

JUEGO

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-curriculum. 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 específicas 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 simbólicas¹⁹ y autoregulación²⁰, 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 currículum 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 mismas que las que se aprenden en un juego de hacer-crear? ¿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 desarrollo²⁵ 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. *International 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-Yarborough 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 Psichologii* 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.