



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
CARRERA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**JUEGO SOCIODRAMÁTICO Y DESARROLLO DE LA
AUTORREGULACIÓN EN NIÑOS PREESCOLARES DE 3 – 5 AÑOS
DE EDAD.**

UN ESTADO DEL ARTE

Trabajo de titulación para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor de Educación Diferencial con mención en Trastornos específicos del Aprendizaje y Retardo Mental.

Profesor Guía : Dra. Carla Muñoz Valenzuela
Estudiantes : Soledad Carreño Morales
Catalina Devia Hormazábal
Elizabeth Henríquez Lazcano
Mijal Jodeck Osses
Natalia Zamora Donoso

Junio, 2015

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la **Dra. Carla Muñoz Valenzuela** por su acompañamiento y apoyo constante en su rol como profesor guía de nuestro Trabajo de Titulación y más que eso: por compartir con cada una de nosotras su conocimiento, su enorme experiencia en tanto investigadora destacada, por transmitirnos su rigurosidad y su pasión por el mundo académico.

Agradecemos también a nuestras familias, por impulsarnos a iniciar este largo camino y por apoyarnos incondicionalmente. El cumplimiento de esta etapa es sin duda, gracias a ustedes.

***“Sobre sus ramas cabalga el mundo
Y siempre está en el mismo lugar.
Tiene en su mente mil fantasías,
Mil paraísos que visitar...”***

Dedicada a todos los niños quienes inician su camino por el valioso sendero de la educación y a los educadores que tendrán a cargo la hermosa tarea de cultivar cada aprendizaje en ellos. Porque su derecho a jugar y aprender sea siempre respetado.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN.....	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN.....	8
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	14
1. PREGUNTA:	14
2. OBJETIVO GENERAL:.....	14
3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	14
MARCO TEÓRICO.....	15
4. FUNCIONES EJECUTIVAS Y AUTORREGULACIÓN.....	15
4.1. Funciones Ejecutivas.....	15
4.1.1. Anatomofisiología de las Funciones Ejecutivas	19
4.1.2. Conceptualización de las Funciones Ejecutivas	21
4.1.3. Modelos cognitivos del funcionamiento ejecutivo	27
4.1.4. Funciones Ejecutivas según la prueba BRIEF-P (Best Rating Inventory of Executive Functions - Preschool version)	29
4.1.5. Desarrollo de las funciones ejecutivas en preescolares	33
4.1.6. Implicancias de las Funciones Ejecutivas en el ámbito académico ..	42
4.2. Autorregulación	44
4.2.1. Desarrollo de la autorregulación.....	46
4.2.2. Perspectiva neurobiológica	47
4.2.3. Perspectiva Conductual	52
4.2.4. Perspectiva del Aprendizaje Social	53
4.2.5. Perspectiva del desarrollo cognitivo	54
4.2.6. Teoría del procesamiento de la información.....	56
4.2.7. La Teoría de la Mente	61
4.2.8. Implicancia de la autorregulación en el aprendizaje	62
5. CONCEPTO DE JUEGO: HACIA UNA REVISIÓN DE LAS PERSPECTIVAS	68
5.1. Desarrollo histórico del concepto de juego	68
5.2. Concepción histórica	69
5.2.1. Investigación sobre el Juego en la actualidad	72

5.2.2.	Hacia una conceptualización del Juego	75
5.2.3.	El Juego desde las distintas disciplinas.....	76
5.2.3.1.	El juego desde una perspectiva biológica.....	76
5.2.3.2.	El juego desde una perspectiva antropológica.....	77
5.2.3.3.	El juego desde una perspectiva sociológica	77
5.2.3.4.	El juego desde una perspectiva filosófica	77
5.2.3.5.	El Juego desde una perspectiva psicológica	78
5.2.3.6.	El juego desde la perspectiva pedagógica.....	80
5.2.4.	El juego en la Escuela.....	82
5.2.5.	Tipos de juego.	85
6.	JUEGO SOCIODRAMÁTICO	97
6.1.	Evolución del juego simbólico.....	98
6.2.	Beneficios del Juego Sociodramático que interesan a la educación ..	103
6.2.1.	Beneficios en el desarrollo del lenguaje	104
6.2.2.	Beneficios en la Cognición	106
6.2.3.	Beneficios en habilidades sociales y emocionales	107
6.3.	Juego sociodramático en situación espontánea y planificada o experimental	108
7.	¿ES POSIBLE DESARROLLAR LA AUTORREGULACIÓN POR MEDIO DEL JUEGO SOCIODRAMÁTICO?	115
7.1.	Implicancias del Juego Sociodramático en las Funciones Ejecutivas y la Autorregulación	117
7.1.1.	Planificación/Organización	117
7.1.2.	Inhibición.....	119
7.1.3.	Memoria de Trabajo (MT).....	120
7.1.4.	Control emocional	122
7.1.5.	Cambio	124
7.1.6.	Iniciativa.....	125
7.1.7.	Organización de los materiales/Orden	127
7.1.8.	Monitoreo	129
7.2.	Algunos elementos a considerar en los contextos de aula que promueven un aprendizaje auto-regulado	134
7.2.1.	Una propuesta Vigotskiana para la inclusión del juego en el aprendizaje formal. La propuesta de Tools of the Mind.....	137
7.2.1.1.	Estudios al respecto	139

7.2.1.2. Aplicación del programa	141
7.2.1.3. Actividades del plan de estudios de Tools of the Mind.....	142
Plan de Juegos	142
Aprender planes.....	143
CONCLUSIONES	144
PROPUESTA PARA POSIBLES ESTUDIOS ACERCA DEL TEMA	151
REFERENCIAS	152
ANEXOS	184
8. MODELOS DE FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO.....	184
8.1. Modelos de constructo unitario	184
8.2. Modelos de secuenciación temporal.....	187
8.3. Modelos de supervisión atencional orientada a objetivos	189
8.4. Modelos jerárquico-funcionales de la corteza prefrontal	192
8.5. Modelos integradores de cognición-emoción.....	195
8.6. Modelo basado en análisis factoriales	197
9. EJEMPLO SOBRE UNA PROPUESTA CONCRETA DE JUEGO SOCIODRAMÁTICO EN SITUACIÓN PLANIFICADA DENTRO DEL AULA	198

RESUMEN

El desarrollo temprano de las Funciones Ejecutivas se ha considerado como predictor de un adecuado rendimiento académico en los años de educación formal, dando paso a la Autorregulación del comportamiento, influyendo directamente en las competencias sociales y cognitivas de los niños.

Por otro lado, el Juego como actividad propia de la infancia se considera un pilar fundamental de la enseñanza preescolar, siendo un medio de desarrollo social, afectivo, cognitivo, lingüístico y constituyendo una herramienta de transmisión cultural, pues en él se sentarán las bases para adquirir aprendizajes posteriores. Entre los 3 a 5 años de edad, el Juego Sociodramático (JSD) es predominante, dados los avances cognitivos que marcan el ingreso al período Pre-operacional, debido a un aumento del desarrollo simbólico y lingüístico importantes, apareciendo funciones específicas tales como la función instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa e informativa, que contribuirán a regular el comportamiento y que son puestas en práctica en las situaciones de JSD. En ellas los niños aprenden a actuar en el mundo, ensayando conductas sociales, por medio de la adquisición de roles y la realización de guiones que reproducirán y perfeccionarán a través de la interacción social.

En este marco, surge la necesidad de conocer las posibilidades de desarrollo de la autorregulación por medio del JSD en niños entre los 3 - 5 años de edad. Para ello hemos realizado un Estado del Arte que diera cuenta de lo señalado por la investigación reciente. Los hallazgos proponen que la autorregulación es concebida como consecuencia del desarrollo adecuado de las funciones ejecutivas evidenciables en este nivel, y que el JSD es un medio para desarrollar dichas funciones.

Palabras claves: Juego Sociodramático, Funciones ejecutivas, Autorregulación, Preescolares y Aprendizaje.

ABSTRACT

The early development of Executive Functions is considered in recent research as a predictor of adequate academic performance in years of formal education, leading to behavioural Self-Regulation, linked to emotional control and related to the social and cognitive competences in children.

On the other hand, Play as an own activity of childhood is considered as a mainstay of early childhood education, being a mean for social development, emotional, cognitive, language. At the same time, it constitutes a tool for cultural transmission, because it will set the foundation to acquire future learnings. In the period ranging from 3 to 5 years of age, Sociodramatic Play is predominant, product of cognitive advances that determine the entrance to Pre-operational stage of development, due to an important symbolic and linguistic development, appearing specific functions such as instrumental, regulatory, interactive, personal, heuristic, imaginative and informative which contributes to regulate behavior and are intensively implemented in situations of 'JSD'. In these, a child learns to participate on the world, practicing social behaviors from everyday situations, through the acquisition of roles and performing scenarios that they will reproduce and improve with social interaction.

Within this framework, arises the necessity to know the possibilities of development of Self-Regulation through JSD in children aged between 3-5 years old. For this reason, we have made a State of Art that displays the findings of recent research. The findings suggest that Self-Regulation is conceived as a result of a suitable development of evidenciable executive functions at this level, and that the JSD is a mean to develop these functions.

Keywords: Sociodramatic Play, Executive functions, Self-regulation Preschoolers and Learning.

INTRODUCCIÓN

El juego es considerado como una actividad fundamental para el desarrollo y el aprendizaje en la infancia (Sarlé, 2008). Podemos observar que, incluso desde los primeros meses de vida, los niños¹ disfrutan el juego, el cual se inicia por ejemplo, con aquellos movimientos corporales simples que, poco a poco y con el paso del tiempo, se irán perfeccionando y haciendo más complejos para introducir otros elementos. Así, los niños pasan la mayor parte del tiempo jugando juegos que se irán modificando, a medida que los niños van creciendo y van avanzando en edad, cambiando tanto sus preferencias como el nivel de habilidades que poseen (Piaget, 1977).

Con el tiempo, el juego permitirá a los niños poner en marcha los mecanismos de su imaginación, expresar la manera de ver el mundo que los rodea, desarrollar la creatividad y relacionarse con adultos e iguales. En otras palabras, la actividad lúdica contribuye en gran medida a la maduración psicomotriz, potencia la actividad cognitiva, facilita el desarrollo afectivo y lingüístico, siendo un vehículo fundamental para la socialización de los niños (Vygotsky, 1962; Whitebread, 2012). De este modo, el juego se convierte en uno de los medios más poderosos que tienen los niños para aprender nuevas habilidades y conceptos a través de su propia experiencia (Sarlé, 2010), lo cual adquiere una importancia fundamental debido a que en la edad preescolar se encuentran en pleno desarrollo madurativo y psicosocial (Pistoia, Abad-Mas & Etchepareborda, 2004). En este sentido, el juego representa más que un simple entretenimiento, ya que ayuda al crecimiento del niño en diversas áreas, el que ha sido estudiado durante décadas y diversos autores han concordado en el valor que tiene el juego para el desarrollo (Decroly & Monchamp, 1932; Bruner, 1984;

¹ Este término será utilizado de manera genérica en adelante para referirnos a niños y niñas.

Piaget, 1954, 1952, 1977; Vygotsky, 1986, 1988; Caillois, 1967; Sarlé, 2000, 2001, 2006; Whitebread, 2012).

Respecto a lo anterior, observamos que el juego es considerado un principio fundante de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2005). En este sentido, el “Principio del Juego”, “enfatisa el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje” (MINEDUC, 2005, p.17) atribuyéndole al juego un sentido fundamental en la vida de los niños. No obstante ello, una revisión reciente realizada por nuestro equipo, de diferentes mallas curriculares de las carreras de Educación Parvularia impartidas en nuestro país² en un contexto en donde la educación preescolar se vuelve cada vez más escolarizada y en el que a pesar de reconocerse los beneficios del juego, no se forma a los docentes respecto de su enseñanza o su utilización como medio para lograr aprendizajes.

Si los juegos son aprovechados adecuadamente, se pueden convertir en actividades de enseñanza que permiten un aprendizaje altamente motivador para los niños. Diversos autores (Vygotsky, 1976; Sarlé, 2008) coinciden en afirmar que el juego cuenta con tres características fundamentales: La primera es que al ser una actividad específica del niño, es guiada *internamente* y a partir de ésta el niño crea por sí mismo un escenario imaginario en el que puede poner en práctica diferentes respuestas ante situaciones complejas, actuando por sobre sus posibilidades, sin temor a fracasar; pues en una situación imaginaria, la representación del mundo real es “suspendida” con la creación del “como si...”; La segunda característica es que el juego requiere que los jugadores comprendan que lo manifestado no es lo que aparenta ser, y por ende, pueden establecer realidades mentales dando paso a imaginar y entender ficciones. Por último, el hecho de que al no estar centrado en la obtención de un producto final, se produce

²Fueron revisadas las mallas curriculares vigentes de Educación parvularia de las Universidades que presentaban mayor número de años de acreditación; a saber: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha, Universidad Metropolitana de Cs. De la Educación, Universidad Católica de Chile y Universidad Católica de la Santísima Concepción.

una alternancia entre medios y fines, lo que facilitará la resolución de problemas de manera creativa, flexibilizando la actividad infantil.

Hacia los tres años de edad, comienza a presentarse el Juego Sociodramático en los niños, el cual aparece cuando dos niños adoptan y mantienen diferentes roles sociales y desarrollan un guión en torno a estos. Implica no sólo asumir dichos roles, sino pensar desde tal perspectiva (Piaget, 1977). Lo anterior, se produce debido a un desarrollo de la capacidad de representación simbólica y de las habilidades y recursos lingüísticos que aparecen en esta etapa, con el inicio del período pre-operacional, con lo cual los niños aumentan sus posibilidades de participación en el mundo, mediante la interacción con otros y la capacidad que adquieren en base a influir en el comportamiento de otro.

Sumado a lo anterior, en el período preescolar (3 – 5 años) se producen altos avances en el desarrollo emocional, social, cognitivo y lingüístico de los niños, siendo en este nivel de educación donde se sentarán las bases para aprendizajes futuros de la etapa escolar, para la cual deberán cumplir con una alta demanda de tareas (Blair & Razza, 2007; Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane & Shelton, 2003). Ante ello, la investigación ha puesto en conocimiento la importancia de la Autorregulación en los procesos de aprendizaje, pues en esta etapa los procesos de autorregulación se relacionan directamente con los resultados que los niños obtienen en la escuela, en donde la regulación emocional y el control de la conducta por medio del desarrollo de las Funciones Ejecutivas como la memoria de trabajo, la planificación, la flexibilidad cognitiva y el monitoreo le entregan al niño una mayor adaptación a la escuela y al rendimiento académico temprano (Blair & Razza, 2007; Howse et al., 2003) en la medida en que le otorgarán un mayor control sobre sus procesos de aprendizaje. Por lo tanto, el conocimiento sobre las Funciones Ejecutivas debe ser un elemento transversal dentro de la educación, especialmente en la formación profesional docente, ya sea a nivel de educación parvularia, básica y media, debido a la relevancia que poseen

en el desarrollo de niños y jóvenes en el ámbito académico. Diversas investigaciones (McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes & Morrison, 2007; Swanson, 2006) han señalado la importancia que poseen las funciones ejecutivas en el área de lectura, escritura y cálculo. Es por ello, que los docentes de las distintas áreas deben conocer, estimular y potenciar las funciones ejecutivas de los alumnos, durante todo su ciclo vital, pues si bien estas alcanzan su máximo apogeo en el periodo escolar, es la etapa preescolar un momento fundamental para estimular el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales que favorecerán en un futuro el proceso de aprendizaje de los niños.

Por otro lado, desde nuestra disciplina psicopedagógica, es necesario contar con herramientas que permitan desarrollar y potenciar las funciones ejecutivas durante todo el desarrollo evolutivo de los alumnos. Considerando a los niños como agentes activos y modificables dentro del proceso de aprendizaje, en donde el nivel de inteligencia ya no posee un valor fijo, sino más bien son otros los predictores considerados para obtener un óptimo desempeño académico, como un buen funcionamiento ejecutivo y los procesos de autorregulación, los cuales se desarrollan a través de una interacción oportuna, pertinente y significativa por parte del mediador (MINEDUC, 2005), en este caso el docente. Por tanto, desde el área de la Educación diferencial, somos agentes educativos que poseemos las herramientas necesarias para hacer del Juego (visto como una actividad infantil) un recurso pedagógico potente para el desarrollo de funciones ejecutivas y procesos de autorregulación, que son necesarios en el ámbito académico y por tanto, en la vida diaria.

Dentro de este marco, nuestra investigación se ha centrado en conocer el Estado del Arte sobre las investigaciones en torno al desarrollo de la Autorregulación en preescolares entre las edades de 3 a 5 años; y el Juego Sociodramático. Es decir, conocer qué características de este último serían potenciales de desarrollo de la autorregulación.

Este Estado del Arte se llevó a cabo a través una revisión de la literatura reciente, tanto teórica como empírica, sobre juego sociodramático y autorregulación; con el fin de aportar al campo de investigación existente y a su vez, facilitar el acceso a fuentes actualizadas para todo aquel lector que se interese en profundizar en estas materias. Junto con ello, trazamos una primera línea de lo que podrían ser consideraciones para una primera intervención educativa de lo que es el desarrollo de la autorregulación en la etapa Preescolar, procurando brindar una visión contextualizada, actual y rigurosa acerca de lo que se sabe sobre juego y autorregulación en la infancia, la que esperamos pueda ser también un insumo para los educadores en proceso de formación académica.

Para la realización de este análisis documental, se han considerado los diferentes puntos de vista existentes sobre el tema, de modo que exista una visión amplia sobre él. Así, se procuró en todo momento seguir un protocolo estricto de rigor metodológico, por lo cual podemos asegurar la confiabilidad y validez de las fuentes de información consultadas, correspondientes a fuentes primarias como: libros, capítulos de libros y artículos científicos. Estas últimas fueron accesadas a través de distintas bases de datos académicas especializadas, tales como *Eric*, *Web of Science*, *Scopus* y *Scielo*, en las cuales se procedió a seleccionar artículos científicos en base a criterios de búsqueda y selección especializados: como artículos recientes y meta análisis de los últimos cinco años. La revisión efectuada también consideró la lectura de fuentes clásicas (e.g. Piaget, Vygotsky, Huizinga, Lezak; entre otros), en tanto la literatura actual que fue revisada se basaba en dichos autores para la construcción de marcos metodológicos que permitieran analizar los objetos de estudio sobre teorías preestablecidas por estos, dentro de un enfoque psicoeducativo.

En lo referido a los filtros de búsqueda (heurísticos) y selección de fuentes de información, fueron específicamente pensados para la creación de un marco conceptual que permitiera dar paso al abordaje del desarrollo *de la Autorregulación a través del Juego Sociodramático en la etapa preescolar*, por lo

tanto, la búsqueda se realizó en base a palabras filtro (*keywords*) asociadas directamente con las temáticas en estudio, esto es, **Juego Sociodramático, Funciones ejecutivas, Preescolar, Autorregulación, Aprendizaje y Desarrollo.**

Es por ello que nuestro esfuerzo en esta investigación ha sido exponer la información más actualizada que permita proponer un marco conceptual en donde se abordan principalmente el desarrollo e implicancias en la etapa preescolar (3 – 5 años) de *juego sociodramático y autorregulación*. En base a lo anterior, el marco teórico será organizado a partir de la conceptualización de los constructos referidos a Funciones Ejecutivas; Autorregulación; Juego y Juego Sociodramático, con la finalidad de conocer sus beneficios en torno al aprendizaje en la etapa preescolar, y conocer la relación entre estos conceptos. Todo lo anterior se presenta a partir de una perspectiva Psicoeducativa del aprendizaje.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

1. Pregunta:

¿Qué relación existe entre el Juego Sociodramático y el desarrollo de la Autorregulación en preescolares entre las edades de 3 a 5 años?

2. Objetivo General:

Realizar una revisión del Estado del Arte con respecto a la relación entre Juego Sociodramático y Autorregulación en preescolares entre 3 y 5 años.

3. Objetivos específicos

- Conceptualizar las funciones ejecutivas y su desarrollo desde una perspectiva multidimensional y su desarrollo en la edad preescolar (3-5 años).
- Conceptualizar la autorregulación y su desarrollo desde una perspectiva multifactorial y su desarrollo en la edad preescolar (3-5 años).
- Definir *juego con propósito pedagógico* mediante una revisión histórica de la evolución del concepto y desde las diferentes perspectivas existentes.
- Describir las características del Juego Sociodramático en situación espontánea y de manera planificada.
- Analizar la relación existente entre el Juego Sociodramático y el desarrollo de la Autorregulación en niños en edad preescolar (3-5 años).

MARCO TEÓRICO

4. FUNCIONES EJECUTIVAS Y AUTORREGULACIÓN

4.1. Funciones Ejecutivas

¿Te has detenido a pensar alguna vez sobre cómo logras realizar tus actividades diarias de manera óptima durante el día? He aquí un ejemplo concreto de una situación cotidiana que seguramente todos hemos realizado alguna vez. Por ejemplo: cuando vamos a comprar un kilo de pan, lo primero que hacemos es buscar nuestro monedero y revisar que contenga el dinero que necesitamos. Luego, salimos de casa y vamos al almacén, panadería o supermercado más cercano o al lugar donde más nos gusta comprar, tomamos una cesta o bolsa en donde colocaremos el tipo de pan que deseamos, luego nos detenemos, observamos y pensamos qué tipo de pan compraremos (nuestra elección puede no siempre ser la misma y variar según nuestra preferencia, la preferencia de la persona que hayamos invitado a tomar el té, o la situación, ya que si queremos preparar hot-dogs en casa, compraremos un tipo de pan específico para ello). Otro factor que debiésemos considerar es, por ejemplo, cuando tenemos nuestra elección clara, pero llegamos a la panadería y nos damos cuenta de que el tipo de pan que deseamos está agotado. En ese caso, debemos ver qué alternativas tenemos y evaluar cada una por separado (ej: “éste no lo llevaría, porque no tiene sal”, “éste tampoco, porque es difícil de abrir o es muy pequeño”, “éste no porque estoy a dieta y sólo puedo comer pan integral”, “éste sí porque se asemeja más al que yo quería inicialmente”) hasta poder tomar una decisión. Así entonces, luego de haber completado nuestra elección, procederemos a depositar el pan en nuestra bolsa con ayuda de las pinzas apropiadas, entregamos la cesta para que

la cajera lo pese y nos diga cuánto debemos pagar. Luego observamos el precio y podemos estar o no de acuerdo con el precio que debemos cancelar, ya que también podría pasar que nos hayamos excedido en la cantidad de pan que podemos pagar, en cuyo caso, sería necesario devolvemos y extraer algunos panes de nuestra bolsa, dirigirnos nuevamente a pesarlo, repitiendo esta acción hasta comprobar que el dinero que traíamos nos alcance para pagar. Finalmente, una vez conformes con la cantidad y precio, cancelamos, tomamos nuestra bolsa y nos dirigimos de vuelta a nuestro hogar.

