

El juego constructivo e intencional

El juego intencional e interesante es un vehículo importante para el aprendizaje infantil. Jugando, los niños aprenden sobre sí mismos, otras personas y el mundo a su alrededor. Mientras juegan, los niños adquieren lenguaje, aprenden a resolver problemas, así como controlar su comportamiento y sentimientos, y a explorar los papeles sociales. Los bebés y niños de todos los contextos socioeconómicos y culturales juegan.⁶¹ De hecho, las Naciones Unidas honran la importancia del juego en la vida de los niños al “[reconocer] el juego como un derecho humano fundamental, a la par con el derecho a la vivienda”.⁶²

Uno de los primeros en reconocer la importancia del juego y su papel en el pensamiento cognitivo fue Jean Piaget, un psicólogo suizo y teórico del desarrollo.⁶³ De acuerdo con Piaget, el juego sirve para muchos propósitos y es un excelente vehículo para el aprendizaje. Al manejar muchos materiales diferentes, los niños aprenden a observar, ordenar y formar una secuencia. Sus conocimientos aumentan mientras experimentan, hacen descubrimientos y modifican su pensamiento presente para incorporar nuevas percepciones.

Ampliando la teoría de Piaget sobre cómo el juego ayuda a los niños a aprender, el psicólogo ruso Lev Vygotsky argumentó que los niños piensan en formas complejas mientras juegan.⁶⁴ Mientras juegan, los niños hacen reglas, usan símbolos y crean narrativas. Vygotsky consideraba que la interacción con los adultos y otros compañeros más conocedores, optimiza la capacidad de un niño para aprender por medio del juego. Con la orientación y el apoyo de un maestro, los niños desarrollan nuevos conocimientos agregando más información y experiencias a las que ya tienen. Sus compañeros pueden demostrar y estimular destrezas más avanzadas. Vygotsky descubrió que, en el juego sociodramático, que se caracteriza por juegos imaginarios complejos, los niños hablan consigo mismos y con otros sobre lo que están jugando y cómo lo van a jugar. Él consideraba que esos diálogos optimizan la autorregulación, o capacidad de controlar las emociones y comportamientos propios.

Investigaciones posteriores confirmaron la teoría de Vygotsky, al vincular el juego sociodramático complejo con el desarrollo de la autorregulación y reconocer el juego como una actividad particularmente beneficiosa para los niños que son impulsivos o que han avanzado menos en el desarrollo de la autorregulación.⁶⁵ El juego sociodramático apoyado por adultos les brinda a los niños mejores oportunidades para desarrollar sus propias destrezas regulatorias en el contexto de una experiencia de aprendizaje dinámica.⁶⁶ Los estudios de Laura Berk sobre el juego infantil demostró que el juego imaginario “fortalece una amplia gama de capacidades mentales, incluyendo la atención sostenida, la memoria, el razonamiento lógico, el lenguaje y la lectoescritura, la imaginación, la creatividad, la comprensión de las emociones y la capacidad de reflexionar sobre el pensamiento propio y considerar la perspectiva ajena”.⁶⁷

La voz interior, o diálogo interno, es una manera importante de desarrollar las destrezas de autorregulación. Berk y el coautor Kerry Krafft⁶⁸ descubrieron que era más factible que la voz interior de los niños de 3 a 5 años se diera en las actividades abiertas con propósitos múltiples, especialmente el juego dramático, que en las tareas cerradas con metas predeterminadas. Un estudio halló que cuando se brinda a los niños de 4 años múltiples oportunidades para participar en actividades de libre elección iniciadas por ellos y apoyadas por una variedad de equipo y materiales para explorar, esos niños tuvieron un mejor rendimiento en las tareas cognitivas y del lenguaje a los 7 años que sus compañeros que carecieron de esas oportunidades.⁶⁹

Investigaciones más contemporáneas continúan reafirmando las teorías de Vygotsky sobre el juego infantil. Las investigadoras Sara Smilansky y Leah Shefatya descubrió que los niños que participaron en juegos sociodramáticos complejos en el preescolar tuvieron un mejor rendimiento académico en cuarto grado que sus pares cuyo juego preescolar fue menos maduro.⁷⁰ El juego de los niños influye positivamente no solo en su éxito académico, sino también en su desarrollo como aprendices permanentes, participativos y activos. Los niños usan el juego para refinar su comprensión y sus perspectivas del mundo que los rodea y sus experiencias dentro y fuera del salón de clase. El juego “fomenta todos los aspectos del desarrollo del niño: emocional, social, intelectual, lingüístico y físico” y es fundamental para el desarrollo cognitivo de los niños (especialmente sus modalidades de aprendizaje, su capacidad para resolver problemas y su capacidad para ser creativos y pensar de manera crítica).⁷¹

