

APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO

La evaluación en el aprendizaje basado en el juego

Christopher DeLuca, PhD

Queen's University, Canadá

Febrero 2018

Introducción

A lo largo de las dos últimas décadas, un grado de transparencia y responsabilidad cada vez mayor en los contextos de educación pública ha resultado en cambios en el currículo y la pedagogía a niveles de la maternal y del jardín infantil. En concreto hemos presenciado un aumento de los estándares académicos en combinación con un mayor énfasis en las evaluaciones, tanto como acto subjetivo como en calidad de apoyo formativo continuo para el aprendizaje de los estudiantes.^{1,2} A su vez, en las áreas de investigación y política pedagógica existen voces que piden la enseñanza de estándares académicos y expectativas de aprendizaje de desarrollo mediante el juego.³⁻⁷ El aprendizaje basado en el juego abarca diversas actividades que permiten a los niños aprender de formas cada vez más imaginativas e independientes. Descritas como un espectro, las pedagogías basadas en el juego van desde el aprendizaje con juego dirigido con el profesor (por ejemplo, aprender mediante juegos) al juego libre dirigido por el niño diseñado de forma colaborativa.⁸

Problema

A pesar de que la investigación ha demostrado que el juego puede tener una influencia positiva en los resultados a nivel de desarrollo social y personal, así como en los resultados académicos en el jardín infantil, para muchos docentes la integración de la evaluación con los contextos de aprendizaje basado en el juego sigue siendo difícil, tanto a nivel conceptual como práctico.⁹⁻¹¹ La investigación ha mostrado que los docentes tienen problemas para negociar lo que perciben como prioridades en competición en lo que respecta a los mandatos de responsabilidad, lo que incluye el uso cada vez mayor de la evaluación para supervisar e informar sobre el aprendizaje del estudiante en relación con las expectativas de un currículo basado en estándares con los mandatos de aprendizaje basado en el juego.

Contexto de la investigación

La inmensa mayoría de la investigación en los últimos años sobre evaluaciones y aprendizaje ha examinado evaluaciones regionales a gran escala y evaluaciones en los años superiores.^{2,12} Las evaluaciones en los años de educación temprana se centraron históricamente en la creación de pruebas estandarizadas para medir la disposición de desarrollo, y solo recientemente ha provisto una base conceptual inicial para comprender las prácticas de evaluación^{13,14} en clase, en el jardín infantil segundo año,, incluyendo evaluaciones de entornos pedagógicos basados en juego. Estos conceptos subyacentes postulan el uso continuo de evaluaciones a lo largo del proceso de aprendizaje no solo para supervisar y comunicar el logro del estudiante, sino también para promover el aprendizaje del estudiante de los estándares académicos, así como sus expectativas de desarrollo social y personal. A medida que las pedagogías basadas en el juego ocupan un lugar cada vez más destacado en las clases como modo principal de instrucción para cumplir con los estándares del currículo, es cada vez más importante que se realice investigación en la intersección de la evaluación con la educación en el jardín infantil basada en el juego.

Preguntas clave de la investigación

Al examinar la base de investigación sobre las evaluaciones en clase de jardín infantil, se comprueba que esta ha estado centrada principalmente en comprender las herramientas y estrategias que los docentes usan para evaluar a los estudiantes en su aprendizaje, así como los usos de los docentes de la información de evaluación. Sin embargo, si nos limitamos estrictamente en la evaluación dentro de contextos basados en el juego en el jardín infantil, el centro de interés de la investigación pasa a preguntas sobre cómo los docentes negocian el equilibrio entre pedagogías de juego con la instrucción tradicional de expectativas académicas, y

como las evaluaciones funcionan dentro de este espacio negociado. Por esto, la investigación en evaluaciones de jardín infantil se ve impulsada por las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿Qué herramientas y estrategias utilizan los docentes de jardín infantil para evaluar el aprendizaje académico y de desarrollo de sus estudiantes?
- b. ¿Cómo integran los docentes de jardín infantil la evaluación con la planificación de las clases y como usa la información de la evaluación?
- c. ¿Cómo funciona la evaluación dentro de contextos de jardín infantil de pedagogía dirigida por juego con altas expectativas académicas y de desarrollo social y personal?