Para realizar una actividad tan simple como la anterior, resultan de vital importancia un conjunto de procesos guionados de la conducta, los cuales en la medida en que se encuentran más desarrollados en las personas, permiten llevar a cabo de manera organizada y secuenciada un conjunto de acciones pensadas para el cumplimiento de un objetivo (en el caso del ejemplo, comprar pan). Este conjunto de procesos nos permiten operar y presentar conductas adaptadas en situaciones simples y otras más complejas, ya sea desde planear unas vacaciones familiares hasta resolver un ejercicio matemático de alta complejidad.

En el caso del ejemplo anterior, cuando se toma la decisión de comprar pan, entra en juego, la función ejecutiva llamada *planificación*, en donde la persona determina cuáles son los elementos y pasos necesarios para lograr la acción o el objetivo propuesto, en este caso el objetivo era comprar pan y para ello era necesario pensar, decidir, modificar, volver a decidir y en función de lo que hayamos decidido poner en marcha un comportamiento que nos permita cumplir con el objetivo. Asimismo, podemos identificar otra función que está presente, en conjunto con la planificación, la cual corresponde la *organización*, como cuyo nombre indica su fin sería organizar, jerarquizar y/u ordenar las acciones a realizar para cumplir nuestro objetivo, porque en el caso del ejemplo, no podemos pagar el pan sin saber cuántos kilos hemos comprado, ya que el peso determinará su valor, por lo que el paso anterior a pagar, obligatoriamente será pesar el pan. Y así, podemos identificar muchas más funciones que explicaremos más adelante. Sin

embargo, no podemos olvidar la más importante: la Memoria de Trabajo, pues una vez que hemos planificado, revisado, organizado, (u/o) inhibido nuestra conducta en pro de un objetivo, debemos continuar teniendo claridad sobre éste, debemos mantener nuestro objetivo en mente en todo momento, puesto que si no lo recordáramos, no sabríamos qué queremos lograr y por ende, no sabríamos cómo actuar. En efecto, *la memoria de trabajo* permite mantener y operar con la información pertinente a fin de cumplir el objetivo propuesto o resolver un problema (Gioia, Isquith, Guy & Kenworthy, 2000).

Por otra parte, si nos remontamos a nuestra etapa escolar, recordaremos que dentro de la sala de clases existía un cierto orden. Sabíamos, por ejemplo, que no debíamos comportarnos como si estuviéramos en una celebración de cumpleaños o evento similar, porque ambos contextos son diferentes. Cuando nos encontrábamos en clases, sabíamos que debíamos estar atentos a lo que el/la profesor/a estaba exponiendo, por lo cual debíamos mantenernos en silencio. En cambio, en un contexto de celebración, como lo es un cumpleaños, compartíamos con nuestros amigos, cantábamos, bailábamos, hablábamos, etc. Si bien en ambas situaciones actúan las mismas funciones ejecutivas (memoria de trabajo, planificación, organización, entre otras) las que adquieren un papel importante son la capacidad de inhibición y autorregulación de la conducta; ya que la *autorregulación* nos permite adecuar nuestra conducta y comportamiento basándonos en nuestra emociones y lo que percibimos del contexto, gracias a esta función ejecutiva logramos comportarnos de distinta forma tanto en la sala de clases y en el cumpleaños. Por otra parte, la inhibición nos permite resistir impulsos. Esto es, mostrar una conducta adecuada en una circunstancia determinada. Es por ello que la inhibición será la encargada de controlar, como en el ejemplo, que no cantemos o actuemos eufóricamente al estar frente a una clase expositiva, pero si lo realizaremos en un contexto apropiado como la celebración de un cumpleaños. Situación en la cual, podemos además inhibir conductas inapropiadas como por ejemplo, saber que no podemos comer la torta si aún no

hemos cantado el “cumpleaños feliz” o abrir los regalos del cumpleaños. (Gioia et al., 2000).

En consecuencia con lo anterior, entre los factores que inciden en la realización de conductas socialmente aceptadas se encuentran las Funciones Ejecutivas (en adelante FE). Este concepto se ha convertido en un término global utilizado para referirse a diversos procesos cognitivos (Goldstein & Naglieri, 2014) y que responde a una naturaleza compleja, puesto que abarca una gama amplia de áreas referidas al desarrollo humano, tanto de naturaleza cognitiva, emocional, social, y educativa (Verdejo-García & Bechara, 2010) que actúan como “reguladores” de la conducta humana y de ciertos procesos cognitivos. Las FE tienen que ver con cómo alguien hace algo y si realmente lo hace, qué tan bien un individuo mantiene su desempeño durante una tarea, qué tan consistentemente y efectivamente se autocorrige, cómo responde a los cambios en las demandas de la tarea, o si empieza y termina las actividades por sí mismo (Lezak, 1982).

Con el fin de comprender el concepto de FE, en el presente capítulo se abordará su conceptualización teórica, lo cual permitirá circunscribir este concepto. Para ello se revisarán algunos de los modelos que buscan explicar cómo estas funciones se organizan e intervienen en el comportamiento humano, comenzando con una revisión breve de la organización neuroanatómica y fisiología de las estructuras cerebrales encargadas del funcionamiento ejecutivo (entendiéndolas como consecuencia de un proceso de desarrollo evolutivo que implica un desarrollo tanto ontogénico como cultural), hasta llegar a lo que constituirá uno de los aspectos centrales de nuestro estudio, el cual, más allá de conocer cómo estos procesos se desarrollan y manifiestan en preescolares, busca conocer la implicancia de la autorregulación en el aprendizaje, y por supuesto, cómo esta puede ser o no desarrollada a través del juego.

4.1.1. Anatomofisiología de las Funciones Ejecutivas

Referirse al desarrollo de la autorregulación y más ampliamente al desarrollo de las funciones ejecutivas nos lleva necesariamente a la consideración de desarrollo cerebral. El desarrollo de estas estructuras es importante de considerar cuando se habla de FE en los individuos, quienes pueden encontrarse en distintas etapas evolutivas y por lo tanto, tener un desarrollo mayor o menor de tales estructuras, sobre todo cuando nuestro foco está referido a los niños en etapa preescolar, específicamente entre los 3 a 5 años de edad.

De acuerdo con la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, se ha evidenciado que las funciones ejecutivas se encuentran en el lóbulo frontal (Damasio, 1994; Burgess, Gilbert, Okuda & Simons, 2006; Christoff, Ream, Geddes & Gabrieli, 2003; Fuster, 1997; Miller & Cohen, 2001) y su función principal es la organización de la conducta mediante la regulación de estrategias conductuales producidas como respuesta a señales internas y externas, cumpliendo por tanto, la tarea de controlar el comportamiento (García, 2012).

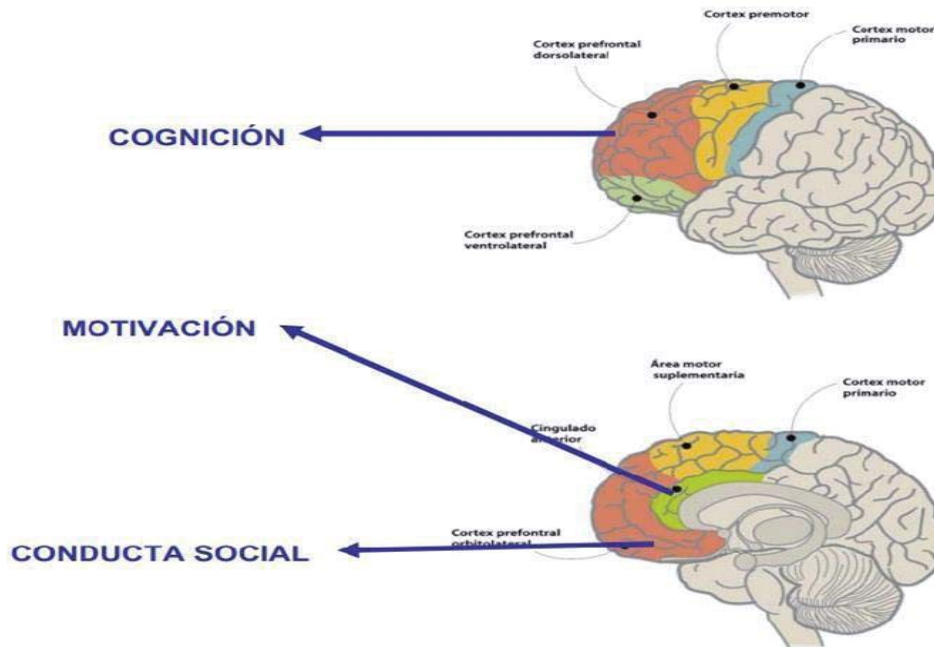


Imagen 1: Áreas del lóbulo frontal encargadas del funcionamiento ejecutivo y de su implicación en la actividad humana.

El *lóbulo frontal* está formado por regiones que cuentan con una organización jerárquica y estructurada, en cuya base se encuentra la *corteza precentral* o *motora*, la cual presenta dos niveles: la corteza motora primaria encargada de representar y ejecutar los movimientos esqueléticos fundamentales; y por otro lado se encuentra la *corteza premotora*, cuya función es la de organizar secuencialmente los movimientos fundamentales que se ejecutan con el fin de conseguir la realización de una acción. *La corteza prefrontal*, es el último escalón de esta organización y se encarga de elaborar y ajustar los planes de acción o esquemas en relación a la conducta deseada. Dichas estructuras al mismo tiempo se encuentran implicadas en la creatividad, la toma de decisiones, la ejecución de actividades complejas, la conducta social, el desarrollo de las operaciones formales, entre otras (Price, Daffner, Stowe et al., 1990). Por otra parte, se encuentra la corteza cingulada anterior la cual interviene en la motivación del sujeto y se relaciona con la selección de una opción en base a las consecuencias que esta pueda generar.

El córtex prefrontal, a su vez, está subdividido en dos regiones: el córtex prefrontal dorsolateral y el córtex orbitofrontal (Fuster, 1989). La primera región, relacionada con acciones netamente cognitivas que implican la memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, autocontrol, planificación y selección de metas (Bechara, Dolan, Denburg, Hindes, Anderson & Nathan, 2001). Por otra parte, la función de la región orbitofrontal lateral es la inhibición de aquellas conductas que se consideran inadecuadas socialmente (Damasio, Anderson & Tranel, 2011), mientras que el córtex ventromedial procesa señales somáticas (las cuales son sentimientos que emergieron de emociones anteriores) y emociones que influyen en la toma de decisiones y la conducta (Bechara, Damasio & Damasio, 2000).

En consecuencia, se considera que el córtex prefrontal es un área de asociación *heteromodal* en donde se combina aquella información que proviene de varios canales sensoriales en un formato más abstracto, por ejemplo, combinando información visual propioceptiva y auditiva en representaciones del espacio

tridimensional que interactúa con diferentes estructuras corticales y subcorticales (Jódar, 2004; Baddeley, 1998; Fuster, 1989; Koechlin, Corrado, Pietrini & Grafman, 2000; Stuss & Alexander, 2000).

4.1.2. Conceptualización de las Funciones Ejecutivas

Una de las dificultades en la conceptualización del constructo es quizás la multiplicidad de definiciones existentes de “función ejecutiva”. Genéricamente, podemos definir las FE como un término global utilizado para referirse a diversos procesos cognitivos que incluyen la planificación, memoria de trabajo, atención, inhibición, auto-monitoreo e iniciación llevadas a cabo por áreas pre-frontales del lóbulo frontal (Goldstein & Naglieri, 2014). Lo cierto es que esta multiplicidad en torno a los componentes y nomenclaturas varían, dependiendo del campo específico de estudio (por ejemplo: psicología cognitiva, psicología educacional, neuropsicología, entre otros), por lo que Miyake, Friedman, Emerson, Witzkiy, Howerter y Wager (2000) identificaron algunos aspectos a considerar cuando se revisa la literatura sobre funciones ejecutivas. Primero, los conceptos entre los diferentes modelos podrían superponerse. Segundo, los investigadores podrían utilizar los mismos términos para referirse a funciones diferentes, o utilizar diferentes términos para referirse a la misma función. Finalmente, existe un desacuerdo entre los investigadores en cuanto a si las funciones ejecutivas deberían ser consideradas un constructo unitario (un constructo individual y general con múltiples subprocesos interrelacionados) o no unitario (una colección de procesos disociados e independientes). Es por lo anterior que se realizará a continuación un acercamiento al concepto de FE, desde el surgimiento de dicho constructo, junto con la presentación de diversas definiciones y modelos existentes.

Aunque el concepto de FE se definió en primer lugar en los años setenta, el concepto de un mecanismo de control había sido discutido anteriormente mediante el estudio de caso de Phineas Gage (cf. Ratiu & Talos, 2004) quien tras sufrir un accidente que destruyó la mayoría de su lóbulo frontal izquierdo evidenció severos cambios en su comportamiento y personalidad, siendo descrito como “desinhibido” o “hiperactivo”, lo cual sugirió una falta de inhibición a menudo encontrada en aquellos sujetos con daños en la corteza pre-frontal (Goldstein & Naglieri, 2014). En los años 50, psicólogos y neurocientíficos se interesaron en comprender el rol del córtex prefrontal con mayor profundidad en el comportamiento inteligente, siendo el psicólogo británico Donald Broadbent (1958) quien hizo una distinción entre procesos automáticos y controlados, la cual fue mayormente elaborada por Shiffrin y Schneider (1977) quienes introdujeron el concepto de *atención selectiva* con el cual las FE se relacionan estrechamente. Luego, en 1975, el psicólogo Michael Posner acuñó el término “control cognitivo” proponiendo que existe una función ejecutiva del sistema atencional, responsable de la atención selectiva en aspectos del ambiente o del contexto. No obstante, fue Pribram (1973) uno de los primeros en utilizar el término “ejecutivo” al discutir asuntos relacionados con el funcionamiento del córtex frontal. Baddeley y Hitch (1977) propusieron un sistema dentro de su modelo de Memoria de Trabajo, argumentando con la existencia de un componente llamado “Sistema Ejecutivo Central” aludiendo a la información que era manipulada en la memoria de corto plazo. Shallice (1988) propuso un sistema similar en el cual también sugirió que la atención era regulada por un “Sistema Supervisor” el cual podía anular las respuestas automáticas en favor de programar el comportamiento en base a planes o intenciones.

En relación a lo anterior, el consenso emergió lentamente en relación a que este sistema de control se encuentra alojado en el córtex prefrontal y muchos autores han hecho intentos por definir el término de FE utilizando modelos que varían desde uno a múltiples componentes. En este marco, presentamos a

continuación algunas de las diversas definiciones de este concepto, planteadas por diferentes autores, desde distintos enfoques.

Tabla 1: Recopilación de definiciones de funciones ejecutivas³.

Autor (es)	Definiciones
Anderson (2002)	“Los procesos asociados con las FE son numerosos, pero los elementos principales incluyen anticipación, elección de un objetivo, planificación, iniciación de una actividad, autorregulación, flexibilidad mental, despliegue de la atención y el uso de retroalimentación” (Pág. 71).
Banich (2009)	“...proporcionar resistencia a la información que es distractora o a una tarea irrelevante, cambiando el comportamiento hacia la realización de tareas que estén orientadas al logro de un objetivo determinado, utilizando la información pertinente en apoyo a la toma de decisiones, la categorización o abstracción de elementos comunes a través de los ítems, manejando situaciones o información nueva” (pág.89).
Barkley (2011)	“Las FE son un conjunto autodirigido de acciones destinadas a alterar un resultado tardío (futuro) como alcanzar un objetivo, por ejemplo” (pág. 11).
Baron (2004)	“Las habilidades de funcionamiento ejecutivo permiten a un individuo percibir estímulos de su entorno y responder de manera adaptada, cambiar de forma flexible, anticipar metas futuras, considerar consecuencias y responder de manera integrada o por sentido común” (pág. 135).
Best, Miller & Jones (2009)	“Las FE sirven como un término genérico para englobar las funciones de control a determinados objetivos en la corteza prefrontal” (pág. 180).
Borkowski & Burke (1996)	“Las FE coordinan dos niveles de cognición a través de monitorear y controlar el uso del conocimiento y estrategias en concordancia con el nivel metacognitivo” (pág. 241).

³Las definiciones corresponden a nuestra traducción de las fuentes originales.

Burgess (1997)	“Rango de procesos pobremente definidos que están supuestamente involucrados en actividades como la resolución de problemas, planificación, iniciación de la actividad, estimación cognitiva y memoria prospectiva” (pág. 81).
Corbett, Constantine, Hendren, Rocke, & Ozonoff (2009)	“FE es un término general que se refiere a los procesos de control mental que permiten el autocontrol físico, cognitivo y emocional” (pág. 210).
Dawson & Guare (2010)	“Las habilidades ejecutivas son aquellas que nos permiten organizar nuestro comportamiento en el tiempo y anular las demandas inmediatas en función de objetivos a largo plazo” (pág. 1).
Delis (2012)	“Ni una habilidad ni tampoco una definición comprensiva capturan plenamente el alcance conceptual de las FE; más bien el funcionamiento ejecutivo es la suma de un conjunto de habilidades de nivel superior que convergen para permitir a un individuo adaptarse y prosperar en entornos psicosociales complejos. Las FE reflejan la habilidad para dirigir y regular el propio comportamiento en función de lograr las metas deseadas” (pág. 14).
Denckla (1996)	"FE se ha convertido en una frase abreviada útil para un conjunto de procesos de control de dominio general..." (pág. 263).
Friedman, Haberstick, Willcutt, Miyake, Young, et al. (2007)	"... una familia de procesos cognitivo de control que operan en los procesos de nivel inferior para regular y dar forma a la conducta" (pág. 893).
Funahashi (2001)	"Las funciones ejecutivas son consideradas como un producto de la operación coordinada de diferentes procesos para lograr un objetivo particular de manera flexible" (pág. 1).
Gioia, Isquith, Guy & Kenworthy (2000)	"Las funciones ejecutivas son un conjunto de procesos que se encargan de guiar, dirigir y gestionar funciones cognitivas, emocionales y conductuales, particularmente durante una actividad" (pág. 1).
Gioia & Isquith (2004)	"Las funciones ejecutivas constituyen un sistema de dirección integral ejerciendo un control normativo en la base, de dominio específico neuropsicológico (por ejemplo, lenguaje, funciones visuoespaciales, memoria, experiencia emocional, habilidades motoras) en el servicio de alcanzar una meta deseada" (pág.

	139).
Hughes, Turkstra & Wulfeck (2009)	"El término funciones ejecutivas (FE) (...) se refiere a un complejo constructo cognitivo que abarca todo el conjunto de procesos que subyacen a las respuestas dirigidas en situaciones nuevas o difíciles, a objetivos controlados. Son procesos que generalmente se asocian con la corteza prefrontal (CPF)" (pág. 313).
Lezak (1995)	"Las funciones ejecutivas se refieren a una colección de habilidades cognitivas y conductuales interrelacionadas que son responsables de una actividad dirigida a un propósito o meta específicos, e incluyen el nivel más alto del funcionamiento humano, tales como el intelecto, pensamiento, autocontrol e interacción social" (pág. 42).
Miller & Cohen (2001)	"El control ejecutivo permite la coordinación y selección de múltiples procesos y de las diversas opciones de conducta y estrategias con que cuenta el humano; organizan las conductas basadas en motivaciones e intereses, hacia la obtención de metas que sólo se pueden conseguir por medio de procedimientos o reglas" (pág. 185).
Oosterlaan, Scheres & Sergeant (2005)	"Las funciones ejecutivas abarcan procesos metacognitivos que permiten una eficiente planificación, ejecución, verificación y regulación del comportamiento dirigido a un objetivo determinado" (pág. 69).
Robbins (1996)	"Las funciones ejecutivas son requeridas cuando nuevos planes de acción eficaces deben ser formulados y secuencias de respuestas apropiadas deben ser seleccionadas y programadas" (pág. 1463).
Roberts & Pennington (1996)	"FE se refiere a un conjunto de habilidades relacionadas pero un tanto diferentes, como la planificación, el control de impulsos, la memoria de trabajo, y el control de la atención" (pág. 105).
Sohlberg & Mateer (1989)	Abarcan diversos procesos cognitivos como la anticipación, elección de objetivos, planificación, selección de la conducta, autorregulación, autocontrol y uso de retroalimentación (<i>feedback</i>).
Stuss & Benson (1986)	"Las funciones ejecutivas son un término genérico referido a una variedad de diferentes capacidades que permiten el comportamiento dirigido a un objetivo determinado incluyendo la

	regulación del comportamiento, la memoria de trabajo, la planificación, la capacidad de organización y auto-monitoreo" (pág. 272).
Tirapu-Ustárróz, Muñoz-Céspedes & Pelegrín-Valero (2002)	Las funciones ejecutivas corresponden la capacidad para crear soluciones a un problema novedoso, estableciendo predicciones de las posibles consecuencias que pueden generar cada una de las soluciones imaginadas.
Verdejo-García Bechara (2010)	y Conjunto de habilidades involucradas en la generación, la supervisión, la ejecución, la regulación y el reajuste de conductas necesarias para lograr objetivos complejos.
Vriezen & Pigott (2002)	"Las funciones ejecutivas se han definido en una variedad de maneras, pero es generalmente visto como un constructo multidimensional que encapsula los procesos cognitivos de orden superior que controlan y regulan una variedad de funciones cognitivas, emocionales y de la conducta." (pág. 296)
Welsh & Pennington (1988)	"Las funciones ejecutivas se definen como la capacidad de mantener un conjunto de resolución de problemas apropiado para el logro de una meta futura" (pág. 201)

La diversidad de definiciones revisadas dan cuenta de la complejidad del constructo estudiado. En efecto, las FE aparecen ligadas a todo el amplio espectro de la actividad humana, interviniendo en las funciones sensoriales, motoras y en el área cognitiva, al ser "capacidades mentales fundamentales para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y aceptada socialmente" (Lezak, 1985. p. 281). Pese a esta aparente heterogeneidad, la mayoría de estas definiciones coinciden en afirmar que las FE son un conjunto de procesos, acciones o habilidades, dirigidas a alcanzar un objetivo o resolver un problema (Anderson, 2002; Barkley, 2011; Burgess, 1997; Corbett et al., 2009; Baron, 2004; Dawson & Guare, 2010; Friedman et al., 2007; Gioia et al., 2000; Hughes et al., 2009; Lezak, 1995; Miller & Cohen, 2001; Oosterlaan et al.; 2005; Roberts & Pennington, 1996; Sohlberg & Mateer, 1989; Stuss & Benson; 1986; Verdejo-García & Bechara, 2010; Vriezen & Pigott, 2002).