Las investigaciones más recientes también exploran los distintos contextos de juego. Joyce Hemphill, Laura Scheinholtz y Heather Von Bank hallaron que “el juego no dirigido permite que los niños aprendan a trabajar en grupos, compartir, negociar, resolver conflictos y aprender destrezas de autodefensa. Cuando se permite que el juego sea dirigido por los mismos niños, ellos practican destrezas de toma de decisiones, se mueven a su propio ritmo, descubren sus propias áreas de interés y, por último, se dedican plenamente a las pasiones que desean seguir”.⁷² Un entorno de aprendizaje que apoya los juegos dirigidos por los niños motiva el aprendizaje infantil y estimula su imaginación y capacidad de cuestionar y explorar. Parte de este entorno de aprendizaje solidario surge de la participación del maestro y su orientación durante el juego iniciado por los niños.

En su trabajo sobre el aprendizaje guiado, los investigadores definieron el juego guiado (dirigido por los niños con el apoyo del maestro) como un aprendizaje con las siguientes características:

- gozoso (los niños participan en un juego práctico, “lleno de atención” y con una exploración que logra nuevos descubrimientos);
- significativo (los niños siguen sus propios intereses y tienen un papel activo en pos de sus intereses);
- y solidario (con apoyo temporal mediante las respuestas, reacciones e interacciones consideradas del maestro).⁷³

Los niños prosperan cuando los maestros participan activamente con ellos en sus juegos describiendo lo que están haciendo, haciendo preguntas, uniéndose al juego, demostrando nuevos comportamientos y planteando desafíos adecuados. En un salón de clase de educación preescolar que es adecuado para el desarrollo, el juego ocurre a lo largo del día con los maestros motivando y apoyando el aprendizaje mediante el juego dirigido por los niños. Las interacciones entre maestros y niños durante el juego son cruciales para este aprendizaje, puesto que los maestros observan cuidadosamente el juego de los niños para determinar los niveles y tipos de apoyo más adecuados que pueden ofrecer.

El juego les brinda a los niños las siguientes oportunidades:

- hacer elecciones
- tomar decisiones
- resolver problemas
- interactuar unos con otros
- interactuar con adultos
- dedicarse a sus intereses
- experimentar el aprendizaje como algo divertido y emocionante
- percibirse a sí mismos como aprendices capaces, competentes y exitosos
- y desarrollar destrezas de lenguaje y lectoescritura, descubrir las relaciones matemáticas, explorar los conceptos de ciencia y tecnología, aprender sobre los estudios sociales y participar en la expresión creativa.

El juego también proporciona un contexto poderoso y dinámico para el aprendizaje fundamental de las áreas de contenido.⁷⁴ A través del juego, los niños exploran las ideas matemáticas y desarrollan conocimientos de lectoescritura. Adquieren conceptos sobre ciencia y tecnología y aprenden destrezas fundamentales de procesamiento e investigación. El juego también es un medio importante para el aprendizaje de los estudios sociales y las artes.

Por ejemplo, los niños adquieren conocimientos de matemáticas y lectoescritura al jugar con muñecas. Pueden colocar las muñecas y sus accesorios en grupos significativos usando estrategias de evocación. Pueden darles a los muñecos los nombres de personajes de un libro que se haya leído en voz alta en la mañana o recrear el cuento, lo cual ayuda en el desarrollo de una narrativa y en la evocación de una narrativa.

De acuerdo con la investigación de Elena Bodrova, Carrie Germeroth y Deborah J. Leong, el juego también ayuda a que los niños aprendan “a cooperar con otros y tener un comportamiento socialmente adecuado”.⁷⁵ El juego, especialmente el juego social, les brinda a los niños oportunidades únicas para explicar sus ideas y pensamientos a otros, trabajar creativamente y experimentar.⁷⁶ Esto lleva a lo que Edwin Miller y Joan Almon⁷⁷ describen como “un enorme crecimiento en todos los aspectos del desarrollo del niño: cognitivo, social, imaginativo y físico... Es la herramienta principal por medio de la cual los niños exploran sus intereses, expresan sus alegrías y procesan sus miedos, decepciones y tristezas”.