Resultados de investigaciones recientes

Investigaciones recientes sugieren que las prácticas de evaluación en clase pueden usarse para asistir a las funciones formativas y sumativas dentro del contexto de aprendizaje temprano.¹⁵⁻¹⁸ Las evaluaciones sumativas son las que contribuyen hacia la nota final de un estudiante y sirven para evaluar su aprendizaje al final del periodo lectivo. Las evaluaciones formativas, por otro lado, se producen durante el periodo de aprendizaje formación, y no se reflejan en una nota. Un marco de trabajo contemporáneo general para la evaluación abarca tres propósitos primarios: (a) evaluación para el aprendizaje, centrada en el uso de la evaluación a lo largo del proceso de aprendizaje para implicar activamente a los estudiantes en el seguimiento de su progreso hacia sus objetivos de aprendizaje mediante comentarios propios, de compañeros, y de docentes,¹⁹ (b) evaluación como aprendizaje, que se centra explícitamente en el desarrollo metacognitivo y autorregulatorio a partir de estrategias de evaluación practicadas,²⁰ y (c) evaluación del aprendizaje, en la que se mide el aprendizaje de los estudiantes para crear notas e informes. Cabe destacar que este marco de trabajo pone de relieve la meta-cognición y la autorregulación, ambas objetivos de aprendizaje del desarrollo clave para promover la independencia en estudiantes del jardín infantil y de primaria.^{16,18,21} Asimismo, este marco de trabajo trata también sobre los requisitos de responsabilidad mediante un énfasis continuo en evaluaciones sumativas, (es decir, evaluación del aprendizaje), así como teorías sociales y de desarrollo del aprendizaje que reconocen el rol del contexto de clase, la interacción social, y el espectro de aprendizaje del desarrollo como conceptos clave para el aprendizaje del estudiante mediante funciones de evaluación formativa (es decir, evaluación para el aprendizaje).²²

En particular, respecto a la educación en el jardín infantil, Gullo y Hughes⁹ identificaron tres principios claves para la evaluación. Estos principios tienen como propósito servir como una guía práctica para docentes que deseen equilibrar las metodologías de evaluación académica y de desarrollo. Estos principios incluyen los siguientes: (A) la evaluación debe ser un proceso continuo dentro de las clases del jardín infantil, que debe integrarse en los periodos de enseñanza y aprendizaje; (B) las evaluaciones deben usar múltiples formatos, incluyendo observaciones sobre aprendizaje, conversaciones y exámenes (entre otros) para poder evaluar de forma apropiada a estudiantes de distintas capacidades, y (C) la evaluación debe centrarse tanto en estándares académicos como en objetivos de desarrollo.

Hay pocos estudios que hayan examinado explícitamente la manera en la que estos principios de evaluación se integran directamente con el aprendizaje basado en el juego. En un estudio reciente con una muestra de 77 docentes, Pyle y DeLuca²³ entrevistaron y observaron a docentes de jardín infantil para examinar su uso de la evaluación en los periodos del aprendizaje basado en el juego. Los hallazgos de este estudio sugieren que las estrategias tradicionales de evaluación incluyendo la observación directa y métodos de prueba con alejamiento en los que los docentes sacan a los alumnos del juego para realizar actividades de evaluación son las más comunes, incluso durante los periodos de aprendizaje basado en el juego. A pesar de que los docentes usan con cada vez más frecuencia grabaciones en vídeo para registrar el aprendizaje de los estudiantes durante los periodos de juego y exhiben los productos del juego mediante pares de documentación y carpetas, estas prácticas no son tan comunes. Se utilizan diversas aplicaciones digitales para documentar el aprendizaje del estudiante durante el juego; sin embargo como los docentes admitieron, el análisis y la síntesis de las grandes cantidades de datos recopilados en estas aplicaciones pueden ser tareas laboriosas y que requieran habilidades y conocimientos específicos de evaluación de alfabetización. Finalmente, los docentes del estudio de Pyle y DeLuca's²³ informaron que la evaluación era un reto importante para el aprendizaje basado en el juego, ya que requería mayor desarrollo profesional y más recursos para asistir en este aspecto de su trabajo.

Lagunas en la investigación

A pesar de que la investigación ha desarrollado marcos de trabajo para la evaluación en contextos de aprendizaje temprano junto con prácticas en clase, la mayor importancia concedida a la pedagogía basada en el juego requiere mayor erudición tanto en teoría como en práctica de la evaluación. En particular, se sabe muy poco sobre cómo funciona la evaluación para asistir y

seguir el aprendizaje temprano en contextos de formación basada en el juego. Teniendo en cuenta que el rol y la forma de la evaluación se vuelven cada vez más complejos cuando se aplican al juego como práctica multidimensional en la que se integran diversos niveles de participación del docente y de autonomía del estudiante, las investigaciones futuras deben centrarse en las distintas maneras en las que se producen en la evaluación, y por múltiples propósitos, en diversos contextos de aprendizaje basado en el juego.

Conclusiones

La evaluación es una característica clave del aprendizaje y la formación en clase dentro del marco de trabajo de responsabilidad actual de la educación pública. En el jardín infantil y en los niveles de primaria temprana, se requiere cada vez más a menudo a los docentes que evalúen tanto el aprendizaje de estándares académicos de sus estudiantes como sus objetivos de aprendizaje de desarrollo social y personal a largo plazo. En contextos en los que el juego es el imperativo pedagógico dominante, puede ser difícil integrar evaluaciones para seguir y apoyar el aprendizaje del estudiante. En estos momentos, los docentes tienden a emplear modos tradicionales de evaluación, como observación y retirada del juego, para determinar el grado de aprendizaje del estudiante. Hasta la fecha, la investigación ha provisto marcos de trabajo sólidos para la evaluación en un contexto de aprendizaje temprano (por ejemplo, evaluación para, de, como aprendizaje); sin embargo es necesario adquirir más conocimientos para relacionar estos marcos de trabajo con contextos pedagógicos basados en el juego. En particular, se necesita realizar más investigaciones centradas en la manera en la que diversas prácticas de evaluación se integran con diversas condiciones de aprendizaje y formación basados en el juego.

