

# **Plan de trabajo para la renovación del Régimen de Dedicación Total**

## **Período 2019 - 2024**

Prof. Adj. Karen Moreira

Mi actividad central para el próximo período será finalizar mi formación académica de Doctorado en Psicología y publicar los resultados de las investigaciones que hoy se encuentran en curso. Particularmente, me ha resultado un campo muy atractivo el de la estimulación cognitiva en situaciones de riesgo de desarrollo, tema en el que he venido profundizando en el último tiempo, gracias a mi vinculación con el proyecto INDI. Particularmente, me preocupa la generación de intervenciones ecológicamente válidas, que apunten a corregir las desigualdades con las que los niños inician sus trayectorias educativas.

### **El juego dramático como recurso para el desarrollo de las FE en niños uruguayos en situación de vulnerabilidad social**

Karen Moreira  
UdelaR

#### **Tema a desarrollar**

Uruguay viene avanzando en la creación de sistemas universales de evaluación del desarrollo a nivel de educación inicial. Necesita avanzar, sin embargo, en materia de estrategias de intervención posteriores a la evaluación. Actualmente, es posible identificar a través del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI), aulas y niños que presentan situaciones de riesgo de desarrollo. La atención a estas situaciones requiere el desarrollo de estrategias específicas de trabajo, que resulten eficaces para atender el problema, y ecológicamente válidas.

Este proyecto se propone estudiar el impacto de una intervención basada en juego dramático en el desempeño de grupos de niños en riesgo de desarrollo, lo que constituiría el primer paso de una estrategia general basada en modelos de respuesta a la intervención.

#### **Marco Teórico**

En la perspectiva sociocultural, es un lugar común afirmar que el juego favorece el desarrollo cognitivo y socioemocional (Bodrova, Germeroth, & Leong, 2013; Elkonin, 1980; Hakkarainen &

Bredikyte, 2015; Karpov, 2005; Vygotski, 1996, 2000). Este papel viene marcado porque dentro de las situaciones lúdicas el niño actúa movido por sus ideas, más que por los estímulos externos, y ejerce un control voluntario sobre su acción. Durante el juego el niño sigue unas reglas que se autoimpone, reorganizando la relación entre su acción y sus impulsos inmediatos. De acuerdo con Vygotski (1996), durante el juego, el niño desarrolla nuevas formas de desear, lo que le permite el pasaje de formas de conducta respondientes o automáticas a formas de conducta autorreguladas. Por esta razón, desde estas perspectivas se afirma que el juego es relevante para el desarrollo de la autorregulación (Bodrova, Leong, & Akhutina, 2011; Bodrova & Leong, 2004).

### **Juego dramático y desarrollo de la autorregulación**

Distintas perspectivas sobre el juego acuerdan en el hecho de que la actividad lúdica requiere el desarrollo de habilidades representacionales, habilidades que le permiten al niño comprender por ejemplo, que los objetos empleados en el juego son sustitutos significativos de otros objetos, es decir, que guardan con ellos una relación de representación. Sin embargo, para la teoría vygotskiana, el juego nace cuando el niño se vuelve capaz de separar el campo visual directo (sus percepciones inmediatas), del campo de significado (las ideas generadas en su pensamiento), haciendo predominar al segundo sobre el primero (Hakkarainen & Bredikyte, 2015; Vygotski, 1996, 2000). El juego es posible porque el niño se vuelve capaz de dominar activamente los símbolos, para propósitos propios e independientes de su percepción inmediata. Para que el juego sea posible, las habilidades simbólicas son necesarias pero no suficientes: un niño que mece un muñeco, no juega, afirma Vygotski, más bien, imita los contornos de la realidad, porque dispone de un objeto que lo empuja a actuar, constituyendo, en todo caso, una fase temprana, a la que se podría denominar *juego serio*. Desde su punto de vista, el juego verdadero aparecerá ligado al desarrollo de la imaginación que implica la posibilidad de romper las relaciones convencionales entre significantes y significados.

La teoría del juego de Elkonin (1980) sostiene esta misma perspectiva, ubicando en fases tempranas de desarrollo del juego a la actividad referida a objetos, mientras liga las formas maduras al juego de roles, juego protagonizado, o juego dramático. Este tipo de juego tiene como tema central a las relaciones sociales, y sería la actividad rectora de la edad preescolar. Este tipo de juego queda definido por la presencia conjunta de 3 componentes: una situación imaginaria, la adopción de roles y el ajuste a reglas (Elkonin, 1980; Hakkarainen & Bredikyte, 2015; Leong & Bodrova, 2012; Vygotski, 1996, 2000).