El aprendizaje basado en el juego motiva a los niños para que aprendan por medio del juego y que se vean a sí mismos como aprendices activos. Cuando los niños pueden jugar —investigar, experimentar, cuestionar y explorar— los conceptos y destrezas que aprenden tienen más significado y son más duraderos.⁷⁸ A pesar de los cambios en las expectativas y estándares para el aprendizaje inicial, la investigación de Miller y Amon muestra que “lo más rápido no es lo mejor cuando se trata de educación inicial; los niños pequeños necesitan juegos e interacciones prácticas para que ocurra el aprendizaje genuino”.⁷⁹

El juego también se relaciona con un rango de beneficios inmediatos y de largo plazo. El juego constructivo e intencional está asociado positivamente con:

- el desarrollo cognitivo (desarrollo de la memoria y pensamiento simbólico);⁸⁰
- las modalidades positivas de aprendizaje;⁸¹
- las destrezas sociales positivas;⁸² y
- los logros académicos generales en los grados posteriores.⁸³

Referencias para el extracto de “El juego constructivo e intencional”

- ⁶¹ Trawick-Smith, J. (2013). *Early childhood development: A multicultural perspective* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- ⁶² O'Connor, S. (2018). The science of play. In *The Science of Childhood: Inside the Minds of Our Younger Selves* (pp. 42–47). Middletown, DE: TIME, Inc.
- ⁶³ Piaget, J. (1972). *Play, dreams, and imitation in childhood*. London: Routledge and Kegan Paul. (Original work published in 1945.)
- ⁶⁴ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published in 1934.)
- ⁶⁵ Elias, C. H., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 216–238.
- ⁶⁶ Berk, L. A., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth* (pp. 74–100). New York, NY: Oxford Press.
- ⁶⁷ Berk, L. E. (2013). *Child development* (9th ed.). Boston: Pearson.
- ⁶⁸ Krafft, K. C., & Berk, L. E. (1998). Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 637–658.
- ⁶⁹ Montie, J. E., Xiang, Z., & Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 313–331.
- ⁷⁰ Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.
- ⁷¹ Kim, S. Y. (1999). The effects of storytelling and pretend play on cognitive processes, short-term and long-term narrative recall. *Child Study Journal, 29*(3), 175–191.
- Russ, S. W., & Wallace, C. E. (2013). Pretend play and creative process. *American Journal of Play, 6*(1), 136–148.
- ⁷² Hemphill, J., Scheinholtz, L., Von Bank, H. (2014). *The power of playful learning: The green edition*. Mankato, MN: Maupin House Publishing.
- ⁷³ Hassinger-Das, B., Hirsh-Pasek, K., & Michnick Golinkoff, R. (2017). The case of brain science and guided play: A developing story. *Young Children, 72*(2), 45–50.
- ⁷⁴ Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology, 94*, 79–87.
- Hyson, M. (2008). *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Steglin, D. A. (2005). Making a case for play policy: Research-based reasons to support play-based environments. *Young Children, 60*(2), 76–85.
- ⁷⁵ Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: lessons from Vygotsky. *American Journal of Play, 6*, 111–123.
- ⁷⁶ Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play, 7*(3), 347–370.
- ⁷⁸ Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: lessons from Vygotsky. *American Journal of Play, 6*, 111–123.
- ⁷⁹ Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. www.allianceforchildhood.org

Referencias para el extracto de “El juego constructivo e intencional”, continuación

- ⁸⁰ Davidson, J. I. F. (2015). Language and play: Natural partners. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play From Birth to Twelve and Beyond: Contexts, Perspectives, and Meanings* (3rd ed.) (pp. 107–118). New York, NY: Garland.
- Hyson, M. (n.d.) *Approaches to learning: Kindergarten to grade 3 guide*. New Jersey Department of Education.
- Kim, S. Y. (1999). The effects of storytelling and pretend play on cognitive processes, short-term and long-term narrative recall. *Child Study Journal*, 29(3), 175–191.
- ⁸¹ Association for Supervisors and Curriculum Developers (ASCD). (2012). *Making the case for educating the whole child*. Alexandria, VA: Author.
- Economic Policy Institute and García, E., & Weiss, E. (2016). *Making whole-child education the norm: How research and policy initiatives can make social and emotional skills a focal point of children's education*. Economic Policy Institute.
- Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 94, 79–87.
- Levy, A. K., Wolfgang, C. H., & Koorland, M. A. (1992). Sociodramatic play as a method for enhancing the language performance of kindergarten age students. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 245–262.
- ⁸² Association for Supervisors and Curriculum Developers (ASCD). (2012). *Making the case for educating the whole child*. Alexandria, VA: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) and Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Author.
- Economic Policy Institute and García, E., & Weiss, E. (2016). *Making whole-child education the norm: How research and policy initiatives can make social and emotional skills a focal point of children's education*. Economic Policy Institute.
- Levy, A. K., Wolfgang, C. H., & Koorland, M. A. (1992). Sociodramatic play as a method for enhancing the language performance of kindergarten age students. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 245–262.
- ⁸³ Association for Supervisors and Curriculum Developers (ASCD). (2012). *Making the case for educating the whole child*. Alexandria, VA: Author.