4.1.3. Modelos cognitivos del funcionamiento ejecutivo

Como hemos podido apreciar, son muchos los diferentes modelos⁴ cognitivos que intentan dar cuenta del constructo FE lo que a su vez difieren en el estatus y organización interna de estas. Como señalábamos de manera precedente, algunos autores plantean que las FE constituyen un constructo unitario que presenta una serie de sub-procesos asociados (Baddeley, 1986; Norman & Shallice, 1986), mientras que otros autores plantean modelos no unitarios. Un ejemplo de visión unitaria del Funcionamiento Ejecutivo, es el modelo de Norman y Shallice (1986) quienes han postulado que los procesos de control cognitivo implicados en el FE, se caracterizan por la intervención de un Sistema Atencional de Supervisión (SAS), que regularía diferentes sub-procesos vinculados al mismo. Por otro lado Baddeley (1986) ha concebido un modelo de FE centrado en la función de la Memoria de Trabajo. Este modelo postula que existe un Sistema Ejecutivo Central (SEC), encargado de controlar e integrar la información proveniente de dos subsistemas subordinados, denominados Bucle Articulario y la Agenda Visuo-espacial (Carlson, Moses & Claxton, 2004; Davidson, Amso, Anderson & Diamond, 2006), lo que implica que no existiría un proceso central que module la actividad de diferentes subcomponentes. Un ejemplo es lo propuesto por Diamond, Prevor, Callender y Druin (1997) quienes han postulado que la memoria de trabajo y el control inhibitorio constituirían componentes disociables entre sí, presentando trayectorias de desarrollo independientes.

Por otro lado, autores en pro de una visión no unitaria del constructo, se han servido al análisis factorial de los resultados de diferentes pruebas consideradas ejecutivas, para demostrar la existencia de diferentes componentes del FE (Miyake et al., 2000). De manera complementaria, investigadores han utilizado

⁴ En este apartado aparecen explicados sólo algunos de los modelos que se pueden apreciar en la literatura. Para mayor información revisar apartado de anexos.

técnicas de neuroimagen para poder reconocer las diferentes áreas implicadas en el control ejecutivo (Aron, Behrens, Smith, Frank, & Poldrack, 2007; Aron, Durston, Eagle, Logan, Stinear, & Stuphorn, 2007) vinculando los diferentes procesos implicados en el funcionamiento ejecutivo, a la actividad de redes neuronales específicas; las cuales posibilitarían la discriminación de los diferentes componentes del constructo. Desde una perspectiva funcional, Zelazo (2003) planteó la capacidad de resolución de problemas implicada en el funcionamiento ejecutivo, la cual podría ser parcelada en diferentes secuencias de «representación-ejecución» destinadas al logro de una meta. Lo anterior, implicaría los siguientes pasos: (a) la representación del problema; (b) la planificación de la acción a realizar; (c) la ejecución del plan previamente establecido, y finalmente (d) la evaluación de los resultados obtenidos. Cada uno de estos requeriría de la capacidad de los sujetos de generar y ejecutar sistemas de reglas condicionales que regulen el comportamiento, el pensamiento y la efectividad conforme al logro de una meta. Las diferentes funciones consideradas ejecutivas, estarían involucradas en los diferentes pasos destinados a la resolución de problemas. De este modo, la perspectiva funcional de las FE propuesta por Zelazo, facilitaría el estudio de los procesos de control ejecutivo en el marco de secuencias de acciones específicas destinadas a la resolución de problemas. De igual manera, Zelazo y Miller (2002) y Zelazo (2003) plantean una distinción entre funciones ejecutivas de tipo “hot” y “cool”. Las primeras, vinculadas al control de procesos motivacionales y emocionales, estarían ligadas a la resolución de tareas cognitivas de carácter abstracto o descontextualizado. presencia de estímulos asociados a un refuerzo o castigo. Por otro lado, se utiliza la expresión “cool EF”, para referirse a tareas cognitivas de carácter abstracto o descontextualizado, es decir, las reglas condicionales vinculadas a estas tareas representan estímulos emocionalmente neutros. Un ejemplo del uso de este tipo de reglas, se vería reflejado en las tareas de control atencional. En éstas el sujeto debe responder de modo diferente en función de las características del estímulo que se presente (Ej. Ante la presentación de un círculo presione la tecla «x»; ante

la presentación de un triángulo presione la tecla «y»). Dicho estímulo y el contexto en que el mismo es representado, serían en tales tareas emocionalmente neutras, y por ende; no deberían fomentar una respuesta emocional en el sujeto experimental. No obstante, si los estímulos presentados, están asociados a recompensas o castigos, evocarán una respuesta de carácter emocional o motivacional en el sujeto; y la meta de la tarea consistiría en alcanzar la regulación o inhibición de tal respuesta, las reglas que el participante debería generar implicarían procesos de control ejecutivo de tipo «hot».

4.1.4. Funciones Ejecutivas según la prueba BRIEF-P (Best Rating Inventory of Executive Functions - Preschool version)

Luego de la revisión conceptual en torno a las FE es posible afirmar que estas comienzan a desarrollarse en edades tempranas, no obstante, continúan su desarrollo a lo largo de la vida, a medida que el sujeto va adquiriendo capacidades que le permiten llevar a cabo comportamientos más complejos.

En base a lo descrito anteriormente, cabe destacar que el objetivo es centrar nuestro análisis en las FE presentadas en la prueba BRIEF-P, (correspondientes a: Inhibición, Cambio, Control Emocional, Memoria de Trabajo y Planificación/Organización) ya que el foco de esta investigación está orientado al desarrollo de dichas funciones en preescolares de 3-5 años de edad y esta prueba ha sido elaborada para brindar conocimiento sobre comportamientos cotidianos asociados a dominios específicos de la función ejecutiva en niños de 2 a 5 años de edad (Gioia, Espy & Isquith, 2003). Una de las fortalezas de este cuestionario para padres y profesores, es su carácter ecológico, pues busca conocer aspectos relacionados con los quehaceres diarios en base a distintas actividades que los niños realizan.

Además de analizar las cinco FE mencionadas en esta prueba, se abordarán otras tres FE incorporadas en la prueba BRIEF, puesto que debemos recordar que las FE continúan desarrollándose en años posteriores a la primera infancia, donde alcanzan su mayor apogeo. En ella se realiza una valoración de los comportamientos de las FE en contextos tanto familiares como escolares (Gioia et al., 2000), orientada a los rangos de edad de 5 - 18 años, e incorpora las cinco FE mencionadas en “BRIEF-P” agregando otras tres: Orden/organización de los materiales, Iniciación y Monitoreo.

A continuación, se definirán las FE abordadas por las pruebas *BRIEF-P* y *BRIEF*. Para ello, en la *Tabla 2* se presentan las FE consideradas en el primer instrumento mencionado; mientras que en la *Tabla 3* son definidas aquellas tres FE adicionales incorporadas en el segundo instrumento.

Tabla 2: Definiciones de las FE consideradas por la prueba BRIEF-P (Gioia et al, 2003).

Función Ejecutiva	Definición
Inhibición	<p>Puede ser descrita como la habilidad para resistir impulsos y la habilidad para detener el propio comportamiento en el momento adecuado.</p> <p>Los niños con dificultades en inhibición típicamente tienen una marcada dificultad para resistir impulsos y dificultad para considerar las consecuencias antes de actuar. Frecuentemente son percibidos como: niños con un menor control de sí mismos en relación a sus pares, con dificultad para mantenerse en un lugar o en la sala de clases y que requieren un alto nivel de supervisión adulta. A menudo los cuidadores y maestros se encuentran particularmente preocupados por la intrusión verbal y social y la falta de seguridad personal observada en los niños que no inhiben sus impulsos adecuadamente. Dichos niños pueden mostrar altos niveles de actividad física, respuestas físicas inapropiadas hacia los demás, una tendencia a interrumpir y perturbar las actividades en grupo.</p> <p>En los contextos de aula y tareas de evaluación, los niños con dificultades en el control inhibitorio a menudo requieren un mayor grado de estructura externa para limitar sus</p>

	respuestas impulsivas.
Cambio	<p>Dice relación con la habilidad para moverse libremente desde una situación, actividad o aspecto de un problema a otro, según las demandas de la situación.</p> <p>Pueden comenzar una actividad o tarea antes de escuchar las instrucciones, antes de desarrollar un plan, antes de comprender la organización o esencia de la tarea.</p>
Control emocional	Habilidad de modular o controlar las respuestas emocionales. Generalmente se observa en la capacidad de reaccionar ante eventos de manera apropiada; sin arrebatos, frecuentes cambios en el estado de ánimo o periodos de vuelcos emocionales excesivos.
Memoria de Trabajo	<p>Capacidad para mantener información en la mente para el propósito de completar una tarea, codificando información, generando objetivos, planes y pasos secuenciales para cumplir con los objetivos.</p> <p>La memoria de trabajo es esencial para llevar a cabo los distintos pasos de una actividad, realizar manipulaciones mentales como la aritmética mental y para seguir instrucciones complejas.</p> <p>Los niños con dificultades en esta área presentan dificultades para mantener una cantidad adecuada de la información en la mente o en la "memoria activa" para su posterior procesamiento, codificación, y / o la manipulación mental. Esto tiene un impacto negativo en la habilidad para permanecer atento y concentrado por periodos adecuados de tiempo. Los cuidadores además, señalan que los niños con una memoria de trabajo frágil o limitada tienen dificultades para recordar cosas (números de teléfono o instrucciones, etc.) incluso por unos pocos segundos, pierden la pista de aquello que están haciendo mientras trabajan u olvidan aquello que tienen que buscar cuando se les pide entregar un recado. A menudo pierden información que excede su capacidad, como por ejemplo instrucciones para realizar una misión determinada. Junto con lo anterior, el niño no puede recordar las normas que rigen una tarea específica (aunque él o ella trabaja en esa tarea) ensaya la información varias veces, pierde la pista de las respuestas que ya ha dado en una tarea que requiere de múltiples respuestas, lucha con tareas de manipulación mental de elementos (por ejemplo, dígitos que se repiten en orden inverso) o la resolución de problemas aritméticos que se</p>

	<p>presenten por vía oral sin anotar cifras.</p> <p>Una apropiada memoria de trabajo es necesaria para mantener el rendimiento y la atención. Los padres de los niños con dificultades en esta FE informan que los niños no pueden otorgar a una actividad el tiempo adecuado según la edad y que con frecuencia cambian de tarea o no las terminan.</p>
Planificación/Organización	<p>Habilidad para gestionar las demandas de tareas específicas actuales y futuras. La dificultad con la planificación y la organización de la información tiene un impacto negativo en el acercamiento a la resolución de problemas.</p> <p>La planificación implica el desarrollo de una meta final u objetivo y el determinar estratégicamente el método o los pasos para alcanzar dicha meta de la manera más eficaz. La planificación puede observarse cuando a los niños se les presenta un problema que requiere múltiples pasos para resolverlo (ej. Ensamblaje de un puzzle).</p> <p>Involucra la habilidad para organizar expresiones orales y escritas, como también para comprender información en presentaciones orales o de manera escrita. Organización también implica la habilidad para escanear de manera visual una línea de letras o también para mantener la actividad durante alguna tarea. La falta de organización se observa por ejemplo, cuando los niños se fijan demasiado tiempo en los detalles, sin prestar atención a lo general de una idea o estímulo. Pueden tener buenas ideas, pero fallan al momento de expresarlas en pruebas o en tareas escritas. Pueden sentirse sobrepasados al estar en presencia de mucha información y pueden presentar dificultades para la recuperación de información. Sin embargo, pueden presentar buenos desempeños durante pruebas o preguntas de opción múltiple.</p>

Tabla 3: Definiciones de las tres FE incorporadas en la prueba BRIEF (Gioia et al, 2000).

Función ejecutiva	Definición
Organización de materiales/Orden	<p>Capacidad de contar con un orden de trabajo, espacios de juego y almacenamiento (por ejemplo: escritorios, armarios, mochilas y los dormitorios).</p> <p>En los niños se observa en su capacidad de mantener los</p>

	<p>materiales y sus pertenencias razonablemente bien organizados, como tener sus materiales fácilmente disponibles para proyectos o tareas, y como ser capaz de encontrar sus pertenencias cuando sea necesario.</p>
Monitoreo	<p>Referida a 2 tipos de tareas:</p> <p>Monitoreo en tareas orientadas o hábitos de comprobación del propio trabajo/desempeño.</p> <p>Auto-monitoreo o conciencia interpersonal.</p> <p>Esta habilidad se observa cuando un niño evalúa su propio desempeño durante o poco después de terminar una tarea, para asegurar la exactitud o el logro de una meta apropiada.</p> <p>En cuanto al Automonitoreo se observa en actividades como el que un niño no pierde de vista el efecto que su comportamiento tiene sobre los demás.</p>
Iniciación	<p>Habilidad para comenzar una tarea o actividad y para generar ideas, respuestas o estrategias de resolución de problemas de forma independiente.</p> <p>La adecuada capacidad de iniciación sugiere que los niños sean capaces de comenzar o poner en marcha tareas, actividades o aproximarse adecuadamente a la resolución de problemas.</p>

4.1.5. Desarrollo de las funciones ejecutivas en preescolares

Si bien son variados autores los que plantean que el desarrollo de las FE comienza en la etapa preescolar o en la niñez, alcanzando su apogeo en la adolescencia (Anderson, 2001; Diamond, 2002; Garon, Bryson & Smith, 2008); investigaciones realizadas sobre funcionamiento ejecutivo en la infancia han sido escasas debido a varias razones. Una de las más comunes apunta a que se pensaba que las habilidades cognitivas no se desarrollaban hasta el período de la adolescencia (Hughes & Graham, 2002). A ello se agrega la falta de instrumentos de evaluación específicos que permita dar cuenta de un análisis comparativo sobre el desarrollo evolutivo de las FE (Flores, Castillo & Jiménez, 2014).

Sin embargo, durante el transcurso de las últimas dos décadas se ha generado un interés notorio en el estudio del desarrollo de las FE en la infancia (Stelzer, Cervigni & Martino, 2011), el cual ha nacido en parte por el vínculo entre dichos procesos y diferentes trastornos psicopatológicos y de conducta tanto en la niñez como en la vida adulta (Biederman, Petty, Wozniak, Wilens, Fried, Doyle, et al., 2011; Närhi, Lehto-Salo, Ahonen & Marttunen, 2010). Del mismo modo, diferencias en el desempeño ejecutivo en la infancia han sido relacionadas con mayores competencias sociales y un mejor rendimiento académico (Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson & Grimm, 2009; Carlson & Moses, 2001; McClelland et al., 2007; Rueda, Posner & Rothbart, 2005). Debido a la importancia que el correcto desarrollo de tales procesos implicaría para la adecuada adaptación del sujeto a su ambiente, el reconocimiento de los períodos de mayor sensibilidad en el desarrollo ejecutivo constituye una tarea clave, tanto en el diseño de políticas educativas y sociales, como el diseño de programas de intervención específicos (Stelzer et al., 2011).

Si bien las distintas funciones ejecutivas presentan curvas disímiles en el desarrollo, autores como Stelzer et al., 2011, y Carlson, 2005) han señalado que el rendimiento en distintas tareas que implican un funcionamiento ejecutivo, que son mediadas o guiadas por un adulto experimentan mejoras significativas durante el período preescolar. En consecuencia con lo anterior, tales avances se han vinculado con la maduración de regiones corticales específicas durante dicho período (Garon et al., 2008; Gogtay, Lusk, Hayashi, Greenstein, Vaituzis et al., 2004), lo cual es congruente con la hipótesis de que los años preescolares constituirían uno de los períodos de mayor sensibilidad para el desarrollo del funcionamiento ejecutivo. Por lo tanto, es fundamental que el mediador desarrolle, estimule y potencie las funciones ejecutivas en la educación preescolar, pues es una etapa crucial donde se establecen y desarrollan habilidades cognitivas, emocionales y sociales (MINEDUC, 2005).

Dado lo anterior, es posible afirmar que el desarrollo de las FE se relaciona con la maduración del cerebro, específicamente con el aumento de la mielinización y la sinaptogénesis o formación de sinapsis en el cerebro, en las estructuras frontales durante los períodos de crecimiento (García, 2012). Asimismo, los cambios que se van produciendo en el cerebro, se conectan con la maduración progresiva de regiones cerebrales anteriores, posteriores y subcorticales, así como con el refinamiento de conexiones en la región prefrontal y las conexiones entre esta corteza y áreas motoras, sensoriales y de asociación (Durston & Casey, 2006). Por lo cual, se considera el desarrollo como un proceso continuo y homogéneo, el cual abarca múltiples estados, con diferentes funciones madurando en diferentes momentos (Romine & Reynolds, 2005).

Como se describió anteriormente, el desarrollo de las FE se inicia de manera temprana y es durante los primeros 5 años de vida en donde los niños comienzan a transitar en el control cognitivo de las respuestas impulsivas-emocionales, hacia un procesamiento cognitivo más selectivo (Flores et al., 2014). Este período evolutivo de los 3 a los 5 años es el momento de desarrollo que protagoniza y enmarca nuestra investigación y por ello, a continuación nos centraremos en las FE que comienzan su desarrollo a lo largo de este período.

Luria (1966) postula un número de etapas para el desarrollo de las funciones neuropsicológicas críticas para la inteligencia y las funciones ejecutivas. Estas etapas fueron pensadas para interactuar con la estimulación del ambiente, basándose en la Teoría histórico-cultural de Vygotsky quien desarrolló una compleja teoría relacionada con el lenguaje y los procesos de pensamiento, postulando que las influencias del ambiente y/o la cultura eran importantes en la comprensión del desarrollo de las estructuras neurológicas responsables de habilidades de orden superior tales como la abstracción, memoria, y atención. En 1966, Luria postula que las funciones corticales superiores relacionadas con el funcionamiento ejecutivo requerían la interacción neurológica normal proporcionada por la estimulación del medio cultural, histórico y social. De esta

manera, el postulado de Luria es bastante consistente con la teoría actual que sugiere que particulares fenotipos son moldeados por la experiencia ambiental. Así, el resultado de una óptima interacción entre el desarrollo neurológico y la estimulación del medio ambiente se traduce en funciones corticales más eficientes relacionadas con lenguaje, atención, memoria, inteligencia y FE que son descritas a grandes rasgos y desde una perspectiva neurológica, en 5 etapas.

- Etapa Uno: Esta etapa comienza en los primeros años de vida y se relaciona con el desarrollo del cerebro, específicamente con el desarrollo de la actividad del sistema reticular.
- Etapa Dos: Esta etapa implica la activación de las áreas sensoriales primarias de la visión, audición, percepción táctil y áreas motoras primarias del movimiento grueso durante el segundo año de vida. Esto es consistente con la etapa sensoriomotora planteadas por Piaget.
- Etapa Tres: Esta etapa implica el desarrollo de modalidades individuales en las áreas de asociación secundarias del cerebro cuando los niños entran a los años de preescolar. La mente del preescolar reconoce y reproduce variados materiales simbólicos y desarrolla la habilidad para modelar movimientos físicos. Esta etapa se relaciona con la etapa preoperacional de Piaget.
- Etapa Cuatro: Situada entre los 7 y 8 años de edad, cuando las áreas terciarias del lóbulo parietal, lóbulo temporal y occipital se relacionan anatómicamente y desarrollan la coordinación de los tres mayores canales para el input de información. Durante esta etapa, el cerebro del niño comienza a tomar sentido del input sensorial y de la estimulación ambiental.

Es particularmente importante para el desarrollo de habilidades mentales más complejas. Esta etapa encaja en la etapa de las operaciones concretas propuesta por Piaget.

- Etapa Cinco: Durante esta etapa, el cerebro comienza a ser estimulado aproximadamente a los 8 años de edad, a través de la adolescencia y la adultez. Esta operación involucra el lóbulo frontal; el área anterior hacia el surco central es crucial para el desarrollo de habilidades mentales complejas involucradas en el pensamiento abstracto, memoria intencional, como también para la ejecución del monitoreo y evaluación de aprendizajes complejos (Stuss & Benson, 1984). Esta etapa se relaciona con la etapa de las Operaciones Formales de Piaget.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, es posible agregar que dentro de los primeros 12 meses de edad comienzan a desarrollarse las FE, siendo a partir de los 6 meses de vida donde los bebés, comienzan a recordar representaciones simples, aunque aún de forma sutil. Mientras que a los 8 meses de edad, pueden mantener activa información que no se encuentra a la vista, reflejándose la capacidad de permanencia y representación del objeto. Dichas funciones se relacionan con la memoria de trabajo. Debido a lo anterior, cabe destacar que las FE no solo aparecen en la edad adulta, sino más bien se van desarrollando a lo largo del tiempo, antes del primer año de vida, lo cual permite el desarrollo de habilidades más complejas a partir de las habilidades más simples que son desarrolladas en primera infancia (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011).