En el desarrollo, la relación entre situación imaginaria, roles y reglas, cambia. Al comienzo predomina la situación imaginaria, en términos de la intención de representar, con los roles y las reglas teniendo

un carácter implícito. A medida que el niño desarrolla la actividad de juego, las reglas tienden a volverse cada vez más explícitas y a regular de manera más obligatoria el ejercicio de los roles. En los inicios del juego protagonizado el niño es menos consciente de cómo se relacionan los roles y sus acciones con la situación, pero a medida que avanza, el cumplimiento de las reglas se vuelve más obligatorio, entre otras cosas, porque el desempeño del rol propio está ligado sistémicamente con la acción de los demás jugadores. En este sentido, las reglas salen al primer plano y la situación imaginaria es desplazada al fondo. Este desplazamiento llevará, más tarde (en la infancia media), al predominio de los juegos reglados y de competencia deportiva, donde la situación imaginaria está casi completamente implícita (Vygotski, 1996).

Un aspecto destacado tanto por Vygotski como por Elkonin, es el carácter social por naturaleza del juego dramático, que trasciende el ejercicio de la representación simbólica, y le permite al niño capturar el entramado de relaciones sociales de las que participa. A través del juego de roles el niño se descubre actuando como un adulto, sin serlo. Este componente es muy relevante para analizar cómo los factores sociales afectan el desarrollo del juego, tema al que volveremos más adelante. Si el juego de roles es intrínsecamente social, se plantea la pregunta sobre los medios a través de los que el niño obtiene información sobre los roles adultos que serán el tema y el modelo de acción para su juego (Bodrova et al., 2013; Karpov, 2005).

Si bien la afirmación de Vygotski era esencialmente teórica, dentro de la tradición histórico cultural, el trabajo de Manuilenko (1975) mostró que entre los 4 y los 5 años, en las situaciones de juego de roles, los niños eran capaces de sostener voluntariamente una conducta (ej. una posición corporal preestablecida) por mucho más tiempo que en situaciones de instrucción directa del adulto. Por ejemplo, si la instrucción directa del adulto era: *párate con tu mano derecha en la cintura, pon tu brazo izquierdo hacia abajo y sin cerrar la mano*, los niños eran capaces de hacerlo por muy corto tiempo, pero si la misma instrucción se enmarcaba en el ejercicio de un rol como por ejemplo: *Vamos a jugar a que tú eras un vigilante que tenía que quedarse en esta posición cuidando las cosas de la fábrica*, los niños eran capaces de prolongar significativamente el tiempo en que lograban sostener la posición solicitada. Esta diferencia en el ejercicio de la conducta voluntaria en situaciones de juego e instrucción, que desaparece entre los 6 y los 7 años, pone de manifiesto que el juego trabaja en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), anticipando la aparición de las formas superiores de regulación.

En occidente, el tratamiento del juego ha sido más amplio, y se suelen referir como rasgos propios del juego infantil (sin distinciones sobre tipos) (Rowe, 1998; Pellegrini, 2011): su no literalidad, el predominio de los medios sobre los fines, el afecto positivo, la flexibilidad, la voluntariedad y el control interno. En el marco de la literatura en lengua inglesa, encontramos una gran variedad de términos

para referir al tipo de juego que nos interesa como *dramatic play*, *sociodramatic play*, *role play*, *narrative play* o aún el uso de la expresión más general *pretend play* implicando el componente de simulación en un sentido amplio (lo que no supone, necesariamente, el ejercicio de un rol).

En algo en lo que parece haber acuerdo, es en el hecho de que el juego combina en forma muy específica dos funciones usualmente vistas como contradictorias: la imaginación y el ajuste a reglas. Así, el juego es una actividad flexible, voluntaria y sujeta a reglas. Esta particularidad del juego es la que explica que la actividad de juego se haya ligado en las últimas décadas, al desarrollo de las funciones ejecutivas.

### **Las Funciones Ejecutivas y su desarrollo**

Funciones Ejecutivas (FE) es un término paraguas, que se usa para referir a un conjunto amplio de procesos *top-down* que nos permiten dar respuesta apropiada ante situaciones en las que las respuestas automáticas resultan inapropiadas (Diamond, 2013; Diamond & Lee, 2011; Gómez Beldarrain, M., & Tirapu Ustárroz, 2012; Jurado & Rosselli, 2007). Pueden ser definidas como los procesos encargados de controlar y regular el pensamiento y la acción. Se han identificado tres grandes núcleos para las FE (Diamond, 2013; Garon, Bryson, & Smith, 2008; Hughes, 2013; Miyake et al., 2000): el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, sobre los que se construyen FE superiores o de segundo orden, como la planificación, la solución de problemas y el razonamiento. Las FE se aplican a situaciones que pueden tener mayor o menor significación y compromiso afectivo. En este sentido se diferencia un componente *frío* de las FE, que aparece cuando el niño se enfrenta a tareas descontextualizadas y sin compromiso afectivo, y un componente *caliente* de las FE cuando el niño enfrenta problemas que implican la regulación de sus afectos y su motivación (Hongwanishkul et al., 2005; Zelazo et al., 2003).

