El papel del juego dramático en el desarrollo de la autorregulación

Laura E. Berk, PhD

Illinois State University, EE.UU.

Febrero 2018

Introducción

La infancia temprana es un periodo decisivo para establecer los cimientos de la autorregulación: una amplia gama de capacidades complejas que incluyen control de impulsos y emociones, auto orientación de pensamiento y comportamiento, autonomía y comportamiento responsable.[1,2,3] Asimismo, la edad entre los 2 y los 6 años es el periodo álgido del juego imaginativo.[4,5] De acuerdo con el psicólogo del desarrollo Lev Vygotsky, de origen ruso, esta sincronicidad entre el aumento del juego de actuación y la autorregulación no es una coincidencia. Vygotsky[6] propone que el juego imaginativo es "un factor esencial en el desarrollo", una zona de amplia influencia en el desarrollo proximal en el que los niños experimentan con una amplia gama de habilidades difíciles y adquieren competencias de valor cultural. La más significativa de estas es un aumento en la capacidad de autorregulación.

En la teoría de Vygotsky,[6] dos factores únicos del juego dramático ponen de relieve sus contribuciones al desarrollo de la autorregulación. En primer lugar, la creación de escenas imaginarias usando objetos sustitutivos ayuda a los niños pequeños a distinguir las ideas internas

©2018-2026 ABILIO | APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO

de la realidad concreta. Cuando los niños usan un vaso como si fuera un sombrero o un bloque como un teléfono, cambian el significado habitual del objeto, con lo que separan los símbolos mentales de los objetos reales y a las acciones a las que se refieren. Con estas sustituciones de juego, los niños aprenden a actuar basándose en el pensamiento y no en el impulso. En segundo lugar, Vygotsky[7] indica que una propiedad inherente de los escenarios de actuación es el respeto por las normas sociales. En el juego de fantasía, los niños pequeños limitan voluntariamente sus propias acciones cuando, por ejemplo, siguen las reglas de servir una comida, cuidar de una muñeca enferma, o despegar en un cohete.

De acuerdo con Vygotsky, al separar los símbolos mentales de la realidad, los niños aumentan su capacidad interna para regular sus acciones; al participar en juegos basados en reglas, responden a presiones externas para actuar de formas socialmente deseables.3 Vygotsky concluyó que entre todas las actividades, inventarse escenarios proporciona a los niños las mejores oportunidades de autorregularse y adquirir responsabilidad.

Contextos de la investigación y preguntas claves de la investigación

Los hallazgos de una pequeña muestra de estudios correlacionales concuerdan con el concepto de una asociación de desarrollo entre el juego dramático y la autorregulación. La investigación se ha centrado en varias de las ideas de Vygotsky sobre los mecanismos mediante los cuales el juego dramático puede facilitar las habilidades de autorregulación.

Con el objetivo de examinar si los juegos dramáticos desempeñan un papel único a la hora de resistir los impulsos, los investigadores han examinado la medida en la que el juego dramático, en comparación con otros tipos de juego, promueve el habla directa o autodirigida.[8] Se halló que el habla privada relevante para la tarea aumenta consistentemente en situaciones de retos cognitivos, y que contribuye a la autorregulación y a la mejora en el rendimiento en las tareas.[9,10]

Varios estudios se han centrado en la relación entre el actuar y las funciones ejecutivas: un constructo que abarca la memoria de trabajo, el control de la inhibición y la redirección flexible de atención para ajustarse a las demandas de la tarea.[11,12,13] Estas operaciones cognitivas básicas, que mejoran rápidamente entre los 2 y los 6 años de edad, son la base de capacidades autorregulatorias complejas que permiten a los niños cooperar con compañeros y adultos y perseverar en tareas exigentes.[14,15]

Finalmente, dos investigaciones relacionaron la complejidad del juego socio-dramático del niño con sus compañeros con un comportamiento en clase socialmente responsable. Mientras que la mayoría de las medidas de autorregulación se han investigado en laboratorio, estos estudios usaron observaciones naturalistas en clase.[16,17]