Siguiendo con el desarrollo, a partir del año y medio de edad, se puede evidenciar un mayor control de la inhibición al momento de contener impulsos, evitar la distracción y no responder de manera impulsiva ante situaciones

cotidianas (Herrerias, 2010). Dichos comportamientos, le permiten al niño desarrollar la capacidad para controlar su conducta en diversas situaciones, inhibiendo respuestas impulsivas que no son óptimas.

En relación al desarrollo de las FE, los niños entre 3 y 5 años de edad, comienzan a desarrollar diversos procesos ejecutivos como la inhibición, memoria de trabajo y autorregulación, los cuales a partir de la mediación verbal conllevan la adquisición de nuevas habilidades ejecutivas como la planificación y la flexibilidad cognitiva. Presentándose un progreso piramidal, donde las FE más básicas, dan la base para el desarrollo de otras más complejas, principalmente en la infancia (Flores et al., 2014). En el caso de la memoria de trabajo se comienza a acrecentar dentro de los primeros años de edad, y se va potenciando con el pasar del tiempo, alcanzando un mayor desempeño alrededor de los 12 años de edad. Según Barkley (2001), en primera instancia surge la memoria de trabajo no verbal, la cual evoluciona desde los tres primeros meses de vida hasta los 10 años, caracterizándose por las acciones sensorio-motrices propias del niño. En segundo lugar se da paso al desarrollo de la memoria de trabajo verbal, la cual se desarrolla entre los 9 y los 12 años de edad, caracterizándose por la internalización del habla, lo que permite que el niño reflexione de forma silenciosa sobre su conducta.

La *flexibilidad cognitiva* es otra de las FE que surge entre a los 3 y los 5 años de edad, desarrollándose de manera gradual durante la infancia, siendo a la edad de 12 años un periodo de mayor potenciación y afianzamiento, lo que se demuestra por el aumento en la capacidad para adaptarse a situaciones de cambio. Asimismo, la planificación se desarrolla entre los 5 y los 8 años de edad de forma creciente y rápida, potenciando su desempeño a la edad de 12 años, en donde se comienza a generar una mayor planificación de las tareas que se deben realizar en el diario vivir (García, 2012). Sin embargo, cabe señalar que entre los 6 a los 8 años de edad es donde se genera el período de mayor desarrollo de las FE. En esta etapa el niño logra anticiparse ante diversas situaciones sin la

necesidad de instrucciones externas, siendo capaz de fijarse metas y autorregular su conducta. Estas capacidades cognitivas, se encuentran estrechamente relacionadas con la función reguladora del lenguaje, las operaciones lógicas formales y la maduración de las zonas prefrontales del cerebro (Herreras, 2010).

Las FE se encuentran directamente interrelacionadas y es a medida que los niños reciben el andamiaje correspondiente por parte de los adultos que se va potenciando su desarrollo (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011), pues bajo la guía de un adulto, el niño es capaz de ir más allá de su capacidad actual, aunque en un comienzo no exista comprensión por su parte, si la experiencia se ubica en la zona de desarrollo próximo, en algún momento pasará a formar parte de su repertorio individual. Es así, como el adulto se transforma en un modelo y guía, encargado de crear formatos de interacción ajustados a la forma de actuar del niño, otorgándole claves que le permitan controlar sus impulsos, regular sus emociones, resolver conflictos y organizar su conducta (Carrasco & Fernández, 1998).

Los niños pequeños al disponer de la orientación de un adulto, van construyendo un proceso de *heterorregulación*, donde con esfuerzo logran crear un plan y organizar sus acciones (Carrasco & Fernández, 1998). Dicha orientación se refleja en el desarrollo evolutivo de las FE, donde autores como Flores et al., 2014; Herreras, 2010; y Stelzer et al., 2011, han sistematizado cada periodo de surgimiento o acrecentamiento de las FE desde la infancia hasta la adolescencia.

A continuación, en la

Tabla 4, se realiza una sistematización de la información presentada sobre el desarrollo evolutivo de las FE, desde la primera infancia hasta adolescencia, en la que se exponen conductas observables.

Tabla 4: Descripción del desarrollo evolutivo de las funciones ejecutivas.

Edad	Desarrollo de las funciones ejecutivas
6 - 12 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Aparece la inhibición frente a una respuesta rudimentaria (es capaz de no tocar algo, frente a instrucciones de no tocar) - Comienza a mantener la atención durante breves momentos en una tarea, a pesar de agentes distractores del ambiente. - Desarrolla la permanencia del objeto (juguete escondido bajo un paño), es decir, la capacidad de recordar que los objetos a pesar de ser escondidos siguen ahí. Asimismo, puede poner dos acciones juntas en una secuencia (quitar el paño, agarrar un juguete). - Desarrolla la capacidad de buscar métodos alternativos para recuperar objetos que se encuentran más allá de su alcance. - Es capaz de inhibir su respuesta frente a una recompensa inaccesible (como un juguete que se encuentra al otro lado de la ventana, reconociendo la barrera y el desvío alrededor de ella). - Ejecuta de forma sencilla los pasos de una tarea que le permitirán ser los medios para lograr un determinado fin. - Es capaz de buscar lugares y/o de actuar para llegar a un lugar en específico.
2 - 5 años	<ul style="list-style-type: none"> - Aparece la capacidad de autorregulación a través de mediaciones verbales por parte de diversos agentes sociales que rodean al niño. - Es capaz de anticipar y prever las dificultades que pueden surgir en la realización de una tarea. Asimismo, la capacidad de razonamiento hipotético (¿qué pasaría si está lloviendo y salimos al patio sin paraguas?). - Puede mantener en su mente dos reglas (por ejemplo: el rojo va aquí, azul va allí) y actuar sobre la base de las reglas. - Mantiene información en un estado activo, además de ser capaces de inhibir respuestas habituales. - Comienza a comprender que la apariencia de los objetos no asemeja siempre la realidad (por ejemplo, cuando se les da una esponja que se parece a una roca). - Es capaz de controlar su conducta inhibiendo su respuesta (por ejemplo: retrasar el comer un dulce).

	<ul style="list-style-type: none"> - Aparece la capacidad para seleccionar riesgos en relación a pérdidas o castigos. - Aparecen las acciones de cambio (por ejemplo: el niño reconoce que en su casa puede andar descalzo, pero al salir a la calle debe usar zapatos. - Aumenta la capacidad para la toma de decisiones.
6 - 12 años	<ul style="list-style-type: none"> - Comienza a ignorar estímulos irrelevantes, periféricos (tales como un punto en el lado de una pantalla), enfocándose en el centro de los estímulos (tales como una imagen en el centro de la pantalla). - Comienza adaptarse a los cambios de reglas, incluso en diversas situaciones (por ejemplo: reconoce que debe asistir al colegio con uniforme, mientras que en su casa puede vestir como guste). - Desarrolla la capacidad para buscar ubicaciones variables, recordando dónde algo fue encontrado y luego explorando otras ubicaciones (por ejemplo, un juego de la concentración donde una moneda es escondida debajo de tres tazas). - Se adquiere la capacidad de planificar tareas de modo simple y desarrollar estrategias. - Comienza la fijación de metas en base a un objetivo. - Se genera la anticipación a diversos eventos sin mediaciones externas. - Aumenta la capacidad de inhibición.
13 - 18 años	<ul style="list-style-type: none"> - Período de afianzamiento y maduración del control ejecutivo - Mejora la capacidad para adaptarse ante situaciones de cambio. - Se continúa desarrollando la capacidad de autocontrol, reconociendo de forma flexible aquellos estímulos que requieren mayor o menor atención. - Es capaz de recordar tareas, reglas y estrategias que pueden variar dependiendo de la situación. - Es capaz de revisar sus acciones y respuestas frente a diversas situaciones cambiantes.

4.1.6. Implicancias de las Funciones Ejecutivas en el ámbito académico

Al ingresar al sistema escolar, los niños se ven enfrentados a nuevos estímulos y tareas, los cuales van a influir en el desarrollo de sus funciones ejecutivas (Korzeniowski, 2011). La adaptación a este nuevo contexto y el logro de aprendizajes académicos le exige al niño resolver conflictos y organizar su conducta en torno a objetivos, planes y normas de trabajo. En los primeros años, el alumno sólo alcanzará estas metas bajo la guía directiva de sus docentes, pero gradualmente irá internalizando hábitos, rutinas y estrategias cognitivas que le permitirán dirigir su comportamiento y su aprendizaje en forma más autónoma. Es por ello, que los niños dependen del desarrollo de las funciones ejecutivas para alcanzar logros en la etapa escolar, como por ejemplo aprender a leer, escribir y resolver problemas. A su vez, el desarrollo de estas habilidades les permite alcanzar logros sociales, afectivos y morales (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011).

El contexto educativo brinda experiencias nuevas a los preescolares, las cuales pueden promover el ejercicio de las funciones ejecutivas, y a su vez, potenciar los procesos de aprendizaje escolar (Korzeniowski, 2011). Investigaciones con preescolares (McClelland et al., 2007; Swanson, 2006), han señalado que el funcionamiento ejecutivo es un importante predictor de las habilidades matemáticas y literarias, como la resolución de problemas matemáticos y los procesos de alfabetización. Swanson (2006), señala que los resultados obtenidos apoyan la idea de que las FE son un predictor importante en habilidades de resolución de problemas de los niños más allá de la contribución que realizan las habilidades de lectura y de cálculo, y que el procesamiento ejecutivo puede operar independientemente de las diferencias individuales en el procesamiento fonológico, la inhibición, y la velocidad de procesamiento. De esta

misma manera, el control inhibitorio juega un papel significativo en el aprendizaje escolar en general (St Clair-Thompson & Gathercole, 2006).

También, se ha identificado que las funciones ejecutivas son las encargadas de autorregular el proceso de la escritura. En un estudio con escolares de 3º y 4º grado (Hooper, Swartz, Wakely, De Kruif & Montgomery, 2002), se observó que la planificación, la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio y la memoria de trabajo tienen un rol fundamental en tareas de narración. De esta misma manera, Altemeier, Jones, Abbott y Berninger (2006) estudiaron la implicancia de las funciones ejecutivas en la integración de las habilidades de lectura y escritura. Específicamente, estos autores observaron que el control inhibitorio, la fluidez verbal y la planificación son procesos significativos en la elaboración de reportes escritos y en la toma de notas.

Por otro lado, García y Muñoz (2000) señalan en su investigación que el bajo rendimiento escolar está asociado a determinadas *disfunciones ejecutivas*, pues mientras más bajo el rendimiento académico más altas son las dificultades en el funcionamiento ejecutivo. En esta investigación, las FE fueron evaluadas a nivel de pruebas diagnósticas, cuestionarios y test, como por ejemplo la prueba Torre de Londres y el Wisconsin Card Sorting Test-R (WCST-R), los cuales se fundamentan en dos procesos ejecutivos de gran relieve: la inhibición de respuestas y la memoria de trabajo.

Generalmente, el fracaso escolar ha sido asociado a un pobre desempeño del control inhibitorio, la memoria de trabajo, la resolución de problemas y las habilidades de organización (Gardner, 2009). Así también, se han encontrado asociaciones entre la disminución del desempeño ejecutivo y la presencia de dificultades para la adquisición de la lectura, escritura y resolución de problemas aritméticos (Sikora, Haley, Edwards & Butler, 2002).

En conclusión, estas investigaciones ponen en evidencia que un buen desempeño de las funciones ejecutivas, es un predictor del rendimiento escolar. Por lo tanto, su temprana estimulación y promoción a través de programas de

intervención, puede ser un modo de favorecer el aprendizaje escolar y reducir su fracaso (Korzeniowski, 2011), lo cual hace necesario su intervención o estimulación temprana para poder, en el caso de los alumnos con niveles bajo rendimiento académico, potenciar su desarrollo, y en los alumnos con alto rendimiento, consolidar estas funciones. De esta forma, se ayudará a mejorar rendimiento académico de los alumnos desde el inicio de la etapa escolar (Castillo-Parra, Gómez & Ostrosky-Solís, 2009).

4.2. Autorregulación

El desarrollo temprano de la autorregulación en niños pequeños - preescolares e incluso infantes- es un tema de investigación que en los últimos años ha adquirido relevancia, siendo su investigación relativamente reciente, dado que desde hace algún tiempo se ha establecido que las habilidades de autorregulación contribuyen en forma importante en el aprendizaje, prediciendo una adaptación positiva a la escuela y el desarrollo de otras habilidades académicas (Blair & Razza, 2007; Blair & Diamond, 2008). Tal parece que va a depender de cada autor si la “autorregulación” es considerada como una función ejecutiva propiamente tal (ej. Goldstein, Naglieri, Princiotta, & Otero, 2014; Anderson, 2002), o bien, si es planteada más bien como “consecuencia” del desarrollo de dichas funciones (Gioia et al., 2000; Delis, Kaplan, & Kramer, 2001; Lezak, Howieson, Loring, Hannay & Fischer, 2004). No obstante esta discrepancia, todos los autores concuerdan en que éstas operan en función de un comportamiento estratégico, encargado de dirigir y guiar la conducta lo cual se traduce en un comportamiento autorregulado que permita poner en marcha y mantener una conducta eficaz.

Para llegar a la definición de autorregulación y comprender mejor este concepto creemos necesario hacer una distinción entre ‘regulación’ y

‘autorregulación’. La primera consta de procesos reactivos menos voluntarios, mientras que la autorregulación, es generada internamente y de forma voluntaria, aunque no necesariamente consciente, lo cual implica un esfuerzo regulatorio que permite al sujeto controlar sus procesos emocionales y cognitivos (Eisenberg & Spinrad, 2004; Eisenberg, Hofer & Vaughan, 2007). En este sentido, la autorregulación puede ser definida en términos globales, como una acción voluntaria para modular, modificar o inhibir acciones y reacciones hacia un fin más adaptativo (Barkley, 2004). Implica la capacidad de los individuos para modificar su conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas (Block & Block, 1980; Kopp, 1982; Rothbart, 1989); y ser capaz de posponer la satisfacción inmediata para alcanzar metas a largo plazo junto con la capacidad de mantener la atención y la información para resistir la distracción (Leseman, 2012). En concordancia con lo anterior, la autorregulación es concebida como un constructo integrado y multidimensional que involucra una amplia gama de procesos psicológicos y biológicos, que incluyen la atención, la emoción, la conducta y la cognición (Wang & Wang, 2015).

Es por esto que el estudio de la autorregulación en la infancia puede ser abordado desde diferentes puntos de vista sobre el desarrollo, como el temperamental, neuropsicológico, relacional, motivacional y de la personalidad, los cuales se relacionan con áreas del desarrollo afectivo, cognitivo, conductual, e incluso motor (Grolnick, McMenemy & Kurowski, 1999). Desde estos diferentes ámbitos, se han discutido frecuentemente conceptos tales como inhibición de la conducta, autorregulación, o control del yo (Block & Block, 1980; Fox, 1994; Kopp, 1982), consensuando en que todos implican la habilidad para modificar la conducta de acuerdo con las demandas cognitivas, emocionales y sociales planteadas en situaciones específicas (Ruff & Rothbart, 1996).

Sin detenernos a analizar la nomenclatura utilizada por cada autor, (dado la manifiesta falta de consenso en cuanto a términos específicos para referir habilidades, funciones o conductas ejecutivas), a continuación nos referiremos a

ciertos aspectos que hacen posible el paso del comportamiento “regulado” al comportamiento “autorregulado” en relación a distintas perspectivas del desarrollo que abordan estos procesos, tales como la perspectiva neurobiológica, conductual, del aprendizaje social y del desarrollo cognitivo.

4.2.1. Desarrollo de la autorregulación

El desarrollo de la autorregulación se inicia desde los primeros meses de vida del niño, parte con el control de la excitación y el ajuste de la estimulación sensorial, continuando hasta los dos años con la aparición del cumplimiento y control de los impulsos (Kopp, 1982). Luego con el paso del tiempo, durante la etapa preescolar, los niños comienzan a utilizar habilidades cognitivas con el fin de lograr controlar los impulsos y las emociones; actúan según las normas sociales y morales, con esto los niños son capaces de dirigir y controlar tanto el pensamiento como el comportamiento, con la necesidad de llevar a cabo sus metas (Flavell, Miller & Miller, 2002; Luria, 1961; Mischel, 1996; Vygotsky, 1986).

En nuestro caso, al abordar el desarrollo de la autorregulación en preescolares, debemos tener una visión amplia sobre este concepto, ya que existen múltiples factores que inciden en su desarrollo, provenientes desde el área biológica, cognitiva, emocional y social. Es por ello, que para poder formar una visión global de la formación o aparición de la autorregulación en los niños, es necesario hacer referencia a las distintas perspectivas que explican este suceso, las cuales se encuentran relacionadas entre sí y con las áreas anteriormente nombradas. Estas perspectivas que explican el desarrollo de la autorregulación corresponden a la perspectiva *Neurobiológica*, la cual atribuye este fenómeno al aumento de las redes atencionales en los niños, gracias a estructuras biológicas que se desarrollan; la perspectiva *Conductual* que recalca la presencia de la regulación externa, por medio de las gratificaciones o castigos que pueden brindar

los cuidadores a los niños, moldeando su conducta hasta comenzar a reproducir los comportamientos esperados por los adultos, llegando incluso a repetir aquellas instrucciones aprendidas previamente; la perspectiva del *Aprendizaje Social* que recalca la importancia de la observación e imitación para llegar a internalizar las conductas apropiadas y el desarrollo de estándares de acción para auto-evaluar sus propias experiencias en cuanto reciben recompensas y/o castigos; la perspectiva del *Desarrollo Cognitivo* el cual propone mecanismos de autorregulación en forma de asimilación y acomodación, los cuales serían innatos en el funcionamiento mental de los niños a medida en que van reorganizando de manera progresiva su comprensión de los objetos, el mundo físico y las perspectivas de los demás; Finalmente, se aborda la Teoría del Procesamiento de la Información, en la que se relaciona la autorregulación con el desarrollo de procesos de control ejecutivo que controlan a la acción y al pensamiento, sugiriendo que lo que se desarrolla en los niños es su capacidad para involucrarse en procesos cognitivos más organizados, eficientes y a la vez, efectivos, junto con referirse a la meta-cognición como la habilidad cognitiva que permite el control de los procesos llevados a cabo por el sujeto para la consecución de una meta.

4.2.2. Perspectiva neurobiológica

Desde las diversas perspectivas, se le ha atribuido un papel central a los procesos atencionales como mecanismos de autorregulación, lo cual es de gran relevancia pues han sido considerados en gran parte de los estudios que han relacionado las redes atencionales con las habilidades de autorregulación en la infancia (Rothbart & Derryberry, 1981; Rothbart & Posner, 1985). Los niños desde su nacimiento son altamente reactivos, pero a medida que van creciendo, sus reacciones originales van siendo mediadas progresivamente por los mecanismos de autorregulación (Rothbart, 1989). El término “Control Voluntario” se relaciona

con los conceptos de esfuerzo y voluntad, lo cual se refleja inter-individualmente en la capacidad para mantener voluntariamente la atención sobre una tarea, cambiar de manera consciente la atención en el paso de una tarea a otra, e iniciar una acción e inhibir otra de manera consciente, mecanismo que comienza a emerger durante la última mitad del primer año de vida del niño y continúa su maduración durante el periodo preescolar (Rothbart, 1989).

De acuerdo con ciertas aproximaciones teóricas al desarrollo de la autorregulación (Block & Block, 1980; Kopp, 1982), los niños van incrementando progresivamente desde controles rígidos y rudimentarios hasta alcanzar mecanismos flexibles de adaptación, los cuales les permiten ejercer un control voluntario y consciente sobre sus propias funciones motivacionales, es decir, su nivel de implicancia frente a un estímulo. Según tales autores una de las primeras formas de que disponen los niños para regular su nivel de excitación es lo que se llama mecanismo de aproximación retirada, el cual les permite disminuir o aumentar su nivel de activación o atención hacia una tarea específica, variando su aproximación a los estímulos nuevos o que les provoquen incertidumbre.

Para la puesta en práctica de estrategias más sofisticadas es necesaria la implicancia de las distintas redes atencionales, cuyos cambios producidos con el desarrollo se consideran facilitados tanto por la maduración biológica, como por el cuidado de los padres. En relación al primer aspecto, Posner y Rothbart (1998) proponen que la maduración de los mecanismos atencionales subyace al desarrollo de la autorregulación en la infancia, lo cual requiere el desarrollo de funciones atencionales que contribuyen a cambios cualitativos en la conducta de los niños. Estas funciones son:

- Red de alerta: Esta función es la primera en madurar, predominando en los primeros meses de vida. Esta red no puede vincularse aún con la vigilancia o atención sostenida (Colombo, 2001), pues se inicia con mayor facilidad debido a eventos externos. No obstante, se piensa que este mecanismo puede

facilitar la conducta adaptativa, focalizando la atención sobre estímulos motivacionalmente importantes e impidiendo la distracción, facilitando la creación de un vínculo entre el niño y su entorno. Es decir, en este período podemos decir que la atención será “reactiva” (Ruff & Rothbart, 1996) ya que la orientación visual dirigida a estímulos externos depende en gran medida de las características del objeto.

- Red de orientación: En torno a los 4 meses de edad se hace patente un segundo conjunto de circuitos atencionales implicados en la orientación de la atención, de una localización a otra y en el ajuste de la amplitud de la atención. El funcionamiento de esta red de orientación permite a la atención pasar de un estímulo a otro o potenciar o reducir su localización, a modo de proporcionar mayor detalle a las características locales o ampliarse para abarcar más ampliamente la información (Posner & Raichle, 1994; Posner & Rothbart, 1992; Rothbart, Posner & Rosicky, 1994). Aunque esta red se encuentra activa desde el nacimiento, es entre los 5-6 meses de edad cuando se puede hablar de “*atención focalizada*”, la cual podrá ser utilizada por el bebé para desviar su atención de un estímulo estresante concentrando su actividad cognitiva sobre otro estímulo, lo cual facilita la regulación de la emoción negativa decreciendo así el llanto y enfado. Esta técnica de auto-distracción ha sido documentada en niños de 6 meses de edad (Gianino & Tronick, 1988; Harman, Rothbart & Posner, 1997; Mangelsdorf, Shapiro & Marzolf, 1995). Lo mencionado anteriormente da cuenta de que a medida que el control atencional se va haciendo más flexible, las capacidades de autorregulación de los niños aumentan.
- Red atencional ejecutiva: Esta red es contemplada como un sistema responsable de regular la red atencional de orientación y controlar la atención al lenguaje (Fuentes, Carmona, Agis & Catena, 1994; Fuentes, Vivas &

Humphreys, 1999; Posner & Raichle, 1994; Rothbart, Derryberry & Posner, 1994). Asimismo, da paso a la atención dirigida y a la habilidad para inhibir o mantener la atención hacia el estímulo, de acuerdo con las demandas de la tarea. Por ejemplo, si se les muestra a los niños una caja transparente con objetos llamativos en su interior, los niños menores de 9 meses mostrarán una mayor tendencia a intentar alcanzar estos objetos repetidamente, incluso cuando sus manos chocan contra la caja. En cambio, luego de los 9 meses, los niños son capaces de rodear la caja para encontrar su abertura, demostrando capacidad para inhibir una respuesta.