En la edad preescolar ocurren cambios muy trascendentes en las FE, ligados tanto a la maduración neural como a las experiencias vitales del niño (Blair & Raver, 2015; Diamond, 2011a; Hughes, 2013; Müller, Jacques, Brocki, & Zelazo, 2009). Las FE son particularmente sensibles a la experiencia y su desarrollo puede ser estimulado con actividades sencillas, de bajo costo, y que tienen un impacto beneficioso y duradero en la escolarización posterior (Diamond, 2011b, 2012). Una meta que se ha planteado en múltiples oportunidades es la de promover el desarrollo de las FE en la educación preescolar, y el juego ha sido propuesto como instrumento para ello (Bodrova, 2008; Lillard et al., 2013; Nicolopoulou, Cortina, Ilgaz, Cates, & de Sá, 2015; Nicolopoulou & Ilgaz, 2013; Pellegrini & Galda, 1982; Saltz, Dixon, & Johnson, 1977).

Es conocido el papel de las funciones ejecutivas y de autorregulación para el éxito escolar, así como los efectos persistentes que los bajos niveles de FE tienen para los niños que crecen en situaciones de riesgo (Blair & Raver, 2015; Ursache & Noble, 2016).

### Las relaciones entre juego dramático y FE

No es difícil ver por qué el juego dramático, tal como es concebido en la tradición vygotskiana, se encuentra tan asociado al desarrollo de las FE. Cuando ponemos en relación las FE y las propiedades centrales del juego dramático obtenemos el siguiente panorama:

		<b>FUNCIONES EJECUTIVAS</b>		
		<b>Control Inhibitorio</b>	<b>Memoria de trabajo</b>	<b>Flexibilidad cognitiva</b>
<b>JUEGO</b>	<b>Situación imaginaria</b>	Inhibir el significado convencional de los objetos y las acciones	Retener y operar con el significado que se le asigna al objeto.  Mantener en mente la diferencia entre ficción y realidad	Sustituir el significado convencional de los objetos por significados simbólicos  Entrar y salir del significado simbólico
	<b>Roles</b>	Inhibir el impulso de actuar como sí mismo	Mantener activas las características del rol	Actuar como si fuera otra persona.  Cambiar de rol  Entrar y salir de los roles
	<b>Reglas</b>	Actuar de acuerdo al rol asumido, evitando el comportamiento espontáneo  Inhibir sus deseos inmediatos	Sostener las reglas del rol y su diferencia con las reglas del mundo "real"	Acordar el contenido de las reglas.  Entrar y salir del sistema de reglas ligado al juego

Un aspecto a analizar es si la presencia del juego dramático es suficiente para producir el desarrollo de las FE, o si por el contrario, es necesario analizar las características del juego antes de pensar en su contribución al desarrollo de las FE. De hecho, ya en la perspectiva de Elkonin (1980) se identifican cuatro fases en el desarrollo del juego de roles, donde sólo las dos últimas parecen relacionarse estrechamente con las FE. En esta dirección también van los trabajos de Bodrova &

Leong (Leong & Bodrova, 2012) que plantean la preocupación por el deterioro de la calidad de juego en los niños de comienzos del siglo XXI (Bodrova et al., 2013).

### **Algunas polémicas actuales**

En 2013 Lillard y sus colaboradores, a través de una extensa revisión de literatura (Lillard et al., 2013) pusieron en tela de juicio la contribución causal del *pretend play*<sup>1</sup> al desarrollo cognitivo. Desde su punto de vista, el optimismo generalizado de los profesionales de la educación y la salud en cuanto al papel del *pretend play* en el desarrollo de las habilidades cognitivas, sociales, narrativas, de comprensión simbólica, de teoría de la mente y de autorregulación no se ve confirmado por la investigación empírica. Retomando los planteos de Smith (2010) analizan tres hipótesis sobre la relación entre juego y desarrollo cognitivo: la **hipótesis causal** de acuerdo con la que el juego explica ciertos cambios en el desarrollo cognitivo, contribuyendo con varianza única, la **hipótesis de equifinalidad**, donde el juego de simulación sería una vía, entre otras, para favorecer el desarrollo, lo que supone un debilitamiento de la hipótesis 1, ya que aún en ausencia de juego otras actividades podrían trabajar para producir desarrollo. Finalmente, la **hipótesis del epifenomenismo**, donde juego y desarrollo cognitivo están asociados, pero ambos son explicados por terceras variables. Desde esta perspectiva el juego carece de todo poder causal sobre el desarrollo.