Resultados de investigaciones recientes

Krafft y Berk[8] examinaron la asociación entre el juego imaginativo y el habla privada entre 59 niños de tres y cuatro años en dos centros de preescolar: un programa Montessori cuyas actividades estaban altamente estructuradas y donde no se aprobaba que los niños actuaran, y un programa tradicional en el que se fomentaba el juego socio-dramático Los investigadores tuvieron en cuenta el comportamiento de juego de los niños, el habla privada y social, y el nivel de implicación de adultos y compañeros. Los resultados indicaron que, a pesar de que la participación de los compañeros era equivalente en ambos entornos los niños en el centro de preescolar tradicional basado en el juego participaban en más juegos de fantasía, menos juegos constructivos y más habla privada. Una vez controlados los factores de capacidad verbal y edad, el juego dramático y la participación asociativa de los compañeros mostraban una correlación positiva con el habla privada relacionada con la fantasía, lo que sugiere que los niños usaban habla privada para desarrollar escenarios imaginarios y guiar su propio comportamiento durante el juego socio dramático.

Tres investigaciones[11-13] apoyan de forma preliminar una asociación entre el juego dramático y las funciónes ejecutivas, en especial en lo que al control de inhibición se refiere. Cemore y Herwig[11] evaluaron el control de inhibición entre 37 niños de entre tres y cinco años de edad, utilizando una tarea que implicaba retrasar la gratificación. La duración de este retraso mostraba una correlación positiva con las respuestas del niño en la entrevista sobre su comportamiento de juego dramático en el hogar. Sin embargo, las observaciones firmadas de comportamiento de juego en centros de preescolar, así como informes de juego de madres y docentes no mostraban una asociación significativa con la capacidad de retrasar la recompensa. Kelly y Hammond[12] usaron una tarea de control de inhibición "de conflicto", que requería que los niños dieran respuestas incongruentes cuando les mostraban imágenes (por ejemplo, decir "sol" cuando se les mostraba una imagen de la luna, y decir "luna" cuando les mostraban una imagen del sol). Entre 20 niños de entre cuatro y siete años, las puntuaciones en una prueba estandarizada de habilidades de actuación y observaciones en laboratorio de juego simbólico mostraron una correlación positiva con el control de inhibición, una vez se ajustaron los resultados a la edad

mental. Los investigadores Carlson, White, y Davis-Unger,[13] usaron una muestra considerablemente más grande de 104 niños entre los tres y los cinco años y hallaron que el rendimiento en una tarea que evaluaba la capacidad de realizar gestos de actuación estaba asociada con puntuaciones en una batería de tareas de control de división. Aparecieron relaciones más fuertes para retraso de la gratificación que para medidas de conflicto.

En un estudio longitudinal a corto plazo de 51 niños de tres y cuatro años de clase socioeconómica media (SES), Elias y Berk[16] examinaron la relación del juego -socio-dramático con la futura autorregulación, indexada en varios tipos de comportamiento socialmente responsable. A principios de otoño, y de nuevo cinco meses más tarde, se observó a los niños durante actividades de juego libre para determinar la cantidad y complejidad de su juego socio-dramático. También se registraron su grado de cooperatividad y diligencia durante los periodos de limpieza, así como su atención durante los ratos de “estar en círculo”. La frecuencia y la persistencia del juego complejo socio-dramático durante el otoño predijo el futuro comportamiento durante la limpieza una vez se tuvieron en cuenta los factores de edad, vocabulario, y comportamiento de base durante la limpieza. Otros análisis adicionales revelaron que estos resultados eran más marcados en los niños cuyos padres definían como altamente impulsivos, pero desdeñables en niños poco impulsivos. No se observaron efectos del juego en la atención durante el rato de “estar en círculo”.

En una investigación posterior realizada con una muestra de 19 niños de cuatro años de bajo nivel socioeconómico, Harris y Berk[17] no fueron capaces de replicar los hallazgos de Elias y Berk.[16] Los investigadores especularon sobre el hecho de que el contenido temático del juego en su muestra, que contenía una gran proporción de violencia y conflicto, pudo haber sido responsable de esta discrepancia.