En esta línea, la mejora en las habilidades de autorregulación en la infancia se ha asociado con la maduración de las redes atencionales, destacándose entre los cambios ocurridos en la infancia el incremento en la coherencia del hemisferio frontal izquierdo y las regiones parietales (Thatcher, 1994) producido por el aumento de la conectividad neuronal funcional. Sumado a lo anterior, la mielinización del córtex se produce rápidamente hasta los 3 años de edad continuando hasta la adolescencia temprana, lo cual se traduce en una comunicación más elaborada y eficiente entre regiones, lo cual permite que el sistema ejecutivo gobierne la red de orientación, dando paso a las manifestaciones del control flexible sobre la conducta en respuesta a los cambios en una situación, en la cual los niños ubicarán de manera intencionada su atención en una tarea seleccionada en relación con una meta previamente establecida.

En los niños pequeños la autorregulación abarca una gama amplia de procesos mentales que apoyan comportamientos que incluyen la capacidad para cumplir con demandas, cambiar el comportamiento en respuesta a las demandas situacionales, inhibir las respuestas prepotentes basadas en demandas contextuales o sociales, auto-monitorear el comportamiento y las emociones y llevar a cabo un comportamiento aceptado socialmente sin la necesidad de

regulación externa (Rothbart, Posner & Kieras, 2006). Estas capacidades emergentes apoyan el desarrollo y el mantenimiento de un sentido positivo de eficacia, acción y autoestima lo cual, sucesivamente apoyará una adaptación positiva a lo largo de la vida (Blair, Calkins & Kopp, 2010; Moffitt, Arseneault, Belsky, Dickson, Hancox, Harrington et al., 2011).

Kopp (1982) plantea un modelo del desarrollo de la autorregulación, en el cual se han basado variados estudios actuales, (ver por ej., Bronson, 2000; Whitebread & Basilio, 2012) en el que describe una transición gradual desde fuentes de regulación internas a externas a través de la infancia y la niñez temprana. Esta progresión fue descrita desde fuentes de control reflexivas, neuropsicológicas y mediadas por un cuidador a través de la infancia temprana, hacia formas de control más intencionadas y auto-iniciadas, las cuales también atribuyó en gran parte al desarrollo y la coordinación de sistemas de atención (Rueda, Posner & Rothbart, 2011; Ruff & Rothbart, 1996) los cuales consideró constituyentes del primer mecanismo de autorregulación. Al aumentar la atención, también aumenta la capacidad de control interno, lo que permite a la atención ser flexible para resolver conflictos sobre pensamientos, emociones y comportamientos al servicio de la regulación emocional y comportamental. Dicha transición es críticamente favorecida gracias al desarrollo del sistema de atención ejecutiva que coordina, monitorea y resuelve conflictos, entre otras redes cerebrales (Rothbart, Sheese, Rueda & Posner, 2011).

Sumado a lo anterior, cabe mencionar que las experiencias de socialización involucran y favorecen el desarrollo de los sistemas neurales que permiten a los infantes y niños pequeños la integración de procesos sociales, afectivos y cognitivos que apoyan la aparición de la autorregulación (Henderson & Wachs, 2007). Por lo cual el desarrollo biológico no lo es todo, pues desde el ámbito psicológico los procesos de autorregulación dependen también de otros aspectos del desarrollo (los cuales se mencionarán más adelante) lo cual sitúa el

conocimiento de los niños sobre la mente como el dominio fundamental del desarrollo cognitivo (Wellman & Gelman, 1998).

Estudios han apoyado la hipótesis de que la maduración de las redes atencionales está implicada en el desarrollo de la autorregulación, lo que ha sugerido la idea de que la capacidad para regular la propia conducta y por ende, la atención, comparten una base biológica común (González, Carranza, Fuentes, Galián & Estévez, 2001). Desde una perspectiva cognitiva se señala el córtex prefrontal como el lugar en donde tendrían cabida las diferencias individuales de ambos procesos. Desde el punto de vista evolutivo, el desarrollo de la autorregulación dependerá de factores que implican tanto la maduración cerebral como los logros cognitivo-lingüísticos junto con la influencia del contexto, lo cual ha demostrado ser relevante para el funcionamiento psicosocial de un individuo (González et al., 2001).

En la indagación de las bases biológicas de la autorregulación se ha postulado que las diversas redes atencionales están implicadas y contribuyen al desarrollo de capacidades autorreguladoras (Posner & Rothbart, 1998) las cuales como mecanismo de adaptación al entorno social son altamente sensibles a las influencias ambientales, de manera que los padres y cuidadores de los niños juegan un rol primordial en la formación de tales capacidades en la infancia (Ruff & Rothbart, 1996).

4.2.3. Perspectiva Conductual

Desde una perspectiva comportamental, se enfatiza el poder del entorno para moldear el comportamiento, remarcando la importancia de las gratificaciones o castigos en torno al autocontrol (Skinner, 1938, 1974) relacionando el incremento del control emocional y comportamental con las estrategias aprendidas para controlar los impulsos (Logue, 1995). Bajo esta perspectiva, un niño requiere aprender a evaluar escenarios posibles y valorar las distintas gratificaciones (por

Ej: “Si le quito el camión a mi amigo, él no volverá a jugar más conmigo, se enojará, me pegará, me lo quitará...”). Además, deben saber escoger los objetivos o metas apropiadas (según el escenario y el propio nivel de habilidades), junto con darse a sí mismo instrucciones aprendidas previamente (ej: “Debo esperar hasta que sea mi turno”) o seguir con éxito las instrucciones dadas por los demás, y finalmente, monitorear sus propias acciones (dándose cuenta de cuando realiza algo correctamente o cuando comete un error) (Bronson, 2000). Los psicólogos conductuales también sugieren que se debe enseñar a los niños a compensarse a sí mismos en cuanto a su comportamiento en el corto plazo con declaraciones sobre su propio progreso y competencia (ej: “estoy esperando tranquilamente que venga el profesor”) para comportamientos que serán recompensados posteriormente o los alejarán de un castigo (Mischel y Mischel, 1983; Meichenbaum, 1984; Mischel, Shoda & Rodríguez, 1989; Baldwin & Baldwin, 1998).

4.2.4. Perspectiva del Aprendizaje Social

Esta perspectiva enfatiza en la habilidad de los niños para aprender por medio de la observación así como también de las gratificaciones y/o castigos que experimentan (Bandura, 1977, 1997). Los niños aprenden a través de la observación incluso cuando el aprendizaje no esté demostrado en el comportamiento (Bandura, Ross & Ross, 1963). Por ejemplo, un niño podrá aprender qué *no hacer*, a partir de la observación de algún comportamiento que tenga consecuencias negativas (por ej: al ver que otro niño se cae por bajar dos peldaños seguidos). Junto con lo anterior, la capacidad de imitar está antes que la habilidad para aprender de las consecuencias de comportamientos observados, es por ello que los preescolares más pequeños pueden ver que un niño sube a una silla y se cae, y aún así ellos también se subirán de la misma forma. Así, desde

esta perspectiva se ha argumentado que la auto-evaluación es más efectiva que las recompensas externas en pro de la autorregulación (Bronson, 2000). Los niños gradualmente desarrollan estándares de acción para auto-evaluar sus propias experiencias en la medida en que reciben recompensas o castigos y en torno a la observación de los demás. Dichos estándares se desarrollan durante la infancia temprana y se vuelven la base para el aprendizaje y el comportamiento autorregulado (Zimmerman, 1995; Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996; Bandura, 1997). A medida que los estándares se vuelven más claros e internalizados durante los primeros años de escolarización, los niños pueden comenzar a recompensarse a sí mismos (con sentimientos de autoeficacia) para alcanzar los estándares o castigándose a sí mismos (con sentimientos de desprecio a sí mismos) por haber fallado.

Para esta perspectiva entonces, el desarrollo de la autorregulación depende de tener modelos apropiados, de ser recompensado por un comportamiento adecuado o ver que otros lo son y por último, con internalizar apropiadamente pautas de acción. De este modo, si el niño tiene una expectativa inapropiada sobre los resultados de una conducta en un ambiente determinado, éste no podrá lograr la adaptación de manera adecuada (Bronson, 2000).

4.2.5. Perspectiva del desarrollo cognitivo

Los teóricos del desarrollo cognitivo como Jean Piaget (1952, 1954) y Lev Vygotsky (1962, 1978) sugirieron que los niños pequeños construyen su comprensión del mundo y la capacidad de actuar de manera eficaz en él, presentando un interés innato en el control de sí mismos y en aspectos del medio ambiente, junto con la idea de que la capacidad de ejercer control se desarrolla eficazmente en interacción con el medio ambiente. Según Bronson (2000), mientras que Piaget se centró más en los esfuerzos individuales del niño para

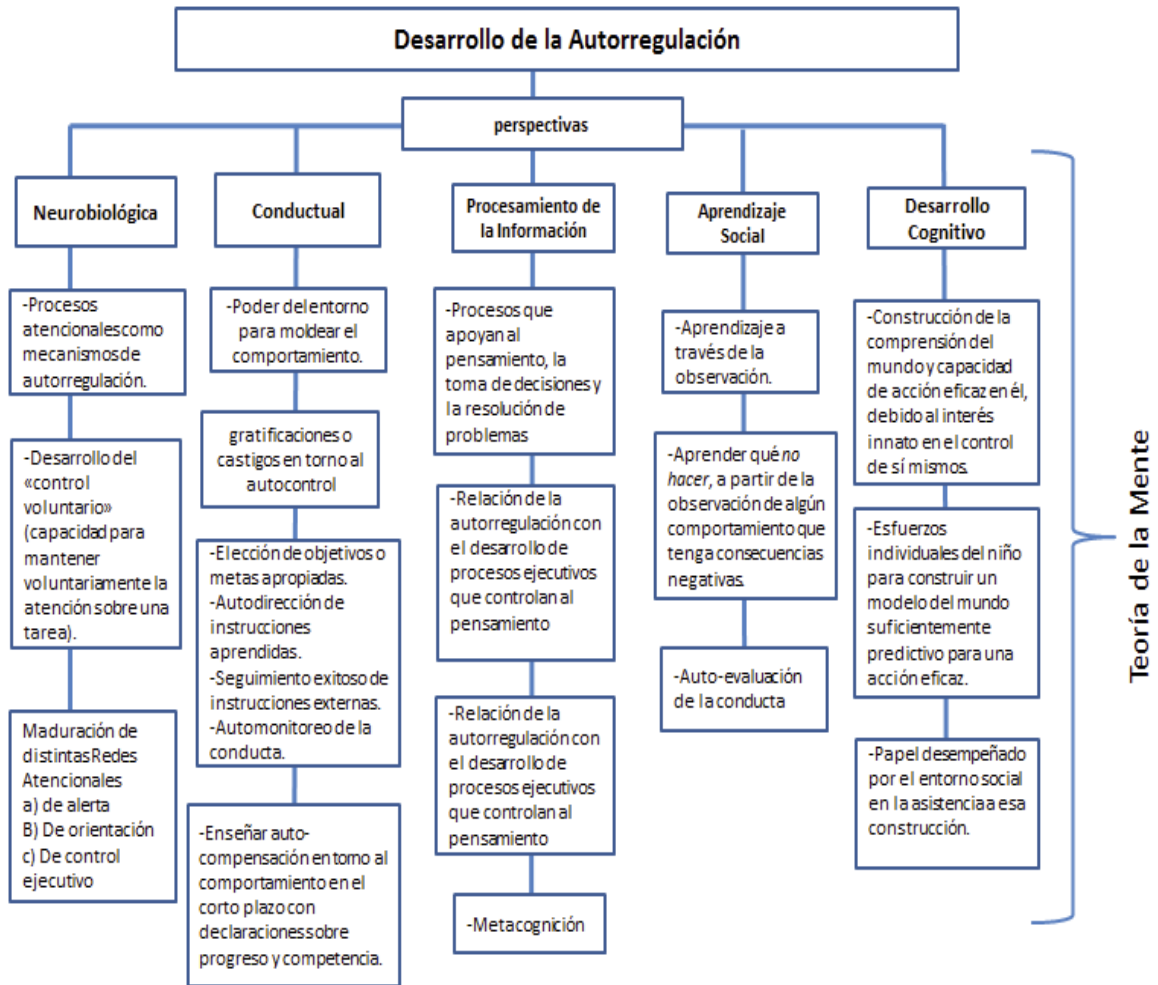
construir un modelo del mundo que fuera lo suficientemente predictivo para una acción eficaz; Vygotsky destacó el papel desempeñado por el entorno social en la asistencia a esa construcción.

No obstante, ambos autores asocian el desarrollo del control emocional y conductual con el desarrollo cognitivo en general. Autores como Piaget (1952); Piaget e Inhelder (1969) propusieron que los mecanismos de autorregulación, en forma de asimilación y acomodación, son innatos en el funcionamiento mental del niño, a medida que este reorganiza progresivamente su comprensión de los objetos, el mundo físico y las perspectivas de los demás. Piaget considera que, en tanto se alcanzan niveles más altos de comprensión del mundo social y físico, el niño es capaz de regular con mayor eficacia el comportamiento y el pensamiento en estas áreas.

Por otro lado, Vygotsky (1962, 1978) resalta el rol del lenguaje en el desarrollo del control interno de la acción y el pensamiento, considerando el lenguaje como el medio primario para desarrollar tanto la comprensión como la autorregulación, en tanto el niño internaliza las instrucciones dadas por los demás y comienza a darse a sí mismo instrucciones audibles (por ejemplo, "los verdes van allí", "esa pieza no encaja"). Más tarde, a los seis o siete años, esta *habla privada* se hace inaudible a medida que el niño comienza a pensar sin la necesidad de verbalizar sus pensamientos (Berk 1992, 1994). Desde esta perspectiva, cuando el niño recibe ayuda mediante instrucciones verbales para aprender a dirigir sus propias actividades, puede utilizarlas posteriormente de manera independiente para pensar y resolver problemas.

A continuación, se presenta un esquema (*Figura 1*) a modo de síntesis para cada una de las perspectivas mencionadas en torno al desarrollo de la Autorregulación en la infancia, lo cual se desarrolla en conjunto con la Teoría de la Mente.

Figura 1: Desarrollo de la autorregulación según las diferentes perspectivas⁵.



4.2.6. Teoría del procesamiento de la información

En esta teoría el foco está puesto en los procesos que apoyan al pensamiento, la toma de decisiones y la resolución de problemas usando al computador como una metáfora para el procesamiento cognitivo. Se relaciona la autorregulación con el desarrollo de procesos ejecutivos que controlan al pensamiento y la acción, y se sugiere, desde esta teoría, que lo que se desarrolla

⁵El esquema de la Figura 1 fue elaborado por las autoras de la tesis.

en los niños es la habilidad de involucrarse en procesos cognitivos más organizados, eficientes y efectivos. Desde esta perspectiva, los niños se desarrollan por medio de la organización activa de información en sus mentes y haciendo uso de la retroalimentación del entorno para modificar esa organización o de la manera en que la información es manejada (procesada) mientras piensan. Con la maduración y experiencia los niños mejoran su capacidad para recoger (codificar) información del entorno, organizándola y recuperándola (Case, 1985). Asimismo, desarrollan estrategias más complejas para manipular información mentalmente y tomar decisiones (Siegler y Jenkins, 1989), así como aprenden a *monitorear su comportamiento* en relación a las actividades en marcha, modificando las estrategias en caso de ser necesario (Sternberg, 1984). Hacia el final de la infancia temprana empiezan a conocer y ser capaces de controlar su propio pensamiento (Brown, 1978). Un apoyo al desarrollo del pensamiento autorregulado y a la resolución de problemas puede hacerse sugiriendo estrategias que sean útiles y haciendo que los niños tomen conciencia de las estrategias que ya utilizan (Brown & Campione, 1981). En relación a lo anterior, en esta teoría se incluye el concepto de “Meta-cognición” siendo Flavell (1979) quien acuñó dicho término para referirse a la regulación de la cognición, por medio de la cual se da paso a la autorregulación.

La metacognición corresponde a un proceso cognitivo relacionado con la toma de conciencia en el proceso de aprendizaje (Shimamura, 2000). La metacognición es un factor fundamental, pues cuando hablamos de autorregulación, hablamos de un aprendizaje basado en objetivos y metas dirigidas, el cual es guiado por la metacognición, correspondiente a la evaluación del propio aprendizaje y del conocimiento (Zimmerman y Schunk, 2011).

Aquí es importante señalar que cada individuo procesa de manera distinta la información, y por ende empleará planes de ejecución, de monitoreo y de evaluación de sus propios logros de forma diferente, lo cual depende tanto de la información que se tiene respecto de lo procesado, como de la manera en la que

el sujeto hace uso de las habilidades cognitivas de acuerdo con su entorno. Esta habilidad para controlar los procesos y organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados requiere necesariamente conocer los objetivos que se quieren conseguir y se puede referir bajo dos concepciones distintas: el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y la regulación que el individuo realiza de ellos. El sujeto conoce sus capacidades y limitaciones y opera con este conocimiento para la resolución de un problema o la consecución de un objetivo (Sandia, 2004).

Para poder apoyar el desarrollo de la autorregulación en los niños pequeños es necesario un *enfoque integrado* donde se considere al niño desde una perspectiva multidimensional, en donde actúan variables tanto sociales como de desarrollo cognitivo individual.. Los niños pequeños no pueden separar sus pensamientos, acciones y sentimientos como los adultos, por lo que los cuidadores deben considerar los aspectos cognitivos, físicos, emocionales y sociales de control requeridos en una situación dada. Dichos requerimientos varían según las edades del niño. En este caso, nos centraremos en aquellos correspondientes al período preescolar.

A los niños pequeños (1 - 3 años de edad) les gusta mucho ejercitar sus habilidades en desarrollo, pues parecen muy interesados en la acción independiente (Bronson, 2000). En estos años se produce un gran impulso hacia la autonomía, aunque también utilizan la imitación como un medio para adquirir nuevos comportamientos. Los cuidadores pueden modelar secuencias de comportamientos adecuados que los niños pueden realizar y sostener de manera independiente. Asimismo, empiezan a involucrarse en muchas actividades de exploración en las que comienzan a utilizar rutinas o estrategias simples de autorregulación cuando interactúan con personas u objetos. Sumado a lo anterior, en esta edad los niños comienzan a ser capaces de realizar demandas simples y pueden enfadarse si ellos mismos u otros, rompen reglas conocidas (más aún cuando el cuidador está presente). En este marco, para poder apoyar el desarrollo

del control de impulsos los cuidadores pueden utilizar técnicas de orientación que enfatizan el control individual sobre el comportamiento, proporcionando razones simples de causa y efecto, utilizando sugerencias en lugar de órdenes y utilizando el lenguaje para asistir al auto-control. Lo anterior producto de que el lenguaje se desarrolla rápidamente durante este período y los niños lo utilizan para rotular sus propias acciones, así como también aspectos del mundo social y físico a su alrededor. También el lenguaje ayuda a los niños a recordar las rutinas y reglas y provee categorías para poder organizar la información.

Luego, los niños cuando se encuentran en edad preescolar (4 - 5 años) son cada vez más capaces de controlar voluntariamente sus emociones, las interacciones con otros y sus actividades de resolución de problemas. Pueden centrar su atención por periodos prolongados de tiempo, seguir instrucciones más complejas, cumplir reglas de manera más fiable y son más capaces de interactuar cooperativamente con sus pares.

En relación a lo anterior con respecto a las capacidades desarrolladas esperadas se muestra la *Tabla 5* “Desarrollo temprano de la regulación social y emocional” basándose en Whitebread y Basilio (2012).

Tabla 5: Desarrollo temprano de la regulación social y emocional.

Edad	Desarrollo de la regulación social y emocional
De los 0 a los 12 meses	<ul style="list-style-type: none"> – Regula de los ciclos de excitación y de sueño-vigilia. – Interactúa más sensible y responsivamente con los demás. – Intenta de influir en los demás. – Comienza a anticipar y participar en las rutinas simples. – Capaz de respuesta a las expresiones emocionales de los demás.
De los 12 a los 36 meses	<ul style="list-style-type: none"> – Mejora el control voluntario y la autorregulación voluntaria. – Creciente capacidad para cumplir con las demandas externas y

	<p>conocimiento de las demandas situacionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aumento de la asertividad y el deseo de actuar independientemente. – Aumento de la conciencia sobre los demás y de los sentimientos de los demás (empatía). – Algunos comportamientos espontáneos de ayudar, compartir y consolar. – Aumento de la conciencia sobre las normas sociales y las sanciones. – Mayor capacidad para inhibir las actividades prohibidas y demorarlas según se le pide.
De los 3 a los 6 años	<ul style="list-style-type: none"> – Más capaz de controlar las emociones, cumplir reglas y abstenerse de comportamientos prohibidos. – Más capaz de utilizar el lenguaje para regular la conducta propia e influenciar a otros. – Mayor interés en sus compañeros y aceptación de los pares, por lo que es más propenso a autorregularse en relación con sus compañeros. – Puede aprender las estrategias de interacción más eficaces. – Puede participar en juego dramático con roles y reglas. – Empieza a hablar de los estados mentales de sí mismo y los demás. – Mejor comprensión de cómo los demás pueden sentirse. – Puede participar conductas deliberadas de ayudar, compartir y consolar. – Internalización de las normas de comportamiento. – Desarrollo más estable de actitudes y comportamientos prosociales (o antisociales).