Implicaciones para padres, servicios y políticas

A medida que se vuelve cada vez más frecuente que los estudiantes deban participar en el aprendizaje académico a través del juego, es cada vez más necesario medir y apoyar este aprendizaje usando diversas estrategias de evaluación en clase. A pesar de que la investigación sobre evaluación durante periodos de aprendizaje basado en el juego es un campo emergente, hay un corpus de investigación más significativo sobre cómo usar la evaluación para apoyar el desarrollo de los estudiantes en el jardín infantil y en contextos de formación primaria temprana. Al avanzar en este campo, los padres y los creadores de políticas deben ser conscientes de las limitaciones de la investigación existente en el área de evaluación y juego en la clase, pero también optimistas al saber que la investigación está en la actualidad estudiando esta limitación.

El tema quizás más importante para padres y creadores de políticas es admitir que el aprendizaje, tanto el académico como el de desarrollo social y personal puede ocurrir mediante una gama de diversas estrategias pedagógicas en clase, incluyendo el juego, y que distintos tipos de juego promoverán distintos aspectos del desarrollo del niño. Lo más importante ahora es integrar de forma significativa y apropiada la evaluación en el aprendizaje basado en el juego de manera que refuercen y soporten este aprendizaje en vez de obstaculizarlo.

Referencias

1. Feldman EN. Benchmarks curricular planning and assessment framework: Utilizing standards without introducing standardization. *Early Childhood Education Journal*. 2010;38:233-242.
2. Roach AT, Wixson C, Talapatra D. Aligning an early childhood assessment to state kindergarten content standards: Application of a nationally recognized alignment framework. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 2010;29(1):25-37.
3. Johnson JE, Christie JF, Wardle F. *Play, development and early education*. New York, NY: Pearson; 2005.
4. Martlew J, Stephen C, Ellis J. Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*. 2011;31(1):71-83.
5. OECD. *Starting strong: Early childhood education and care – education and skills*. Paris: OECD Publishing; 2001.
6. Pyle A, Bigelow A. Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*. 2015;43(5):385-393.
7. Pyle A, Luce-Kapler R. Looking beyond the academic and developmental logics in kindergarten education: The role of Schwab's commonplaces in classroom-based research. *Early Child Development and Care*. 2014;184(12):1960-1977.
8. Pyle A, Danniels E. A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*. 2017;28:274-289.
9. Gullo DF, Hughes K. Reclaiming kindergarten: Part I. Questions about theory and practice. *Early Childhood Education Journal* . 2011;38:323-328.
10. Brown C. (2011). Searching for the norm in a system of absolutes: A case study of standards based accountability reform in pre-kindergarten. *Early Education and Development*. 2011;22:151-177.
11. Pyle A, DeLuca C. Assessment in the kindergarten classroom: An empirical study of teachers' assessment approaches. *Early Childhood Education Journal*. 2013;41(5):373-380.
12. Brookhart S. Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers College Record*. 2004;106:429-458.
13. Dunphy E. (2010). Assessing early learning through formative assessment: Key issues and considerations. *Irish Educational Studies*. 2010;29(1):41-56.
14. Gullo DF. Assessment in kindergarten. In: Gullo DF, ed. *K Today: Teaching and Learning in the Kindergarten year*. Washington, DC: NAEYC; 2006:138-150.
15. Buldu M. Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*. 2010;26(7):1439-1449.
16. Clark I. Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*. 2012;24:205-249.

17. Davies A, LeMehieu P. Assessment for learning: Reconsidering portfolios and research evidence. *Innovation and Change in Professional Education*. 2003;1:141-169.
18. Wiliam D. What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*. 2011;37(1):3-14.
19. Assessment Reform Group. *Assessment for learning: 10 principles*. University of Cambridge, UK: Assessment Reform group; 2003.
20. Earl L. *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press; 2003.
21. Corter C, Janmohamed Z, Pelletier J, eds. *Toronto First Duty Phase 3 Report*. Toronto, ON: Atkinson Centre for Society and Child Development, OISE/University of Toronto; 2012.
22. Black P, Wiliam D. Developing a theory of formative assessment. In: Gardner J, ed. *Assessment and learning*. London, UK: Sage; 2006:81-100.
23. Pyle A, DeLuca C. Assessment in play-based kindergarten classrooms: An empirical study of teacher perspectives and practices. *Journal of Educational Research*. 2017;110:457-466.