Aquí nos enfocaremos únicamente en análisis de Lillard et. al (2013) sobre el papel del *pretend play* para el desarrollo de las FE. Sus argumentos en este punto son en parte metodológicos y en parte teóricos. Desde su punto de vista los estudios correlacionales no siempre son consistentes, y encuentran asociaciones entre *pretended play* y algunas funciones específicas, al tiempo que no encuentran una asociación fuerte entre juego y FE para niños en situación de pobreza. “*In sum, strong evidence that pretend play helps FE is lacking*” (Lillard et al., 2013, p. 23). Las mismas afirmaciones se plantean para los estudios de entrenamiento, específicamente analizando los efectos del programa *Tools of the mind*, donde algunos estudios encontraron resultados positivos, pero otros no, al tiempo que otros aspectos del programa, como el énfasis en la planificación del juego, que no constituirían de por sí, un componente de *pretend play* impedirían evaluar las consecuencias específicas del juego en el desarrollo de las FE. Desde el punto de vista metodológico sostiene que los resultados de los estudios no se replican, lo que hace a la falta de consistencia en los hallazgos, al tiempo que acusan defectos de diseño (por ejemplo no disponen de evaluadores ciegos, etc).

La conclusión final de Lillard y sus colaboradores es que la hipótesis más plausible sobre las relaciones entre *pretend play* y desarrollo cognitivo es, en el mejor de los casos, la de la equifinalidad, aunque en la mayor parte de los dominios no puede excluirse el epifenomenalismo. sólo 4 de los 11

---

1 Mantenemos aquí la expresión original, dado que los autores analizan el papel de diferentes tipos de juego, que caen dentro de la categoría de simulación, pero que no siempre van acompañados de las propiedades que veníamos ligando al juego dramático.

dominios explorados no excluyen la posibilidad de un papel causal del juego (lenguaje, razonamiento, regulación emocional y habilidades narrativas), aunque para uno de ellos (lenguaje) no se excluye la posibilidad de una influencia en la dirección inversa.

Pero ¿Es legítimo esperar que la mera presencia del juego conduzca al desarrollo? Antes de desestimar, como hace Lillard el papel del juego en el desarrollo de las FE parece razonable preguntarse si el juego, en este punto de la historia de nuestra historia cultural, tiene las propiedades que le fueron atribuidas a comienzos del siglo XX. Es decir, se trata de evaluar si es posible identificar, en los niños actuales, un juego que trabaje efectivamente en la ZDP. Esta preocupación fue planteada como respuesta a Lillard (Bodrova et al., 2013). Recientemente, otros autores se han concentrado en este punto, convirtiendo a la calidad del juego infantil en un objeto de análisis.

Smirnova & Gudareva (2015) replicaron el experimento de Manuilenko (1975), encontrando que niños contemporáneos entre 4 y 7 años tendían a presentar niveles de desarrollo del juego sustantivamente menores que a mediados del siglo XX, lo que se reflejaba en que el dominio de la conducta voluntaria no era diferente en situaciones lúdicas y no lúdicas. En este sentido las autoras concluyen que la formación de la conducta intencional en el caso de estos niños no estaba ligada al juego, lo que explicaban por la presencia de patrones inmaduros de actividad lúdica.

Brėdikytė, Brandišauskienė & Sujetaitė Volungevičienė (2015) estudiando la calidad del juego en niños entre 3 y 7 años también encontraron que los niños al final de la edad preescolar mostraban formas de juego típicas de niños menores (Brėdikytė et al., 2015).

Slot, Mulder, Verhagen & Leseman (2017) examinaron las relaciones entre la calidad del juego en contexto de aula para niños de 3 años y lo pusieron en relación con su desempeño en tareas ejecutivas, y encontraron una asociación fuerte entre autorregulación cognitiva y calidad de juego.