Como es posible observar, la conducta autorregulada se desarrolla progresivamente en el niño, revelándose en acciones que demuestran –entre otras- la capacidad del niño de anticipar eventos y predecir la conducta de otros (Flavell & Miller, 1998). Este comportamiento llamado “Teoría de la Mente” es al que nos referiremos a continuación.

4.2.7. La Teoría de la Mente

Un factor importante que incide en el desarrollo de las FE en los preescolares y consecuentemente, con el desarrollo de la autorregulación tiene que ver con la “Teoría de la Mente” (en adelante TM), pues existen razones empíricas y teóricas que relacionan estrechamente la TM y FE. La “teoría de la mente” está referida al entendimiento de estados mentales como las creencias, deseos y conocimientos que nos permiten explicar y predecir el comportamiento de otros (Wellman & Estes, 1986). En pocas palabras, la TM significa poder reflexionar sobre la propia mente y la de los demás (Baron-Cohen, 2000). El que un niño sea capaz de atribuir estados mentales a sí mismo y a los demás, en función de predecir o explicar el comportamiento es un logro importante del desarrollo temprano (Frith & Frith, 1999), lo cual permitirá al sujeto funcionar en grupos sociales siendo un aspecto crucial para la competencia social.

Por otra parte, la evidencia en torno al desarrollo sugiere que tal tipo de pensamiento no es automático en los niños pequeños, quienes deben desarrollar un número de habilidades en virtud de alcanzar el nivel adulto de competencia en torno al entendimiento de los estados mentales. Las investigaciones acerca de la “teoría de la mente” en los niños, distinguen la edad entre los 3 y 5 años de vida como trascendental a nivel de desarrollo cognitivo, social y emocional, dado que a esta edad se producen cambios importantes pues se adquiere la habilidad de reflexionar y comprender los comportamientos, intenciones, pensamientos y sentimientos de los demás (De Villiers & Pyers, 2002; Flavell, Everett, Croft & Flavell, 1981; Wellman, Cross & Watson, 2001, Youngblade & Dunn, 1995). Los precursores de la teoría de la mente incluyen como parte de este proceso la capacidad de *atención conjunta*, la apreciación de la intencionalidad, el reconocimiento de que diversas personas tienen diferentes puntos de vista, el uso de las palabras del estado mental y el juego simbólico (Miller, 2006).

Según Rusell (1996) la experiencia de la mediación (basada en deseos y voliciones no representacionales que conducen a un comportamiento dirigido a un objetivo) es necesaria para adquirir el concepto de intencionalidad el cual es central para entender los estados mentales. Al respecto Frith (1992), Perner (1993, 1998) y Carruthers (1996) han propuesto que las habilidades meta-representacionales involucradas en la comprensión de los estados mentales son un prerrequisito necesario para el control ejecutivo. Las funciones como el auto-monitoreo y la planificación, por ejemplo, involucran representaciones de las intenciones de uno mismo (representación “meta-intencional”), mientras que el control inhibitorio y el establecimiento de cambios dependerán de una meta-representación de los actos habituales como desadaptativos.

En el plano operativo, se ha propuesto que tareas relacionadas con la TM demandaban tareas ejecutivas significativas (Moore, Jarrold, Russell, Lumb, Sapp & McCallum, 1995; Russell, Mauthner, Sharpe & Tidswell, 1991). Como resultado, las mejoras relacionadas con la edad en tareas que involucraban la TM podrían deberse más a la mejora de las habilidades estratégicas que a su desarrollo en el entendimiento de la mente (Russell, Jarrold & Potel, 1994). Esta propuesta ha sido desarrollada en estudios que han documentado el crecimiento en la habilidad de los niños para utilizar un razonamiento basado en reglas para guiar el comportamiento (Zelazo & Jacques, 1996).

4.2.8. Implicancia de la autorregulación en el aprendizaje

La autorregulación es un proceso sistemático que se acrecienta con el tiempo, y que no sólo otorga a los niños un mayor control sobre sus emociones y comportamiento, sino que además, los prepara para el ámbito educativo que enfrentarán al ingresar a la educación formal y que les permitirá una adaptación adecuada y la capacidad para cumplir con las exigencias de ésta.

La autorregulación implica un aprendizaje orientado al logro de metas y objetivos claros, guiados por los procesos meta-cognitivos (evaluación del propio aprendizaje), por una acción estratégica (planear, monitorear y evaluar el desempeño), y por la orientación especializada (para la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y el planteamiento de desafíos cognitivos) (Zimmerman & Schunk, 2011), actuando como predictora de los logros académicos, independientemente del nivel de inteligencia general (Van der Stel & Veenman, 2014).

Del mismo modo, implica la puesta en práctica de habilidades que los niños necesariamente deberán utilizar durante el aprendizaje, tales como la regulación emocional, el control de la conducta y las FE, las que le otorgan al niño una mayor adaptación a la escuela y al rendimiento académico temprano (Blair & Razza, 2007; Howse et al., 2003); Junto con lo anterior, pueden surgir casos en que los niños presenten dificultades para regular sus emociones, además de las dificultades para regular su comportamiento en diversos contextos, lo cual puede generar dificultades en el aprendizaje y también en la adquisición de habilidades sociales y cognitivas fundamentales para el logro académico (Eisenberg, Sadovsky & Spinrad, 2005; Ladd, Herald & Kochel, 2006).

Es así como la falta de regulación emocional y control comportamental se relacionan directamente con el rendimiento, produciendo efectos perjudiciales sobre los procesos cognitivos superiores, que son imprescindibles para un óptimo aprendizaje y desempeño educativo (Masten, Roisman, Long, Burt, Obradović, Riley et al., 2005). Por lo tanto, la ausencia de una autorregulación adecuada en el ámbito académico, podría conllevar al niño a prácticas erróneas o inadecuadas dentro y fuera del aula, la falta de retención de la información proporcionada por el profesor en la clase, implica por ejemplo, que el niño sea capaz de controlar su conducta dentro de la sala. Además, esta situación puede desencadenar un descontrol conductual, incluyendo consigo comportamientos agresivos y actitudes antisociales que el profesor podría regular (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007). Sumado a lo anterior, cabe mencionar que la falta de regulación emocional

puede generar efectos nocivos en los exámenes, pues menoscaba los procesos de atención, la recuperación de información y fomenta la ansiedad (Bembenuity, McKeachie & Lin, 2000). No obstante, cuando se presenta un estado de ánimo más positivo en los niños, es decir una emocionalidad estable y un comportamiento adecuado, son más capaces de llevar a cabo las demandas de la escuela, las cuales a menudo requiere que los alumnos hagan uso de las FE, como la memoria de trabajo, la planificación y la flexibilidad cognitiva (Kuhl & Kraska, 1989).

A partir de lo descrito anteriormente, podemos señalar que existen diferencias sustanciales entre aquellos niños que logran autorregular tanto sus emociones y comportamientos, lo cual le otorga una mayor autorregulación en el aprendizaje.

En este sentido definimos el aprendizaje autorregulado como el aprendizaje dirigido a un objetivo guiado por la metacognición, es decir, la conciencia de los procesos propios de aprendizaje y conocimiento; la acción estratégica, como la planificación, monitoreo, evaluación y resultados; y la búsqueda de objetivos de aprendizaje y desafíos cognitivos (Zimmerman & Schunk, 2011).

La conceptualización que se ha otorgado a la autorregulación del aprendizaje, se ha acrecentado con el pasar del tiempo, adquiriendo mayor valor dentro del enfoque educativo, puesto que permite estudiar cómo los estudiantes se involucran de forma activa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, monitoreando y regulando sus procesos para lograr aprender (Pintrich & Schrauben, 1992). Asimismo, en términos conceptuales, el aprendizaje ha pasado de ser una respuesta reactiva de la enseñanza a una actividad que los propios alumnos desean realizar, donde son ellos quienes autorregulan su proceso de aprendizaje siendo más proactivos a la hora de aprender, en la medida en que son más conscientes de sus fortalezas y limitaciones. Sin embargo, no podemos olvidar que el *proceso de autorregulación* desde el comienzo de su desarrollo en la

primera infancia está mediado por agentes externos, como padres y cuidadores, por lo que la *autorregulación del aprendizaje* no es la excepción, pues presenta una naturaleza de origen social. Desde la formulación de un objetivo hasta la realización de un resumen pueden ser enseñados o modelados por los padres, profesores o compañeros dentro de un contexto social. Esta interacción otorga un rol fundamental en el desenvolvimiento de competencias de autorregulación. Es más, los alumnos que logran autorregular su aprendizaje requieren de ayuda para mejorar la calidad de sus aprendizajes (Fuentes & Rosário, 2013).

Estudios como los de Corno (2001); Weinstein, Husman y Dierking, (2000); Winne (1995) y Zimmerman, (2001, 2002) describen características que diferencian a aquellos alumnos que autorregulan su aprendizaje de quienes no lo hacen. A continuación se realiza una recapitulación de algunas de las características más recurrentes en dichos alumnos:

- Emplean estrategias cognitivas (de repetición, elaboración y organización), que les permiten atender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información que han recibido.
- Planifican, controlan y dirigen sus procesos mentales hacia el logro de metas personales (*metacognición*).
- Planifican y controlan tanto el tiempo como el esfuerzo que van a disponer en las tareas académicas, además de buscar lugares que sean favorables para su aprendizaje.
- Presentan creencias motivacionales y emocionales adaptativas frente al ámbito educativo, adquiriendo un sentido de autoeficacia académica, incorporación de metas de aprendizaje y acrecentamiento de emociones positivas frente a diversas tareas.
- Se muestran más participativos en relación a control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase.

- Utilizan una serie de estrategias volitivas, las cuales les permiten mantener su atención y motivación en tareas académicas.

Para finalizar este primer capítulo cabe destacar la implicancia y relevancia de las FE y la autorregulación dentro del desarrollo evolutivo de las personas, pues influyen de forma transversal en diversas áreas. Asimismo, las FE y la autorregulación agrupan diversos procesos cognitivos orientados a la regulación del comportamiento conforme al logro de metas, a la supresión o inhibición conductas reactivas o automatizadas y a percibir y responder de forma adaptada frente a estímulos del entorno o situaciones problemáticas. Es por ello que el correcto desarrollo de estas capacidades es imprescindible para un buen desempeño de las habilidades implicadas en el rendimiento académico de los alumnos.

Las FE y la autorregulación se desarrollan a lo largo de la vida por medio de las experiencias. Por lo tanto, es importante desarrollar las bases de estas capacidades durante la infancia ya que éstas, como se mencionó anteriormente, tienen efectos positivos en las diferentes áreas del desarrollo evolutivo de las personas. A corto plazo, ayudan al niño a controlar su comportamiento basándose en instrucciones o influencia de otros, manejar sus diferentes recursos mentales para alterar los resultados de un evento y al cumplimiento de metas. El niño puede usar el autocontrol, la resolución de conflictos y otras habilidades para saber qué resultado van a tener sus acciones. Asimismo, que un niño haya desarrollado las funciones ejecutivas quiere decir que éste es capaz de auto-dirigir estrategias para actuar ante una situación basándose en sus valores, sus intenciones y metas. Por otra parte, a largo plazo ayudan al niño a convertirse en un adulto autosuficiente, capaz de relacionarse y trabajar con otras personas, mantener un trabajo estable de forma eficiente, tomar decisiones sobre su vida, evadir distracciones y manejar múltiples demandas, entre otros (Corno, 2001; Weinstein, Husman y Dierking, 2000; Winne, 1995; Zimmerman, 2001, 2002).

Debido a lo mencionado anteriormente, dentro de la escuela los docentes en general, debieran adoptar el rol de mediadores del aprendizaje, generando un ambiente educativo que promueva tanto el desarrollo como la utilización de la autorregulación y las FE en los alumnos, siendo éstas la base para los procesos de aprendizaje escolar. Por lo tanto, desde la disciplina psicopedagógica consideramos que es primordial generar instancias que promuevan dichas capacidades desde la etapa preescolar hasta edad adulta.

Cabe mencionar que como Educadoras Diferenciales nuestro campo de desempeño abarca todo el ciclo vital. En este sentido, la etapa preescolar es importante pues en ella se sientan las bases para el desarrollo posterior y en el trabajo con personas adultas, tener conocimiento sobre cómo se desarrolla y potencia la autorregulación cuando se es pequeño, permitiría explicar ciertas conductas que pueden estar impactando en un sujeto. Esto implicará brindar nuevas experiencias mediante la formulación de estrategias y situaciones que apunten a la consolidación de las FE y autorregulación.

Una instancia educativa en la etapa preescolar que puede enriquecer y fortalecer el desarrollo tanto de las FE como de la autorregulación es el juego, utilizado como una herramienta pedagógica que potencia estas capacidades, pues son indispensables dentro el proceso de aprendizaje de los alumnos. Es por esto, que desde nuestra disciplina queremos dar a conocer a los docentes nuevas instancias que promuevan la creación de situaciones que utilicen el juego, actividad tan característica de la etapa preescolar, y que no solo tiene como fin la entretención de los niños, sino que también debiera ser utilizado como una herramienta educativa que posibilita la futura adquisición de habilidades superiores.

En base a lo expuesto anteriormente, en el siguiente capítulo desarrollaremos el concepto de “Juego”, desde su evolución histórica, las distintas perspectivas o disciplinas que lo abordan, cómo es utilizado dentro de la escuela y los diferentes tipos y clasificaciones de juego existentes en la literatura.

5. CONCEPTO DE JUEGO: HACIA UNA REVISIÓN DE LAS PERSPECTIVAS

5.1. Desarrollo histórico del concepto de juego

Los niños han jugado un siglo tras otro, pareciendo la niñez y el juego dos entidades inseparables (Pollock, 1990). El juego es y ha sido durante siglos un elemento propio y presente en diversas culturas, constituyendo un elemento que permite el desarrollo de destrezas específicas en la niñez (Proctor, S.f), que posteriormente se utilizarán en la vida adulta. Así, el juego es utilizado como un método para el desarrollo de habilidades (Proctor, s.f) y no sólo con fines recreativos, ya que éste constituye un mecanismo para el desarrollo sano de diversas áreas tanto físicas, emocionales, cognitivas, y educativas, como para el desarrollo social y para la adquisición de habilidades de comportamiento (NUT, 2007).

Para poder establecer los límites epistemológicos y una definición clara de este concepto, es necesario realizar previamente un recorrido histórico frente a diversas perspectivas que han surgido en torno a esta actividad. Dado su origen social, es que las significaciones adquiridas varían según el contexto, surgiendo variadas concepciones y enfoques que lo han abordado, por su relevancia como medio para el logro de distintos fines. Pasamos a continuación a revisar estas diversas concepciones. Advertimos al lector que no siendo esta tesis explícitamente sobre el juego, la revisión no pretende ser exhaustiva y en algunos casos hemos deliberadamente dejado fuera a algunos autores por no ser pertinentes al tema que nos convoca; esto es el juego como medio para el aprendizaje.

5.2. Concepción histórica

Díaz Vega (2002) hace una revisión de la historia del juego desde la Antigüedad hasta la época de la Revolución Industrial, -cuya información ha surgido a partir de los juguetes que han sobrevivido el paso del tiempo-. Según el autor, el juego en el antiguo Egipto ocupaba un lugar muy importante dentro de la sociedad; lo que se demuestra en la inclusión de estos dentro de rituales religiosos. Prueba de ello serían las muñecas encontradas en tumbas de adultos y niños. Cabe señalar que todas las muñecas encontradas se le habían cortado los pies, lo que se piensa era para que los muñecos fueran compañeros de quien había fallecido y no pudieran escapar. Según esto, es posible identificar una primera concepción del juego en la que cada juguete era parte importante en la vida de los niños, considerados como compañeros de aventuras y por ende, difícilmente reemplazables.

Por su parte, la civilización griega le otorgó también un lugar importante al desarrollo de los niños. Filósofos como Platón y Aristóteles sugirieron que los niños debían estar rodeados de juguetes que los prepararan para sus futuras actividades como adultos; no obstante, la competencia era un elemento presente en el juego, pues a través de ésta los participantes podían alcanzar el triunfo y denotar la gloria y grandeza de su casta. Para estas civilizaciones el juego era utilizado como medio ideal para lograr la preparación de los niños hacia la vida adulta, concepción que persiste incluso en la actualidad (Argüello, 2011).

En tanto, durante la Edad Media, los niños pasaban la mayor parte del tiempo realizando labores según el gremio al que pertenecían. Sumado a lo anterior, Pollock (1990), plantea que, en esta época se popularizaron las fábulas y cuentos infantiles, donde el juego más importante era de tipo simbólico caracterizado por la recreación de cuentos y fábulas por parte de los niños. Surge de esta manera, según Argüello (2011), una concepción nueva del juego, en la que era visto como una actividad llevada a cabo por los niños en su tiempo libre,

ya no como una preparación para la vida adulta. En esta perspectiva, el juego se separa de la educación abriendo paso a un espacio de libertad para los niños y cuya principal característica era la ausencia de objetivos impuestos por los adultos, al contrario de lo que sucedía por ejemplo, en la cultura romana.

Díaz Vega (2002) también se refiere a los juguetes de la Época Colonial en México, pues los españoles importaban grandes cantidades de juguetes manufacturados en Europa, bajo modelos estéticos europeos, pero con el tiempo los nativos empezaron a modificar dichos objetos, generando nuevos juguetes como una manera de expresar su visión del mundo. Estos incluían máscaras, caballos, muñecas, trompos, entre otros muchos juguetes que se diferenciaban de los importados, especialmente por la vivacidad de los colores y por lo tanto *“en las fiestas populares los juguetes servían para formar un ambiente festivo, se rompían piñatas de numerosos colores y los niños hacían ruidos (...) así el juego servía como medio de expresión que los libraba de las imposiciones culturales”* (Arguello, 2011, p. 23). Posteriormente, con la llegada de la Revolución Industrial, los juguetes se comenzaron a producir en serie, dando paso al nacimiento de la industria contemporánea, lo que generó, de forma paralela, un cambio en los contenidos temáticos del juguete, aunque al igual que en la Antigüedad, se habían centrado en imitar el mundo objetual de los adultos, un proceso natural que nacía en cada una de las culturas.

Hamlin (2003) se refiere a los cambios sociales que se produjeron con la llegada de la Revolución Industrial, cómo afectaron el mundo del juguete y por tanto, del juego. Según este autor, en primer lugar, se da una privatización de la familia: Se creía que los niños debían ser alejados de las desviaciones morales del mundo, y para esto, el papel de la familia era de vital importancia. Los niños debían pasar la mayor parte del tiempo en casa, convirtiéndose los juguetes en el reemplazo material de la socialización, en otras palabras, en el reemplazo de los compañeros de juego. Esta concepción del juego aún la podemos identificar en nuestra sociedad donde gran parte de los juegos tienen lugar al interior del hogar,

habiendo sido apartados no sólo de la escuela sino del espacio público. Como menciona Hamlin (2005), los padres creían que era más importante pensar en la felicidad a largo plazo de los hijos, que en la felicidad inmediata; importaba más prepararlos para entrar a la escuela y para ocupar un lugar en la sociedad, que cualquier otra cosa que pudiera proporcionar felicidad momentánea.

Ya entre 1920 y 1940 la estructura familiar atravesó nuevos cambios. El juego de los niños comenzó a salir nuevamente del hogar producto de los nuevos medios de recreación (radio, caricaturas, cortometrajes animados, ferias, entre otros) y los parques se tornaron lugares de encuentro para los niños. Los psicólogos y educadores reaccionaron ante estas nuevas formas de recreación advirtiéndoles a los padres que los niños debían pasar más tiempo en actividades que estimularan su creatividad y su imaginación. Algunos educadores provenientes de la escuela activa como María Montessori comenzaron a desarrollar materiales didácticos que contribuyeran al desarrollo infantil, dando paso al surgimiento del *juguete educativo*.



Imagen 2: María Montessori junto a una alumna utilizando un material de correspondencia por encaje.

Durante esta época la educación se encarga de enaltecer la categoría del juguete educativo aunque sólo algunas empresas se interesarían por producir este tipo de juguetes (Jacobson, 1997). La libertad de los niños residía en el juego y el control de los padres se ejercía a través de la selección de los juguetes. El juego era visto como un medio para alcanzar un fin y no como un fin en sí mismo, pues a través del juego se aseguraba un adecuado desarrollo del niño, no se trataba de jugar por jugar (Cross, 2004). El juego nuevamente cobra importancia como una herramienta útil para la educación y el desarrollo del niño, de acuerdo a los propósitos que la academia le atribuía a la educación. Los niños no debían ver el juego como una forma de huir de la realidad, sino como una forma de entrar en contacto con ésta. Un ejemplo de estos cambios de pensamiento se ve reflejado en las muñecas, que pasaron de ser representaciones de la mujer a escala a la muñeca como bebé, pues la función de éstas debía ser la de acercar a las niñas al mundo de la maternidad (Jacobson, 1997).

En esta línea, podríamos seguir nombrando diversas y variadas concepciones del juego que han surgido desde la Antigüedad, algunas de las cuales hoy continúan vigentes, lo que en primer lugar, sitúa al juego como una práctica transversal a todas las épocas, tal y como se mencionó en un comienzo. No obstante, trataremos ahora de irnos acercando un poco más a lo que nos convoca, es decir, el juego en el plano estrictamente educativo.

5.2.1. Investigación sobre el Juego en la actualidad

El valor atribuido al Juego en la primera infancia se ha acrecentado enormemente en la actualidad, reconociéndose cada vez más como parte integral del bienestar y formación permanente (Wood & Attfield, 2005) por lo que el campo del juego en la etapa preescolar se ha ido expandiendo y prosperando (Palma, Lavadie, Paredes, Seguel & Uribe, 2012). Lo anterior incluso ha dado paso al

surgimiento de una disciplina relativamente nueva llamada “ludología”, la cual corresponde al estudio académico del juego y las actividades relativas a éste (Wood, 2007 a, b).

