infancia temprana y en las vidas de todos los niños.⁵ Para conseguir este objetivo, es responsabilidad de los investigadores, padres, y diseñadores de políticas "salir a la calle y al recreo".²

Referencias

1. Rubin KH, Fein G, Vandenberg B. Play. In: Hetherington EM, ed. *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*. New York, NY: Wiley; 1983.
2. Pellegrini AD, Smith PK. *The nature of play: Great apes and humans*. New York, NY: Guilford Press; 2005.
3. Lillard AS. Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*. 1993;64:348-371.
4. Pellegrini AD. Elementary school children's rough-and-tumble play. *Early Childhood Research Quarterly*. 1989;4(2):245-260.
5. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Berk LE, Singer DG. *A mandate for playfull learning in preschool: Presenting the evidence*. New York, NY: Oxford University Press, Inc; 2009.
6. Grob R, Schlesinger M, Pace A, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K. Playing with ideas: Evaluating the impact of the ultimate block party, a collective experiential intervention to enrich perceptions of play. *Child Development*. 2017;88(5):1419-1434.
7. Gutnick AL, Robb M, Takeuchi L, Kotler J. *Always connected: The new digital media habits of young children*. New York, NY: Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop; 2011.
8. Pellegrini AD. *Recess: Its role is education and development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; 2005.
9. Bassok D, Latham S, Rorem A. Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*. 2016;1:1-31.
10. Lerner C, Barr R. *Screen sense: Setting the record straight: Research-based guidelines for screen use for children under 3 years old*. Washington, DC: Zero to Three Press; 2014.
11. Hofferth SL. Changes in American children's time-1997 to 2003. *Electronic International Journal of Time Use Research*. 2009;6:26-47.
12. Barnett LA, Storm B. Play, pleasure, and pain: The reduction of anxiety through play. *Leisure Sciences*. 1981;4(2):161-175.
13. Barnett MA. Similarity of experience and empathy in preschoolers. *Journal of Genetic Psychology*. 1984;2:241-250.
14. Brown JR, Donelan-McCall N, Dunn J. Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings, and mothers. *Child Development*. 1996;67:836-849.
15. Hughes C, Dunn J. Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*. 1998;34:1026-1037.
16. Youngblade LM, Dunn J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*. 1995;66:1472-1492.
17. Brown JR, Dunn J. Continuities in emotion understanding from 3 to 6 years. *Child Development*. 1996;67:789-802.
18. Elias CL, Berk LE. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*. 2002;17:216-238.

19. Fabes RA, Eisenberg N, Hanish LD, Spinard TL. Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to liability. *Early Education and Development*. 2001;12:11-27.
20. Singer DG, Singer JL. Encouraging school readiness through guided pretend games. In: Zigler EF, Singer DG, Bishop-Josef SJ, eds. *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC: Zero to Three Press; 2004:175-187.
21. Kraft 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.
22. Carson J, Burks V, Parke RD. Parent-child physical play: Determinants and consequences. In: MacDonald K, ed. *Children's play in society*. Albany, NY: State University of New York Press;1993:197-220.
23. Paquette D. Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*. 2004;47:193-219.
24. Parke RD, MacDonald K, Beitel A, Bhavnagri N. The role of the family in the development of peer relationships. In: Peters RD, McMahon RJ, eds. *Social learning and systems approaches to marriage and the family*. Philadelphia: Brunner/Mazel;1988:17-44.
25. Pellegrini AD. *The role of play in human development*. New York, NY: Oxford University Press; 2009.
26. Peterson JB, Flanders JL. Play and the regulation of aggression. In: Tremblay RE, Hartup WW, Archer J, eds. *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press;2005:133-157
27. Birch SH, Ladd GW. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*. 1997;35:61-79.
28. Ladd GW, Birch SH, Buhs ES. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*. 1999;70:1373-1400.
29. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relationship systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*. 1997;68:1181-1197.
30. Konald T, Pianta R. Empirically derived, person-oriented patterns of school readiness in typically developing children: Description and prediction to first grade achievement. *Applied Developmental Psychology*. 2005;4:174-197.
31. Raver CC. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report, XVI*. 2002:3-18.
32. Bodrova E, Leong DJ. *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. New York, NY: Merrill/Prentice-Hall; 2003.
33. Tools of the Mind. What is Tools? 2016. <http://toolsofthemind.org/learn/what-is-tools/> Accessed January 26, 2018.
34. Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science*. 2007;317:1387-1388.
35. Chak A. Teachers' and parents' conceptions of children's curiosity and exploration. *International Journal of Early Years Education*. 2007;15:141-159.
36. Sigel IE, McGillicuddy-De Lisi AV. Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In: Bornstein M, ed. *Handbook of parenting: Being and becoming a parent*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:485-508.
37. Fisher KR, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Gryfe SG. Conceptual split? Parents' and experts' perceptions of play in the 21st century. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2008;29:305-316.
38. Gleason TR. Mothers' and fathers' attitudes regarding pretend play in the context of imaginary companions and of child gender. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2005;51:412-436.
39. Common Sense Media. Zero to Eight: Children's Media Use in America. A Common Sense Media Research Study. 2011.

40. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. Convention on the Rights of the Child. General Assembly Resolution 44/25 of 20 November 1989.