Brechas de la investigación

La investigación entre el juego y la autorregulación es un campo emergente, cuya fiabilidad, la generalización y los mecanismos causales todavía no han sido establecidos. Estudios con muestras más grandes y más diversas, en una variedad más amplia de contextos educativos, podrían ayudar a los investigadores a examinar mejor las interacciones entre las características del juego y sus efectos en los niños según sus características demográficas y atributos personales. Asimismo los investigadores deben trabajar para poder separar de forma efectiva el papel del juego dramático de otras variables relacionadas (como por ejemplo, habilidades

lingüísticas) de las que se sabe que predicen avances en las habilidades de autorregulación.

Los investigadores han comenzado a examinar constructos, como las funciónes ejecutivas, que ofrecen enfoques concisos para evaluar las contribuciones del juego dramático con la autorregulación, pero aún se debe profundizar en esta área. A su vez, la relación entre la actuación y las manifestaciones de conductas autorregulatorias en contextos cotidianos merece ser examinada en más detalle.

Recientes estudios en el juego guiado, en el que los adultos proporcionan un andamiaje a las actividades de juego infantil en la dirección de los objetivos de aprendizaje, asegurando a su vez un grado relativamente alto de autonomía en el juego,[18] podrían ser de ayuda para aclarar la naturaleza de la relación entre la actuación y la autorregulación. Diseños de investigación que demuestran la eficacia de un enfoque basado en el juego guiado para varios aspectos de los conocimientos y capacidades de resolución de problemas de los niños pequeños, ofrecen modelos de estrategias experimentales viables para investigar el impacto de la actuación en la autorregulación.

Conclusiones

La evidencia en general revela un patrón de asociación entre el juego dramático de los niños y sus competencias de autorregulación, con efectos causales posibles pero aún no confirmados para el habla privada de auto-orientación, las funciones ejecutivas y el comportamiento socialmente responsable. Smith[19] postuló que la contribución del juego dramático al desarrollo es probablemente una equifinalidad: uno de los múltiples caminos posibles para un resultado favorable en una revisión posterior de la investigación, Lillard et al.[20] propusieron una hipótesis de epifenómeno como la más razonable: la actuación está asociada con factores que inducen al desarrollo sano, sin lazos de causalidad. Por ejemplo, si los padres que conversan a menudo con sus hijos también les animan a practicar el juego dramático, entonces el factor que fomenta la autorregulación no sea el juego dramático, sino la estimulación lingüística de los padres.

No obstante, es poco probable que el juego dramático sea meramente epifenomenológico.[21] Las complejas actuaciones de los niños están orientadas hacia objetivos quemuestran riqueza de lenguaje y sustituciones de objetos simbólicas, y constituyen un contexto ideal en el que los niños subordinan voluntariamente sus actividades a reglas sociales. En estos aspectos, el juego dramático parece ser inherentemente autorregulado.

Uno de los retos clave a la hora de definir el rol causal de los juegos dramáticos es que el estudio de los juegos imaginativos no se transfiere fácilmente al laboratorio. A pesar de que los estudios de formación mediante el juego han sido considerados como los que ofrecen el grado más alto de evidencia posible, estas manipulaciones podrían negar elementos influyentes de la actuación de los niños, incluyendo la motivación intrínseca, el afecto positivo, y el control infantil.[22]

Implicaciones para padres, servicios y políticas

La teoría y la investigación existente, a pesar de estar incompletas, muestran implicaciones prácticas de altísima importancia para los padres, los programas de educación de infancia temprana, y las intervenciones terapéuticas para niños con déficits de autorregulación. Un número cada vez mayor de niños pequeños en los Estados Unidos se ven privados del juego a favor de la formación académica fuertemente regulada en sus hogares, en los centros de preescolar, y en los jardines infantiles.[23] Al mismo tiempo, muchos niños, en particular aquellos de nivel socioeconómico bajo, entran en el jardín infantil con problemas de autorregulación que resultan en amenazas a largo plazo para su éxito académico. Una consecuencia grave de llegar prematuramente a la conclusión de que el juego dramático es epifenomenológico es que las experiencias de juego impulsoras del desarrollo, se reducirán aún más en las vidas de los niños.