En la actualidad, la comunidad científica concuerda en el valor del juego para el desarrollo de investigación empírica, por medio de nuevas metodologías y marcos teóricos que proveen retos o desafíos interesantes para establecer el rol y el valor del juego (Wood, 2007 a, b). A pesar de que ha tomado varios años, el juego ha ido integrándose tanto en los textos escolares como en las estrategias docentes, siendo considerado como integral en las prácticas de alta calidad (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004). Adicionalmente, se ha prestado mayor atención al hecho de sostener el juego más allá de la primera infancia (Whitebread, Basilio, Kovalja & Verma, 2012).

Así, en los campos como la psicología y la educación, la investigación ha brindado evidencias sustanciales que apoyan el papel del juego en el desarrollo de la comunicación, el lenguaje, la alfabetización, el desarrollo social y emocional; incluyendo el desarrollo de competencias sociales; al desarrollo espacial y aprendizaje matemático, a la creatividad, al desarrollo de una disposición positiva al aprendizaje y a la formación de la identidad (Wood, 2007c; Linaza, 2013; Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith & Palmquist, 2013; Stein, Migdalek & Sarlé, 2012; Sarlé, 2008). Sumado a lo anterior, estudios recientes en torno al desarrollo neurofisiológico del cerebro, indican la importancia de que los niños hagan conexiones entre las áreas encargadas del aprendizaje y la experiencia a través del juego, la exploración y la experimentación; a través de las relaciones colaborativas y recíprocas (Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 1999).

De entre los investigadores que han abordado el estudio del juego, se encuentra Bruner (1984), quien centró su mirada en el desarrollo del lenguaje infantil y del juego como eje para su desarrollo. Según el autor, la lengua materna se aprende más rápidamente en una situación lúdica. Esto, por cuanto las

expresiones gramaticales más complejas aparecen primero en la actividad de juego. Un ejemplo de esto es el uso más sencillo del condicional de un niño de tres años que le dice al otro: "Si eres bueno y me pasas las canicas, yo te doy la pistola". Este tipo de expresiones son complejas y por ende, llevan tiempo antes de ocurrir en una situación cotidiana. Bruner también plantea que hay algo en el juego que estimula la capacidad combinatoria, sobre todo aquella que es propiamente lingüística y que interviene en la elaboración de las expresiones más complicadas del lenguaje. Es relevante señalar que, para que el niño domine su propio idioma es importante que los errores no traigan demasiadas consecuencias, pues por lo general, sucede que las interacciones con adultos o niños mayores (que se empeñan en que el niño hable correctamente) conllevan a que éste deje de lado algunas expresiones y no las utilice durante un tiempo. Asimismo, podemos ejemplificar desde el juego que ocurre con la madre y el bebé en la etapa del 'balbuceo', donde la madre utiliza "lenguaje de bebé", entonces: ¿cómo puede el niño aprender a partir de este lenguaje primitivo? La respuesta a lo anterior es que este lenguaje permite que el niño pruebe las distintas combinaciones lingüísticas que ya posee para articular mensajes más complejos. En otras palabras, el niño aprende además del lenguaje, su utilización combinatoria como instrumento de acción y de pensamiento. Es así como mediante el análisis de "conversaciones" de niños pequeños que hablan solos después de que los meten en la cama con las luces apagadas:

Se observó que dichos monólogos nocturnos son verdaderos pequeños experimentos que realiza el niño, en donde lo que hace es llevar el lenguaje hasta los límites máximos de su combinabilidad. Esto significa que lo que permite al niño utilizar todo su poder combinatorio no es el aprendizaje de la lengua, sino las oportunidades que tenga de jugar con el lenguaje y con el pensamiento (Bruner, 1984, p. 176).

Por último, dada la importancia que suscita el concepto de juego podemos referirnos al surgimiento de las llamadas “ludotecas” que nacen ligadas a la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, con la finalidad de favorecer el derecho de los niños al juego. En aquella época, la primera necesidad que había que cubrir era la de facilitar el acceso a los juguetes y materiales de juego (fuente de desigualdad social) a los niños más necesitados, bien por razones económicas o por limitación de recursos lúdicos. Debido a esta situación, es que surge la socialización del juguete, entendido como bien público, siendo uno de los principales motores de la ludoteca desde sus inicios (Marín, 2009).

5.2.2. Hacia una conceptualización del Juego

Dado su carácter multidisciplinario y multiforme, resulta compleja la conceptualización del juego, pues a su alrededor existen variadas teorías cuyo estudio se ha sostenido de modo permanente y continuo (Enriz, 2011). Al juego como tal, es posible abordarlo desde la cultura, para lo cual es necesario considerar criterios como: las corrientes del pensamiento, la concepción de la infancia y los cambios sociales en la historia (que ya hemos revisado de manera sucinta en este trabajo). En tanto, abordarlo disciplinariamente, requiere considerar las distintas concepciones desarrolladas desde la psicología, la educación y otras disciplinas de las ciencias humanas (historia, biología, antropología, sociología, filosofía) que han trabajado el concepto de juego a partir del dominio disciplinar de cada una de éstas. A continuación, nos referiremos de manera breve a dichas disciplinas, para posteriormente centrarnos en la perspectiva psicológica y educativa, que como mencionamos anteriormente es la que nos interesa en este trabajo.

Aunque en un primer momento la noción de juego hacía referencia a una actividad, una situación en la que un sujeto o varios juegan, cabe destacar que el concepto se ha ido modificando y de ese modo, se entiende como aquello que el vocabulario científico ha dado en llamar “la actividad lúdica”, haciendo referencia a la actividad que se reconoce por observación externa, o bien por el sentimiento personal de quienes participan en ella (Aizencang, 2010).

5.2.3. El Juego desde las distintas disciplinas

5.2.3.1. El juego desde una perspectiva biológica

Karl Groos, citado por Meneses y Monge (2001), define al juego desde el área de la biología, considerando al juego, tanto en humanos como en animales, como un ejercicio preparatorio, siendo así un procedimiento instintivo que permite la adquisición de comportamientos, adaptados a las situaciones que el adulto tendrá que afrontar posteriormente. Dicho autor, plantea que los juegos realizados por los seres humanos son experimentos que sirven de ensayo para las actividades que deben llevar a la práctica en su día a día, teniendo como objetivo principal desarrollar instintos que son útiles en la vida. A su vez, Gross plantea que los niños juegan a imitar a sus padres con el fin de ser adultos exitosos y es por ello que considera al juego como un *ejercicio previo*, que les permite ensayar y realizar experimentos de las actividades que tendrán que realizar en la vida adulta.

5.2.3.2. El juego desde una perspectiva antropológica

El interés de la antropología por el juego como fenómeno social se remonta a los comienzos de esta disciplina. Así, los primeros abordajes se interesaron por los diferentes mensajes sobre aspectos de la sociedad que eran brindados en el marco lúdico de la cultura. El juego en este sentido, es objeto de interpretación social y su práctica varía según las diversas características sociales, culturales, contextuales, entre otras (Mantilla, 1991). Esta disciplina obliga a dar otra mirada en torno al juego infantil rescatando la importancia del análisis socio-histórico, tanto en términos del contexto socioeconómico como en términos de los procesos de socialización concreta a los que están sujetos los niños, ya que éste se entiende como una práctica cultural cargada de significación social.

5.2.3.3. El juego desde una perspectiva sociológica

Según González Seara (1998) el análisis sociológico considera al juego como una actividad correspondiente a lo más profundo de la naturaleza humana; Ya que es una entidad que ha formado parte de la vida social desde el inicio de las relaciones humanas, pues no existe sociedad y cultura sin juego, ya que el hombre ha jugado y desarrollado actividades lúdicas como forma de expresión humana, empleo del tiempo libre, ocio y esparcimiento desde los primeros tiempos de su existencia.

5.2.3.4. El juego desde una perspectiva filosófica

Johan Huizinga en su obra *Homo Ludens* (1954), desde una perspectiva filosófica define que el juego constituye una “*acción voluntaria realizada dentro de*

ciertos límites fijos de tiempo y espacio, según una regla libremente consentida pero completamente imperiosa, provista de un fin en sí misma, acompañada de un sentimiento de tensión y alegría” (p. 28), presentando el concepto juego como un fenómeno cultural, constituyendo un impulso social crucial para desarrollar diversas disciplinas como la música, la danza, el derecho, entre otras; siendo el juego seno materno de ellas (Huizinga, 1954).

Desde la perspectiva filosófica se otorga un valor al juego como adiestramiento de la personalidad, el cual apunta a la formación de valores y orden de la sociedad. Esto inauguraría la relación entre juego y formación que luego sería recuperada por la didáctica en donde el juego es entendido como un elemento de entrenamiento intelectual enmarcando los aportes en el ámbito de la educación (Enriz, 2011).

5.2.3.5. El Juego desde una perspectiva psicológica

Siendo la psicología una disciplina que durante décadas se ha dedicado a estudiar los cambios en la infancia y cuyos aportes han estado vinculados al desarrollo individual de la mentalidad de los sujetos, es en esta perspectiva a la que pondremos mayor énfasis, junto con la perspectiva educativa. Por ende, en este apartado se comenzará a conceptualizar el juego desde una aplicación psicoeducativa. En relación a esta conceptualización, existen grandes coincidencias entre aquellos a los que Bruner (1972) denomina como los tres gigantes del estudio del desarrollo humano desde la perspectiva psicológica: Freud, Piaget y Vygotsky, quienes consideran el juego como una actividad fundamental del funcionamiento psicológico. Aunque se observan ciertas diferencias, para los tres el juego constituye un aspecto central del proceso de desarrollo infantil y cada uno hace énfasis en funciones diferentes.

Freud vincula directamente el juego con la realización de deseos inconscientes, -como los sueños para los adultos-, y le asigna un papel relevante en el diagnóstico y en la terapia, mientras que Piaget (1977) vincula los tipos de juegos a las grandes estructuras de conocimiento (esquema sensorio- motriz, símbolo y operación mental) y les atribuye funciones diferentes en función de ello. De este modo, aborda la infancia y el juego tomando a este último como centro del desarrollo, planteando que en la infancia hay distintos niveles de acercamiento al conocimiento donde se incluye al juego como un componente más.

Vygotsky, en tanto, considera al juego socio-dramático como factor que lidera el desarrollo, siendo un ejemplo de Zona de Desarrollo Próximo, puesto que el niño realiza en el ámbito lúdico muchas actividades –fingidas- que aún no puede realizar en el mundo real. Para este autor, el juego se plantea como una actividad guiada internamente, a partir de la cual el niño crea por sí mismo un escenario imaginativo en el que puede ensayar respuestas diversas a situaciones complejas, sin temor a fracasar, actuando por encima de sus posibilidades. Esta conducta representativa se organiza en torno a reglas en un marco social apto para la adquisición de conocimientos, siendo una expresión del proceso cognitivo en particular y de desarrollo general dentro de un escenario donde se produce la acción y representación del conflicto cognitivo, la permeabilidad frente a elementos nuevos que asimilar y el ajuste acomodatorio de las estructuras. Bruner (1984) ciñéndose a lo expuesto por Vygotsky, plantea que el juego es una actividad seria que no tiene consecuencias frustrantes para el niño, por lo cual, se trata de una actividad que se justifica por sí misma, siendo en consecuencia, un excelente medio de exploración que de por sí infunde estímulos. Sostiene además que “el juego no es sólo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto [...] es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizarla” (Bruner, 1984, pág. 219).

Desde la perspectiva psicológica entonces, el juego es visto como un facilitador de los procesos que llevan a la construcción del ser humano, dado

principalmente su carácter social y las posibles interacciones que pueden nutrir al niño de múltiples saberes. Además, basados en sus características de espontáneo y libre, es que el juego es visto como una forma de comunicación en la psicoterapia e incluso se toma en consideración al psicoanálisis como una forma especializada de juego al servicio de la interacción consigo mismo y con los demás (Álvarez, Rodríguez & Bedoya, 2013).

El estudio de González-Moreno (2011) busca desarrollar el pensamiento reflexivo mediante la interacción lúdica. Según los investigadores el niño aprende a verse a sí mismo a través de los ojos de los demás. Se sostiene también que esta actividad reflexiva no sólo permite el desarrollo cognitivo de los niños en la edad preescolar, sino que permite dar base para ciertas habilidades que se trabajan al ingresar a la edad escolar como lo son la lectura y la escritura (González Moreno, Solovieva & Quintanar Rojas, 2011).

5.2.3.6. El juego desde la perspectiva pedagógica

Hacia finales del siglo XIX, el niño adquiere un papel central en la familia y en la sociedad (Burton, 1997). A partir de esta época empiezan a surgir diferentes teorías sobre la educación y se plantean las primeras teorías en torno al juego que se seguirían desarrollando a lo largo del siglo XX.

El descubrimiento del valor educativo del juego se le atribuye a Federico Fröebel, quien se apoyó en el respeto a la tendencia natural de los niños, captando asimismo, el valor simbólico de éste (Fröebel, 1913). Él le atribuyó al juego el desarrollo mental y el paso de lo simbólico a lo simbolizado por cuanto los símbolos suponen que se haya tenido relación directa con la realidad que simbolizan (Cañete, 2009). Fröebel hizo del juego su método pedagógico, sosteniendo que el niño tiende a exteriorizar su vida interior de sentimientos, impulsos e imágenes a través de la acción y la fantasía; siendo ambas, tendencias

naturales expresadas por medio del juego. Bajo esta perspectiva, es el educador quien debe *cultivar*, (de ahí el nombre de *jardín* de niños) estos impulsos en el niño, orientando las tendencias a la acción y la fantasía que se expresan a través del juego (Sarlé, 2006).

Posteriormente, Decroly y Monchamp (1932) dieron paso a la creación de los llamados “juegos educativos”, los cuales no constituyen más que una de las muchas formas que puede adoptar el material de los juegos, teniendo como finalidad principal ofrecer al niño objetos susceptibles de favorecer el desarrollo de ciertas funciones mentales, la iniciación en ciertos conocimientos y el permitir repeticiones frecuentes en relación con la capacidad de atención, retención y comprensión.

Dado nuestro interés eminentemente educativo, el marco conceptual escogido para comprender las manifestaciones lúdicas en contexto educativo serán de orden psicoeducativo. En este sentido, no es posible comprender las teorías desarrolladas alrededor del juego si dichas teorías no son enmarcadas; así como no es posible entender las críticas que se han hecho al juego sin ponerlas en relación con las ideas sobre la infancia y la educación que se tenían en un determinado momento histórico (Argüello, 2011).

Habiendo hasta ahora revisado diferentes perspectivas que abordan el concepto de juego, cabe mencionar que la realización del análisis se hará con el fin de enfatizar los beneficios que se desprenden de la actividad lúdica en contextos educativos, tomando en cuenta las características de los sujetos que juegan para intencionar actividades lúdicas que permiten el desarrollo de habilidades específicas para el aprendizaje.

5.2.4. El juego en la Escuela

Cuando hablamos de juego en la Escuela, por un lado podemos encontrar al juego, los juguetes y los jugadores y en el lado opuesto el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sarlé, 2006). Esta es quizás una de las problemáticas que enfrentan con frecuencia los docentes, pues en la década de los 80', André Michelet advertía el movimiento (que ya en ese entonces llevaba un par de años) que propendía a la incorporación del juego en todos los niveles educativos de la enseñanza escolar, lo cual producía un enfrentamiento ante aquellos defensores de una pedagogía más tradicional, con interrogantes como “¿cómo deberá y podrá el maestro posicionarse ante un fenómeno que puede convertirse rápidamente en campo de batalla de la pedagogía?” (Michelet, 1986., Pág.1), añadiendo que los elementos de información disponibles eran demasiado ambiguos, imprecisos e incompletos, y que quienes adherían o rechazaban tal idea, lo hacían basados principalmente en convicciones personales más que en argumentos claros y fundamentados.

Para la pedagogía moderna la educación sustituye el aprender por el *hacer* y el trabajo por el juego. Dicho hacer se basa en una visión experimental de la experiencia, surgiendo una concepción socio-cultural de la enseñanza y aprendizaje, tendiendo como fin el desarrollo individual convirtiendo a la escuela en un ámbito de oportunidades para el niño en la resolución de problemas relevantes de tipo social (Dewey, 1997). Es así como el juego se ha convertido en el protagonista de la Educación Infantil, desarrollando un papel determinante en la escuela, contribuyendo al desarrollo intelectual, emocional y físico. En este sentido, el juego implica aprendizaje y es el docente quien debe habilitar en el contexto de la escuela diferentes oportunidades lúdicas para que los niños aprendan (Delgado, 2011).

Como se mencionó anteriormente el uso del juego como recurso didáctico se integra en las aulas escolares con el fin fundamental de facilitar la enseñanza

de contenidos curriculares, donde por ejemplo, el juego sociodramático (en el que se representan situaciones de la vida cotidiana) es utilizado como constructor de la Zona de Desarrollo Próximo. Este tipo de juego ayuda a fortalecer los conocimientos sociales del niño, mediante la acción colaborativa con otros, por lo que estas situaciones se pueden considerar un espacio de aprendizaje significativo (Sarlé, 2000) donde el juego representa un recurso o medio de enseñanza, orientado por fines pedagógicos, logrando generar motivación en los alumnos para enfrentarse al aprendizaje escolar Aizencang (2010). Asimismo, se plantea que este juego es diferente al juego del niño en otros contextos, pues su formato es el de una actividad escolar que incluye elementos lúdicos y dentro de sus beneficios se encuentran promover el aprendizaje escolar y la participación de los alumnos junto con la interacción entre pares; lo anterior bajo una situación que es placentera y cotidiana para el niño. No obstante, dependiendo de la forma en que se defina al niño como sujeto de la educación, será como se considere al juego y se definan los propósitos de la escuela Sarlé (2006). Por lo tanto, es a través de las actividades escolares que el niño se constituye en alumno, siendo la escuela, escenario y testigo de dicha construcción, y según los objetivos de la escuela se determinará el lugar que se le asigne al juego dentro de ésta.

Desde una perspectiva psicológica y educativa, estudios sobre juego (Sarlé, 2006; Stein et al., 2012; Whitebread et al., (2012); Moyles, 2014) han señalado su potencialidad para el desarrollo infantil, especialmente hasta los 5 años (Sarlé, 2010). Es así como Brunner (1972) señala tres características del juego que le interesan a la enseñanza:

- El juego es una actividad específica del niño, guiada internamente a partir de la cual este crea por sí mismo un escenario imaginario en el que puede ensayar diferentes respuestas ante situaciones complejas sin temor al fracaso y actuando por sobre sus posibilidades. Así, en la situación imaginada, se “suspende” la representación del mundo real en una realidad alternativa con la creación del “como si”.

- El juego requiere que los jugadores comprendan que lo que se manifiesta no es lo que aparenta ser, pudiendo establecer realidades mentales dando paso a imaginar y entender ficciones.
- Al no estar centrado en la obtención de un producto final se produce una alternancia entre medios y fines, lo que facilita la resolución de problemas de manera creativa y flexibiliza la actividad infantil.

Según Sarle (2006), dichas características que pueden ser definidas como *motivación intrínseca, simbolización y relación medios-fines*, se encuentran expresadas de diversas maneras en los distintos tipos de juegos que llevan a cabo los niños, siendo consideradas tradicionalmente al pensar el juego en la escuela. En efecto, los educadores saben que basta con decir “vamos a jugar” para que los niños “entren” con facilidad en la propuesta (motivación); que crear un marco ficcional en donde la fantasía y la imaginación se den la mano les da la oportunidad a los niños de pensar más allá de la propuesta; que buscar caminos alternativos para llegar a un fin puede ser una estrategia útil para resolver problemas.

Como menciona Carrillo (2008) el juego es una de las primeras actividades y lenguaje del niño, mediante el cual conoce el mundo que lo rodea, a las personas y la manera en que se manejan las personas cercanas, por lo que el juego no se puede dejar fuera del contexto escolar formal. El aprendizaje escolar por medio de situaciones lúdicas resulta mucho más enriquecedor que el juego en espacios “libres”, pues a pesar de que este sí constituye un espacio y un tiempo de libertad en el cual todo es posible, trae consigo posibilidades de aprendizaje incontables (Sarlé, 2006). Así, entre las distintas actividades llevadas a cabo en las escuelas infantiles se encuentran las “actividades lúdicas”, por ejemplo, el juego en sectores, juego sociodramático, juegos en el patio y juegos sociales con reglas externas, propuestos para enseñar contenidos vinculados a las disciplinas (Sarlé, 2006). Ello se realiza a través de dichas actividades lúdicas debido a que

en ellas los niños “llevan a cabo tareas de descubrimiento, análisis, establecimiento de relaciones, similitudes y diferencias”, lo que se traduce en procesos relativos al aprendizaje y educación, (pág. 54), que contribuyen al desarrollo de habilidades a la base, necesarias para la adquisición de aprendizajes posteriores (por ej: resolución de problemas). Lo anterior contribuye a que los niños internalicen el mundo que los rodea, sumando a esto la fantasía y creatividad que los niños llegan a desarrollar, lo cual es potenciado debido a la red de intercambios que se forman (Palma et al., 2012).

Por lo tanto, el juego permite la adquisición de conocimientos junto con el paso de lo concreto a lo abstracto, desarrollando la imaginación y enriqueciendo los vínculos y manifestaciones sociales (Carrillo, 2008), siendo entonces un elemento que no debe dejar de estar presente en contextos de aprendizaje escolar.

5.2.5. Tipos de juego.

Coincidentemente con la complejidad que supone definir el juego, lo es también establecer una clasificación, ya que atendiendo a las diversas características de las cuales es poseedor, varios autores han propuesto clasificaciones desde diferentes disciplinas, como señalábamos en el apartado precedente.

Una de las clasificaciones existentes, quizás la más utilizada en el campo educativo, es la que realiza Piaget (1977) establece una descripción de estos, teniendo como base los *estadios evolutivos* que según el autor atraviesan los niños y se encuentran estrechamente ligados al desarrollo de la inteligencia, a saber:

- Juego funcional o de ejercicio: Es característico del *estadio* sensorio-motriz (entre los 0-2 años), el cual es anterior al desarrollo del lenguaje, pues según Piaget (1997) el niño en esta etapa presenta una ausencia de la función simbólica y la capacidad de representar mentalmente personas y objetos conocidos, pero luego con el paso del tiempo el niño comienza a elaborar un conjunto de subestructuras cognoscitivas, las cuales serán la base para desarrollar habilidades perceptivas e intelectuales. En cuanto a este tipo de juego, consiste en reiterar una y otra vez una acción, con el fin de generar y obtener placer de forma inmediata, ya sea con o sin objetos. Dentro de esta categoría se encuentran los juegos de ejercicios con el propio cuerpo los cuales consisten en dominar el espacio mediante el movimiento, como por ejemplo: gatear, balancearse, arrastrarse, etc; los juegos de ejercicios con objetos en los que el niño manipula y explora los objetos sensorialmente, como por ejemplo: chupar, lanzar, o golpear un juguete; y los juegos de ejercicios con personas en donde predomina la interacción social del niño, como por ejemplo: esconderse, tocar o sonreír a alguien.