Una atención especial merecen las condiciones sociales en las que el juego dramático puede desarrollarse (Gonkū & Gaskins, 2007). En sociedades occidentales altamente desiguales, como las latinoamericanas, los grupos sociales difieren en cuanto a las opciones que ofrecen a sus miembros más jóvenes para el desarrollo de la actividad lúdica, y también resulta claro que los grupos más afectados por la pobreza, ofrecen experiencias menos efectivas para incorporarse a la educación primaria (Baquero, 2001; Diuk, Borzone, & Rosemberg, 2000; Kagan, Moore, & Bredekamp, 1995). Esto nos obliga a pensar alternativas que generen mayor consistencia entre la experiencia preescolar y la vida cotidiana de los niños, al tiempo que se generan puentes efectivos para su incorporación a la educación primaria. En este sentido, el juego dramático basado en la lectura de cuentos puede contribuir en esta dirección.

## **Formulación del problema y preguntas de investigación**

Sabemos que los niños que se desarrollan en condiciones de vulnerabilidad social presentan un patrón específico de desarrollo de las FE, diferente del de los niños que crecen en entornos más favorables. Esto tiene consecuencias negativas para su proceso de escolarización, y les vuelve difícil participar de situaciones de aprendizaje altamente estructuradas (como las ligadas a la educación primaria). En este sentido, las características de la educación preescolar son claves para promover una transición más exitosa, particularmente para estos niños.

Sabemos también que el juego contribuye al desarrollo de las FE, y la investigación previa muestra que puede ser empleado como un instrumento para su desarrollo, dado que es un modelo de actividad autorregulada.

Por ello es necesario saber si la provisión de un programa de estimulación del desarrollo del juego dramático maduro, un tipo de juego que promueve el desarrollo de formas complejas de autorregulación, será capaz de generar una mejora en los procesos ejecutivos de estos niños, y si obtienen al final, mejores resultados que los niños expuestos a las formas tradicionales de educación preescolar en el sistema educativo uruguayo.

Dado que el desarrollo de las FE es altamente dependiente de la experiencia, se trata de saber si la exposición a este tipo de estimulación, que resulta teóricamente apropiado, oportuno y ajustado a las características evolutivas de los niños preescolares, se mostrará efectivo en la práctica de los sistemas de educación común, para los niños en situación de vulnerabilidad.

Si este programa resultara efectivo, y dado que es conocida la relación entre desarrollo de las FE y desempeño académico, sus efectos deberían reflejarse como mejora en los aprendizajes de los niños expuestos a él.

Se plantean así las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Los niños expuestos al programa tendrán un mejor desempeño en funciones ejecutivas al final de la intervención?
2. Si presentan una mejora en su desempeño ¿esta se mantiene a los 3 meses de finalizada la intervención? (reducción del summer gap)?
3. Si se mantienen los efectos de la intervención ¿Los niños del grupo experimental mostrarán mayores niveles de aprendizaje que sus pares no expuestos?

### **Hipótesis de trabajo**

**Hipótesis 1:** Los niños expuestos al programa de intervención presentarán una mejora significativa en sus funciones ejecutivas, lo que se reflejará en su desempeño en Hearts & Flowers, así como en 3



de los cuatro componentes de la dimensión C del INDI (lenguaje, descentramiento y Funcionamiento Ejecutivo).

**Hipótesis 2:** Las diferencias entre los niños del grupo control y experimental serán producto del entrenamiento específico en juego dramático, más que de una tasa adulto/niño favorable.

**Hipótesis 3:** Los niños expuestos al programa de intervención mostrarán mejores niveles de aprendizaje al promediar el primer año escolar, lo que se reflejará en su desempeño en la prueba CLP, dadas las demandas de FE que plantea el aprendizaje de la lectura.

### **Objetivos Generales**

1. Contribuir al conocimiento de las relaciones entre juego dramático y desarrollo de las FE en la edad preescolar
2. Contribuir a la mejora de la inserción escolar de los preescolares en el sistema de educación primaria

### **Objetivos específicos**

1. Diseñar un programa de desarrollo del juego dramático, para promover el desarrollo de las FE en entornos educativos preescolares.
2. Probar la eficacia de ese programa para el desarrollo de patrones de juego maduro, para mejorar la transición entre educación inicial y primaria.

### **Diseño Metodológico**

Se trata de un diseño pretest- posttest con 2 instancias de seguimiento, que comparará el desempeño de 3 grupos naturales (no equivalentes) expuestos a tratamientos diferentes. Para este caso no es posible realizar asignación aleatoria a las condiciones.

### **Participantes**

Se trabajará con 3 grupos de niños (N=60 aprox.), provenientes de una misma institución, que serán asignados a 1 de 3 condiciones posibles:

**Grupo 1 (experimental):** estimulación sistemática del juego dramático. Este grupo tendrá 2 sesiones semanales de una hora de duración, por un período de 4 meses (32 sesiones). En estas sesiones se desarrollarán actividades de lectura y actuación de cuentos en pequeños grupos (1 adulto cada 5 niños).