Los programas de infancia temprana que fomentan la formación académica en detrimento del juego disminuyen la motivación de aprender así como la regulación de atención y comportamiento, en particular entre niños de nivel socioeconómico bajo.[24,25,26,27] Hasta que la evidencia indique lo contrario, devolver el juego, incluyendo el juego imaginativo a su lugar preferentemente en los programas escolares, es un paso crucial para restablecer experiencias apropiadas para el desarrollo en las clases de los niños y en las vidas cotidianas de estos, ya que los padres consideran modelos a los educadores y les piden consejo a la hora de buscar actividades que fomenten el desarrollo.

Referencias

1. Bronson MB. *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY: Guilford Press; 2000.
2. Blair C. School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *The American Psychologist*. 2002;57(2),111-127.
3. Meyers AB, Berk LE. Make-believe play and self-regulation. In: Brooker L, Blaise M, Edwards S, eds. *Sage handbook of play and learning in early childhood*. London, UK: Sage; 2014:43-55.
4. Kavanaugh RD. Pretend play. In: Spodek B, Saracho ON, eds. *Handbook of research on the education of young children*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2006:269-278.

5. Singer DG, Singer, JL. *The house of make-believe*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1990.
6. Vygotsky LS. Mind in society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1978. Original work published 1930, 1933, 1935.
7. Vygotsky LS. Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*. 1967;5:6-17. Original work published 1933.
8. 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;13:637-658.
9. Berk LE. Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In: Diaz RM, Berk LE, eds. *Private speech: From social interaction to self-regulation*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 1992:17-53.
10. Winsler A, Still talking to ourselves after all these years: A review of current research on private speech. In: Winsler A, Fernyhough C, Montero I. *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. New York: Cambridge; 2009:3-41.
11. Cemore JJ, Herwig JE. Delay of gratification and make-believe play of preschoolers. *Journal of Research in Early Childhood Education*. 2005;19:251-267.
12. Kelly R, Hammond S. The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*. 2011;36:21-27.
13. Carlson SM, White RE, & Davis-Unger A. Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development*. 2015;29:1-16.
14. Carlson SM, Zelazo PD, Faja S. Executive function. In: Zelazo PD, ed. *Oxford handbook of developmental psychology*, vol 1. New York: Oxford; 2013:706-743.
15. Müller U, Kerns K. The development of executive function. In: Liben LS, Müller U, eds. *Handbook of child psychology and developmental science*, vol. 2, 7th ed. Hoboken, NJ: Wiley; 2015:571-623.
16. Elias CL, Berk LE. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*. 2002;17:1-17.
17. Harris SK, Berk LE. Relationship of make-believe play to self-regulation: A short-term longitudinal study of Head Start children. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL; 2003.
18. Weisberg DS, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Kittredge AK, Klahr D. Guided play: Principles and practices. *Psychological Science*. 2016;25:177-182.
19. Smith PK. Children and play: Understanding children's worlds. Oxford, UK: Wiley-Blackwell; 2009.
20. Lillard AS, Lerner MD, Hopkins EJ, Dore RA, Smith ED, Palmquist CM. The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*. 2013;139:1-34.
21. Berk LE, Meyers AB. The role of make-believe play in the development of executive function: Status of research and future directions. *American Journal of Play*. 2013;6(1):98-110.
22. Bergen D. Does pretend play matter? Searching for evidence: Comment on Lillard et al. *Psychological Bulletin*. 2013;139:45-48.
23. Bassok D, Latham S, Rorem, A. Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*. 2016;1:1-13.
24. Burts DC, Hart CH, Charlesworth R, Fleege PO, Mosely J, Thomasson RH. Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*. 1992;7:297-318.
25. Stipek DJ, Feiler R, Daniels D, Milburn S. Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*. 1995;66:209-223.

26. Stipek D. Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly*. 2004;19:548-568.

27. Stipek D. Classroom practices and children's motivation to learn. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The pre-K debates: Current controversies and issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes; 2011:98-103.