**Grupo 2 (control 1):** realización de tareas asignadas por la maestra de clase. Con la misma frecuencia que el grupo experimental, este grupo recibirá a estudiantes de psicología que colaborarán con el desarrollo de las actividades de aula. Este grupo permitirá controlar que el efecto que se asigna a la intervención para el grupo experimental, no sea explicado por la mejora de la tasa adulto/niño.

**Grupo 3 (control 2):** realización de las tareas de clase, en situación de clase regular. Este grupo mantendrá sus rutinas usuales de trabajo, sin otra intervención que la de la maestra de clase. Este grupo buscará reflejar la evolución de los grupos con las intervenciones características del sistema educativo uruguayo.

### **Instrumentos**

**Inventario de Desarrollo Infantil (INDI):** el INDI es un instrumento de screening para evaluar la preparación para la escolarización en cuatro dimensiones (desarrollo cognitivo, motor, socioemocional, y disposición para el aprendizaje). Es aplicado por la maestra de clase, que observa a los niños por un período de 3 semanas. De este instrumento se considerarán dos dimensiones: Desarrollo Cognitivo (lenguaje, matemáticas, descentramiento y funcionamiento ejecutivo) y Desarrollo Socioemocional (prosocialidad, conducta externalizante y conducta internalizante).

**Cuestionario sociodemográfico:** se remitirá a las familias participantes un cuestionario en el que se relevarán datos filiatorios básicos de los niños y de los cuidadores principales, específicamente el nivel educativo de los padres y la situación educativa de los hermanos, en caso de que los tengan.

### **Tarea de evaluación de Funciones ejecutivas:**

**Heart & Flowers:** se trata de una tarea que evalúa globalmente FE. Presenta 3 bloques de ensayos. En el primer bloque (condición congruente) se presenta al niño un corazón de un lado de la pantalla, y el niño debe presionar del mismo lado. En el segundo bloque se presenta al niño una flor y se le dice que debe presionar del lado opuesto al que aparece la flor. En el tercer bloque (mixto) se presentan flores y corazones y el niño debe ajustar su respuesta al estímulo que aparece (flor o corazón).

**ProPELS:** una medida de calidad de juego, que propone 6 dimensiones de análisis Planes, Roles, Objetos (Props), Extensión temporal, uso del lenguaje y escenarios) que se aplicará antes y después de la intervención.

## **Evaluación de lectura en primer año:**

**Complejidad Lingüística Progresiva (CLP):** Se trata de una prueba que permite evaluar la decodificación y comprensión de palabras, oraciones y textos breves, de complejidad creciente (Alliende, Dondemarán & Milicic, 1978). De esta prueba se empleará el nivel 1, que se centra en la comprensión de la palabra aislada y de oraciones simples, pudiéndose incorporar el nivel 2 (en caso de que sea necesario).

## **Procedimientos**

En primer lugar se solicitarán las autorizaciones correspondientes al Consejo de Educación Inicial y Primaria para el desarrollo de la actividad; se contactará a los centros, que participarán en forma voluntaria del proyecto. En tercer lugar se solicitará consentimiento informado a las familias de los niños participantes. Con los niños se implementará un procedimiento de asentimiento informado.

El consentimiento se redactará en un lenguaje claro y en el informaremos que los datos serán tratados y resguardados de acuerdo a las normativas vigentes en nuestro país para la investigación con seres humanos (Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo, Ley Habeas Data 2009). La investigadora será responsable de preservar, a todos los efectos, la identidad de los niños y centros participantes en la investigación, implementando formas de tratamiento de la información que lo garanticen, de acuerdo con la legislación uruguaya. Todas las evaluaciones se realizarán en el contexto institucional, garantizando el bienestar y el respeto a la voluntad de los participantes.

## **Programa para la promoción del juego dramático**

Luego de finalizada la evaluación se procederá a la aplicación del programa de intervención para el desarrollo del juego dramático (que viene siendo piloteado desde 2017). El programa se basa en la promoción del juego dramático maduro, tomando la lectura dialógica de cuentos como punto de partida. La investigación muestra que la lectura dialógica permite apoyar el desarrollo de la comprensión oral y el vocabulario, lo que se considera un elemento necesario para el desarrollo del juego (Wasik & Bond, 2001; Wasik, Bond, & Hindman, 2006; Wasik, Hindman, & Snell, 2016). Se adopta esta estrategia porque el trabajo con cuentos permite una plataforma de significados compartidos entre niños y adultos para el desarrollo de la actividad.

Se procurará seguir, en el diseño de actividades las directivas propuestas por Leong & Bodrova (2012) en su caracterización del juego dramático maduro. Se priorizará la intervención adulta para la promoción de patrones de juego maduro, partiendo del supuesto de que la interacción con el adulto, que operará como modelo competente, favorecerá el desarrollo de tales patrones.

## **Plan de análisis**

1. Para conocer las características de los datos se realizarán análisis descriptivos de todas las variables de interés, en cada uno de los momentos. Luego de chequear la forma de la distribución se determinará si se emplearán técnicas estadísticas paramétricas o no paramétricas.
2. Para conocer el grado de asociación entre las medidas se realizarán, en el pretest, en el postest inmediato y en el postest diferido y análisis de correlación entre las medidas de FE, juego e INDI, así como también análisis de correlación de cada una de las medidas a través del tiempo.
3. Para conocer los efectos del tratamiento, en caso de distribución normal y medias iguales se realizarán ANOVA de medidas repetidas con el tiempo (tiempo 1, 2 y 3) como variable intrasujeto y la condición (experimental, control 1 y control 2) como variable entre sujetos. En caso de medias de origen diferentes, se trabajará con ANCOVA. Se espera encontrar un efecto principal de la condición (con el grupo de juego rindiendo por encima de los demás en FE al finalizar el tratamiento). Se espera que los efectos de la intervención se mantengan para el segundo postest.
4. Para conocer la influencia del programa sobre el desempeño en lectura se realizará un análisis de regresión tomando el puntaje de CLP como variable dependiente e introduciendo como variables predictoras los puntajes de INDI, de FE y de calidad de juego, controlando por condición en la que participa.

## **Justificación de la posibilidad de su materialización**

Los recursos humanos para el desarrollo de la actividad se reclutarán entre estudiantes de grado y posgrado de psicología, que se encuentran actualmente, vinculados al proyecto. Se cuenta con vínculos ya establecidos con el sistema educativo uruguayo, lo que permite garantizar el acceso a los centros educativos. El desarrollo del trabajo en aula requerirá el establecimiento de acuerdos específicos con los maestros de clase, lo que no se visualiza como un obstáculo, dado el trabajo que se viene desarrollando en diferentes centros educativos.

## **Estimación del efectivo avance que importará dentro de la especialidad elegida**

Desde el punto de vista de la disciplina, permitirá el desarrollo de estrategias de intervención educativa en el contexto uruguayo, que permitan superar las situaciones de desigualdad social en el

ingreso a la educación primaria. Al mismo tiempo, permitirá profundizar en el análisis del papel desempeñado por la calidad del juego dramático, en el desarrollo de las FE para niños preescolares en situación de vulnerabilidad social. El trabajo que proponemos desarrollar tiene antecedentes en la región tanto por su foco en el juego, en los trabajos de Sarlé (Sarlé, 2008), y de análisis del lenguaje en situaciones de juego en los trabajos de Rosemberg (Manrique & Rosemberg, 2009), pero ninguno de estos abordajes aborda el problema desde la perspectiva que propone el presente proyecto.

## Referencias

- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, (9), 1–18. Retrieved from <http://ciequilmes.com.ar/wp-content/uploads/2013/03/Educabilidad-bajo-sospecha-cuaderno-9-Baquero.pdf>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221.School>
- Bodrova, E. (2008). Make believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and Self-Regulation, Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111–123.
- Bodrova, E., Leong, D., & Akhutina, T. V. (2011). When everything new is well-forgotten old: Vygotsky/Luria insights in the development of executive functions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (133), 11–28. <https://doi.org/10.1002/cd>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2004). *Herramientas de La Mente*. Mexico: Pearson Educación.
- Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė Volungevičienė, G. (2015). The Dynamics of Pretend Play Development in Early Childhood. *Pedagogika*, 118(2), 174–187. <https://doi.org/10.15823/p.2015.013>
- Diamond, A. (2011a). *Biological and social influences on cognitive control processes dependent on prefrontal cortex*. *Progress in Brain Research* (Vol. 189). <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53884-0.00032-4.Biological>
- Diamond, A. (2011b). The Evidence Base for Improving School Outcomes by Addressing the Whole Child and by Addressing Skills and Attitudes, Not Just Content. *Early Education & Development*, 21(5), 1–11. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.514522.The>
- Diamond, A. (2012). Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 335–341. <https://doi.org/10.1177/0963721412453722>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 133–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science (New York, N. Y.)*, 333(6045), 959–64. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Diuk, B., Borzone, A., & Rosemberg, C. (2000). El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres una: alternativa pedagógica intercultural. *Cultura Y Educación*, 12(3), 23–33.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gómez Beldarrain, M., & Tirapu Ustárroz, J. (2012). Neuropsicología de la corteza prefrontal y funciones ejecutivas: una visión panorámica. In A. Tirapu Ustárroz, J., García Molina, A., Rios Lagos, M., & Ardila Ardila (Ed.), *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas* (Viguera, pp. 1–18). Barcelona.
- Gonkü, A., & Gaskins, S. (Eds.). (2007). *Play and development*. Lawrence Elbaum Associates Publishers.
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2015). How play creates the Zone of Proximal Development. In S. Robson & S. Flannery Quinn (Eds.), *The Routledge international handbook of young children's thinking and understanding* (pp. 31–42). New York.
- Hongwanishkul, D., Happaney, K. R., Lee, W. S. C., Zelazo, P. D., Wendy, S., Lee, C., & Lee, S. C. (2005). Developmental Neuropsychology Assessment of Hot and Cool Executive Function in Young Children : Age-Related Changes and Individual Differences. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 617–644. <https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802>
- Hughes, C. (2013). Executive Function. Development, individual differences, and clinical insights. In *Neural Circuit Development and Function in the Healthy and Diseased Brain* (Vol. #volume#, pp. 429–445). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397267-5.00062-5>
- Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: a review of our current understanding. *Neuropsychology Review*, 17(3), 213–33. <https://doi.org/10.1007/s11065-007-9040-z>
- Kagan, S., Moore, E., & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children 's early development and learning : toward common views and vocabulary*. (N. E. G. Panel, Ed.).
- Karpov, Y. V. (2005). *The Neo-Vygotskian Approach to Child Development*. New York: Cambridge University Press.
- Leong, D. J., & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. *YC Young Children*, 67(1), 28–34.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychology Bulletin*, 139(1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>

- Manrique, M. S., & Rosemberg, C. (2009). El lenguaje infantil en situaciones de juego en el Jardín de Infantes. *Summa Psicológica UST*, 6(2), 105–118.
- Manuilenko, Z. V. (1975). The Development of Voluntary Behavior in Preschool-Age Children. *Journal of Russian and East European Psychology*, 13(4), 65–116. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405130465>
- Miyake, a, Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, a H., Howerter, a, & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Müller, U., Jacques, S., Brocki, K., & Zelazo, P. D. (2009). The executive functions of language in preschool children. In A. Winsler, C. Fernyhough, & I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self regulation* (pp. 53–68). Cambridge University Press.
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., & de Sá, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers’ oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147–162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Nicolopoulou, A., & Ilgaz, H. (2013). What Do We Know About Pretend Play and Narrative Development?: A Response to Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith, & Palmquist on "The Impact of Pretend Play on Children’s Develop... *American Journal of Play*, 6(2013), 55–81.
- Pellegrini, A. D. (Ed.). (2011). *The Oxford Handbook of development of play*. New York: Oxford University Press.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1982). The Effects of Thematic-Fantasy Play Training on the Development of Children’s Story Comprehension. *American Educational Research Journal*, 19(3), 443–452. <https://doi.org/10.2307/1162724>
- Saltz, E., Dixon, D., & Johnson, J. (1977). Training Disadvantaged Preschoolers on Various Fantasy Activities : Effects on Cognitive Functioning and Impulse Control Author ( s ): Eli Saltz , David Dixon and James Johnson Published by : Wiley on behalf of the Society for Research in Child Developmen, 48(2), 367–380.
- Sarlé, P. M. (2008). Enseñar el juego y jugar la enseñanza Por, 1–8.
- Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2017). Preschoolers’ cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26(6), 1–21. <https://doi.org/10.1002/icd.2038>
- Smirnova, E. O., & Gudareva, O. V. (2015). Play and Intentionality Among Today’s Preschoolers. *Journal of Russian & East European Psychology*, 52(4), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10610405.2015.1184891>
- Ursache, A., & Noble, K. G. (2016). Neurocognitive development in socioeconomic context: Multiple mechanisms and implications for measuring socioeconomic status. *Psychophysiology*, 53(1), 71–82. <https://doi.org/10.1111/psyp.12547>

- Vygotski, L. (1996). *Obras Escogidas IV: Psicología Infantil*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Crítica, Ed., S. Scribner, Trans.). Barcelona.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250. <https://doi.org/10.1037//0022-O663.93.2.243>
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The Effects of a Language and Literacy Intervention on Head Start Children and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63–74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(August), 39–57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., ... Carlson, S. M. (2003). The Development of Executive Function in Early Childhood, 68(3).