- Juego simbólico o de ficción: Propio del *estadio* pre-operacional (entre los 2 - 7 años), se encuentra en estrecha relación con el desarrollo de la función simbólica y por tanto del lenguaje; además, el logra realizar diferentes actividades con un fin u objetivo, de forma lógica, pero, según Piaget (1997) posee un pensamiento egocéntrico, por lo cual presenta dificultades para tener en cuenta el punto de vista del otro. El juego simbólico es uno de los más característicos de la infancia. En este tipo de juego los niños deben simular personajes, situaciones y objetos que no necesariamente se encuentran presentes en el momento y espacio en que se lleva a cabo el juego. Un ejemplo de este tipo de actividad es jugar a la familia, donde el niño asume un rol.

- Juegos de reglas: Es propio de los niños de 6 y 7 años, quienes se encuentran en el *estadio* de las operaciones concretas, en la cual los niños logran resolver problemas cotidianos de forma lógica, además han desarrollado las nociones lógico-matemáticas como la conservación, clasificación, seriación y reversibilidad (Piaget, 1997). Dichos juegos se caracterizan por tener reglas y normas establecidas, es por ello que los niños que se encuentran en este *estadio* de desarrollo logran seguir las reglas de un juego, pero las realizan considerando que las reglas son una verdad única y absoluta. Por ende, para ellos existe una forma de ganar, sin tomar en consideración lo que sucede con los demás participantes y ganar solo tiene como fin volver empezar a jugar. Luego, con la práctica, los niños alrededor de los 11 ó 12 años de edad (periodo de operaciones formales⁶), logran organizar las acciones con el fin de conseguir una meta determinada, y siempre tienen en cuenta a los demás participantes involucrados en el juego, por ende logran tomar conciencia de que las reglas son acuerdos explícitos. Piaget establece dos tipos de juegos de reglas: a) juegos de combinación sensorio motriz: como las carreras, fútbol, bolos, entre otros; y b) juegos intelectuales: como las cartas, damas, ajedrez, entre otros (Sarlé, 2001).

- Juegos de construcción: Este tipo de juego se evidencia en el niño desde el primer año de vida y se desarrolla en conjunto con los otros tipos de juego. Inicialmente lo que el niño hace de manera solitaria es apilar un objeto sobre otro, pero luego esto va evolucionando, entonces el niño puede construir en conjunto con otros niños, para entregarle un significado a aquello que está armando, por ejemplo: un auto, un castillo, entre otros.

⁶ Esta etapa se caracteriza por la abstracción del conocimiento y la consolidación del razonamiento hipotético, lógico y deductivo (Piaget, 1997).

Sobre los 6 años de edad el niño construye con el fin de ejercitar capacidades cognitivas (Sarlé, 2001).

Otra clasificación; inspirada en el marco Piagetano y producto de la investigación del equipo Garon (Garon, Filion, Doucet, Climent & Serra, 1996) surge la clasificación del sistema ESAR⁷ como respuesta a la necesidad de aquellas personas que se interesan por el juego de los niños. Esta clasificación puede resultar útil para ludotecarios, educadores, responsables de grupos escolares, grupos de niños de reeducación y para aquellos padres que quieren resaltar habilidades que se pueden estimular a través del juego. Esta propuesta de clasificación plantea como base que un buen conocimiento del desarrollo del niño, junto con una actitud crítica, resultan necesarios para poder descubrir mejor el valor del juguete, aunque la observación del comportamiento lúdico brinda información muy útil. Las habilidades y competencias de los niños son el mejor indicador para determinar la pertinencia de un juguete, incluso más que la edad cronológica, para ello hay que conocer el valor psicológico y educativo de un objeto y decir cómo contribuye al desarrollo del niño por el placer del juego espontáneo que suscita. Ciertos objetos son más acordes que otros a los gustos, habilidades y necesidades de los niños, ya que no necesariamente los juguetes pertinentes y deseables para un grupo de niños de cinco años, le interesarán a los de otro grupo de edad; y ciertamente, hay veces en que la información dada por los fabricantes no se condice con la realidad, aunque la información sea correcta. A continuación, se describen los tipos de juegos según la clasificación ESAR, para más adelante referirnos a los niveles que éste contempla.

- Juegos de Ejercicios o de Ejecución: Son aquellos que se centran básicamente en repetir una y otra vez una acción con el único placer de ver

⁷ Acrónimo que describe los grandes tipos de juegos. E= Exercise (ejercicio); S= Symbolic (simbólico); A= Assemblage (ensamblaje); R= Rules (reglas).

resultados inmediatos. Están orientados a desarrollar la inteligencia sensorio-motriz, incluyendo juegos que estimulan las habilidades motrices finas y gruesas a través de la manipulación y el uso de, por ejemplo, sonajeros, pelotas, bicicletas, entre otros. Además contribuyen a la consecución de la relación causa-efecto, a la realización de los primeros razonamientos, la mejora del equilibrio, la auto-superación, entre otras habilidades.

- Juego Simbólico: Es el juego en el que el jugador otorga nuevos significados a los objetos, a las personas, a las acciones, a los acontecimientos, etc, tomando como inspiración aspectos de las cosas representadas. El niño simula acontecimientos imaginarios e interpreta escenas verosímiles por medio de roles y la creación de personajes ficticios o reales. Es común el juego de imitación a los adultos, como el hacer de papás, mamás, doctores, profesores, etc., todo aquello que de alguna forma reproduzca el mundo de los adultos. Este tipo de juego es fundamental para comprender y asimilar el entorno que rodea al jugador, con ellos se aprende y se ponen en práctica elementos de discernimiento entre el bien y el mal y sobre los roles establecidos en la sociedad adulta. En cuanto a habilidades, desarrolla la comunicación y el lenguaje pues los niños verbalizan continuamente mientras los realizan, tanto si están solos o acompañados, la imaginación, la creatividad, la interacción, la construcción de normas y valores.
- Juego de Ensamblaje o de Armar: Este tipo de juego se refiere a todas las formas de juegos que incitan a reunir elementos. Consiste en combinar, construir, disponer y montar varios elementos para formar un todo. En este juego el niño se fija una meta - la de construir- y mediante un conjunto de movimientos de manipulación y acciones coordinadas, lo consigue. Este tipo de juegos contribuye a afianzar la coordinación óculo manual, además

de la creatividad, la organización espacial, la atención y concentración, la paciencia, el seguimiento de instrucciones y la construcción de los conceptos: tamaño, volumen, forma y colores. Estimulan el descubrimiento del razonamiento de que un todo está compuesto por partes y la noción de seriación y clasificación. Existe evidencia que demuestra que también favorecen la autoestima y la autosuperación. Ejemplo de estos juegos son: cubos, rompecabezas, loterías, etc.

- Juego de Reglas: Son aquellos en los que existen una serie de instrucciones o normas que los jugadores deben considerar y respetar para conseguir el objetivo previsto. Promueven la interiorización y el valor de las normas, representan un espacio donde se logra promover la tolerancia, el respeto de turnos y normas, formas alternativas de comunicación e interacción no violenta, además existen elementos socializadores, ya que se enseña a los niños a ganar y perder, considerar las opiniones o acciones de los compañeros del juego, entre otros beneficios. Los juegos de reglas pueden ser tanto de reglas simples o complejas.
- Juego de Reglas Simples: Se comienzan a utilizar a partir de los 4 a 7 años aproximadamente, ya que a esta edad los niños pueden comenzar a seguir juegos que implican una sola consigna a la vez o dos consignas simples con la guía de algún adulto. Ejemplo de ello es “cada uno a su turno”, lo cual implica reconocer que existe un orden establecido en el juego y que existen reglas que deben ser cumplidas, basándose en el respeto grupal de los jugadores. Entre los 7 a 12 años de edad los juegos de reglas simples se desarrollan en su totalidad puesto que se trabaja con reglas más concretas y numerosas, cuando se constituyen como fijas en el juego del participante. En estos juegos, la regla supone unas relaciones sociales y una regularidad impuesta por el grupo, propiciada por una mejora en el

pensamiento reflexivo a la hora del razonamiento, pero que resultan fáciles de aplicar. Otra característica de este tipo de juego es el azar pues interviene en el resultado que tendrá, ejemplo de ello son los juegos de loterías, dominó, Monopoly, etc.

- Juego de Reglas complejas: Este tipo de juego implica reglas abstractas y que resultan complejas de aplicar, supone un mayor control y estrategia que el azar. Ejemplos de ellos son el ajedrez, juegos de deducción, entre otros. Estos juegos integran todas las competencias cognitivas y sociales que los niños han adquirido a lo largo de su vida, aparece en un nivel mayor, pues posee características de la actividad del ser más socializado. En el caso del juego simbólico, éste requiere de reglas, por lo que al mezclarse con las reglas complejas el niño ya no “hace como si...”, más bien desempeña personajes siguiendo roles precisos.

El sistema ESAR consta de seis niveles o facetas, complementarios entre sí. El primer nivel se acompaña de un análisis psicológico que describe las habilidades cognitivas e intelectuales y la evolución de las formas fundamentales del juego. El segundo nivel de esta clasificación se centra en los principales niveles de complejidad mental asociados a las diferentes familias lúdicas. El tercer nivel se centra en habilidades instrumentales o funcionales, el cuarto se centra y resalta las distintas formas de participación social que un niño manifiesta mientras realiza distintas actividades de juego. Luego, se encuentra un quinto nivel, el cual permite el análisis de las habilidades del lenguaje, y por último, una sexta faceta se dedica al análisis de las conductas afectivas que permiten matizar las vivencias emotivas del niño que juega. Para lo anterior, este sistema de clasificación se basa en el principio de que dentro de una actividad de juego se debe buscar el predominio de una acción sobre otra, a modo de evitar clasificaciones imprecisas (Garón, S.f).

El sistema de clasificación ESAR es utilizado desde hace más de diez años a escala internacional en el ámbito de las ludotecas y la educación. La lógica de este sistema no debe ser modificada para conservar la coherencia psicológica y mantener una lógica integral entre las clasificaciones.

Otra división que intenta ordenar y delimitar el universo de los juegos es la propuesta por Caillois (1967), cuya clasificación aunque responde a un enfoque sociológico del juego, puede especificar la noción de juego en contextos educativos, y dilucidar las formas en que las estructuras lúdicas podrían vincularse a las acciones que demandan de aquellos que participan de ellas en calidad de jugadores. Aquí predominan componentes de competencia, de azar, de simulacro o vértigo. A continuación se definen según Aizencang (2010) como:

- Juegos de competencia: Este tipo de juego implica rivalidad, ya sea por una o varias cualidades o capacidades de los sujetos participantes, estas rivalidades llevan a que los competidores actúen como agentes activos puesto que el propósito de este tipo de juego es superar al adversario. En algún sentido, da cuenta de un mérito personal, de la perseverancia y preparación de los participantes.
- Juegos de Azar: En este tipo de juegos el sujeto actúa como ente pasivo y las acciones que allí se desarrollan van siendo guiadas por la suerte, aquí el destino es el único que generará la victoria. Ejemplo de ello son los juegos de lotería, la ruleta y en su mayoría los juegos de dados o naipes.
- Juegos de Simulacro: Son aquellos juegos que además de generar una situación ficticia, separada de lo real y regida por sus propias reglas,

plantean al jugador la posibilidad de asumir un papel imaginario, donde el placer consiste en simular ser otra persona.

- Juegos de Vértigo: Este tipo de juegos suelen atraer a aquellos sujetos que buscan desafiar la estabilidad o sentir placer frente a situaciones de pánico, velocidad, movimientos giratorios, piruetas y caídas.

Una clasificación aún más específica es la propuesta por Smith y Pellegrini (2013), quienes centran sus investigaciones en la evidencia correlacional y experimental de los beneficios que cada tipo de juego entrega, ya sea a largo o corto plazo según corresponda al tipo de jugador. En esta se considera: juego locomotor, juego social, juego paralelo, juego brusco, juego con objetos, juego de lenguaje, juego imaginativo y juego sociodramático.

- Juego Locomotor: Incluye el juego de ejercicio (saltar, correr, escalar, etc.), implica la actividad física y en general se considera que apoya el entrenamiento físico de los músculos para la fuerza, la resistencia y la habilidad. Va en aumento hasta la edad preescolar y llega a su máximo en los primeros años escolares, puesto que las bases neuronales y musculares de la coordinación física y el crecimiento sano son importantes, por lo que obviamente este juego ofrece oportunidades para este desarrollo. Más adelante este tipo de juego va disminuyendo.
- Juego Social: Hace referencia a interacciones que se generan entre el niño (hasta los 2 años aproximadamente) y sus padres o cuidadores, y entre pares en niños desde 2 a 6 años. Al principio es común jugar con un sólo compañero, sin embargo a partir de los 3 o 4 años el grupo de juego puede

aumentar a tres o más participantes ya que se adquieren habilidades de coordinación social y libretos sociales.

- Juego Paralelo: Este tipo de juego resulta común en niños de 2 y 3 años, trata de un juego más bien pasivo, donde un niño juega cerca de otros sin mayor interacción con los demás.
- Juego Brusco: Este tipo de juego incluyendo el de pelea y persecución, parece una pelea real, pero su característica esencial es que los niños se ríen a menudo, los golpes y patadas son suaves o sin contacto y usualmente se realiza entre amigos.
- Juegos de lenguaje: Son desarrollados desde los 2 años de edad, los niños tienden a hablarse a sí mismos antes de ir a dormir o al despertar, con episodios de repetición y, a veces, generando risa. A partir de los 3 y 4 años, los niños utilizan el lenguaje humorístico, por ejemplo: “soy una ballena, estoy llena”. Este tipo de juegos contribuye al desarrollo fonológico, léxico, semántico, sintáctico y pragmático de manera rápida en los años preescolares.
- Juego imaginativo: Se relaciona con el hecho de fingir que un objeto o una acción determinada es diferente a lo que realmente es. Un ejemplo de ello es el simular que un plátano es un teléfono, y se va desarrollando a partir de los 15 meses con hechos bastante sencillos, como es el poner una muñeca a dormir o hacerse el dormido, a lo largo del tiempo se va convirtiendo en secuencias más largas y posteriormente en juegos de roles.

- Juego socio-dramático: Es común desde los tres años aproximadamente. Aparece cuando dos niños adoptan y mantienen diferentes roles sociales y desarrollan un guión en torno a éstos. Implica no sólo asumir dichos roles, sino pensar desde tal perspectiva.

Para finalizar este capítulo podemos enfatizar en la evolución del concepto de juego a través de una perspectiva histórica, en donde resaltan los cambios conceptuales de los que ha sido objeto a través del tiempo. Estos cambios, principalmente determinados tanto por el contexto social como por las distintas disciplinas de estudio que la han abordado, recogen distintas perspectivas, llegando a ser incluido por diversos teóricos del área educativa como medio de transmisión cultural, de desarrollo personal y de habilidades necesarias para la vida adulta, utilizando para ello la creación de un marco lúdico dentro del cual se ensayan diversas respuestas ante situaciones cotidianas sin temor al fracaso.

Debido a lo expuesto anteriormente es que el juego debe dejar de concebirse únicamente como un medio de diversión y gratificación que sólo constituye un fin en sí mismo (a pesar de que algunos teóricos en su momento lo concibieron como una actividad libre en la que donde toda intervención externa sólo interrumpía la esencia de éste), sino que debe ser considerado como un elemento pedagógico con alto potencial educativo para la educación y desarrollo de los niños. Por lo tanto, podemos significar el juego –desde la disciplina psicopedagógica- como un elemento potente para el desarrollo de habilidades cognitivas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños en edad preescolar. Dentro de este marco, como educadoras de la disciplina psicopedagógica nos interesamos por el conocimiento de estrategias que signifiquen una mejora para la adquisición de aprendizajes. Finalmente y habiendo revisando distintas clasificaciones de juego, en el siguiente capítulo desarrollaremos el concepto de “Juego Sociodramático”, en tanto potencia el

desarrollo de habilidades específicas que son transversales y necesarias para cualquier aprendizaje como lo es la capacidad de autorregulación.

6. JUEGO SOCIODRAMÁTICO

El juego es considerado como una actividad esencial y característica de la infancia, siendo un comportamiento espontáneo que surge desde la interacción social y cultural y no sólo como actividad recreativa, sino que en relación a la vida real, ya que contribuye a aprender y practicar sobre la cotidianidad (Abad & Ruiz de Velasco, 2011). En relación a lo anterior, este capítulo se enfocará en un tipo de juego simbólico, conocido como *Juego Sociodramático*. Este juego es considerado como el más típico y representativo de la infancia (Pecci, 2009); por lo que se abordará su definición y características, con lo cual se busca posicionar este tipo de juego como método pedagógico en función de las características y beneficios particulares que posee y que aportan para el desarrollo de diversas habilidades en diferentes áreas.

El juego es considerado en la educación infantil como uno de los componentes principales de la enseñanza; ello, tras haber sido utilizado como método por los precursores y primeros educadores como Fröebel (1913), cuyo gran aporte fue el juego con fines educativos. Asimismo, el saber cotidiano ha posicionado al juego como una de las principales actividades o funciones que los niños llevan a cabo en los Jardines Infantiles (Sarlé, 2000) siendo importante para los educadores tenerlo en consideración al momento de planificar la enseñanza en esta etapa. Una de las características más importantes del juego -considerado como un *catalizador* del desarrollo cognitivo de los niños-, es que éste constituye el medio que abre la posibilidad para acceder a un nivel más elevado de pensamiento construyendo nuevas operaciones intelectuales (Sarlé, 2000). Lo que es posible observar en la actividad lúdica de los niños, los que a medida van creciendo, también van jugando de forma diferente, evidenciándose una evolución del juego a través del desarrollo infantil (Pecci, 2009). Así pues, desde la mirada de la psicología este tipo de juego aparece en el niño desde los 15 ó 18 meses

hasta los 5 a 7 años de edad (Sarlé, Rodríguez, Sáenz & Rodríguez, 2010) y está fuertemente determinado por la etapa del desarrollo (Sarlé, 2001), en este caso, del *Estadio Preoperacional*⁸ y consiste en la simulación de situaciones, objetos y personajes que no están presentes en el momento del juego (Pecci, 2009), por lo que se conoce también como juego simbólico, de ficción, de simulación, o protagonizado.

6.1. Evolución del juego simbólico

Según Pecci (2009) el juego sociodramático, en adelante JSD, corresponde a un tipo o un nivel del juego simbólico que presentaría una evolución. Según el autor constaría de dos etapas, correspondientes al *Juego Presimbólico* y *Juego Simbólico*. En cada uno de ellos se presentarían distintas conductas infantiles, las que podrían resumirse a continuación en la *Tabla 6*:

Tabla 6: Evolución del juego simbólico.

Etapa 1: Juego Presimbólico	
Nivel I. Categorías presimbólicas (12-17 meses):	En este nivel el niño comienza la identificación de usos funcionales de objetos de la vida diaria, realizando acciones o gestos asociados a dichos objetos fuera del contexto real en que son utilizados. Por ejemplo: hablar por teléfono, bebe de un vaso vacío.
Nivel II. Acciones simbólicas sobre su	El niño realiza las mismas acciones simbólicas anteriores, centrado en su propio cuerpo pero de manera exagerada. Por

⁸Recordemos que en este estadio se produce un cambio en el desarrollo cognitivo que corresponde a un fuerte desarrollo de la capacidad de simbolización en donde los niños son capaces de atribuir distintos significados a un objeto determinado, en función del contexto, así como hacer alusión a objetos y/o personas que no están presentes en el contexto inmediato.

propio cuerpo (16-18/19 meses):	ejemplo: hace como que come o se duerme de una forma muy evidente y utiliza adecuadamente los objetos y juguetes grandes (casi reales) más comunes.
Etapa 2: Juego Simbólico	
Nivel I. Integración y descentración (desde los 18-19 meses)	Aquí el juego se refiere a cosas vividas por el niño de manera cotidiana y, por ende, muy conocidas. Aplicando sus acciones sobre un agente pasivo. Por ejemplo: dar de comer a una muñeca o fingir situaciones con muñecos que sirven como receptores pasivos de sus acciones, etc.
Nivel II. Combinación de actores y de juguetes (desde los 20-22 meses)	Realiza actividades simuladas sobre más de una persona u objeto. Por ejemplo: da de comer a su madre, luego a la muñeca. Además, comienza a combinar dos juguetes en un juego simulado. Por ejemplo: pone la cuchara en la olla, mete a la muñeca en la cama o monta el muñeco en el carrito.
Nivel III. Inicios de secuenciación de acciones o esquemas de acción (desde los 22-24 meses)	Comienza a representar un rol; por ejemplo: juega a la mamá. Son acontecimientos de dos o tres acciones y las secuencias son a menudo ilógicas (peina a la muñeca, luego la pone a dormir y luego la vuelve a peinar) y comienzan a asignar un papel más activo a los muñecos, atribuyéndoles sentimientos. En relación a los objetos que se utilizan son todavía realistas, de tamaño grande, aunque comienzan a utilizar asiduamente algunas miniaturas. También comienzan a sustituir objetos, sin embargo, estos deben tener una forma parecida al objeto que sustituyen.
Nivel IV. Secuencia de acción y objetos sustitutos (desde los 30-36 meses)	En este período se produce una inclusión de nuevos personajes de ficción en sus roles y disminuye el juego de ficción referido a acciones cotidianas realizadas en casa. Las secuencias de acciones aparecen sin estar planificadas, es decir, sobre la marcha (el médico va en ambulancia, ausculta al paciente, le pone la inyección y le da con el algodón.) Al inicio los acontecimientos aún son breves y aislados, se necesitan objetos realistas, los roles cambian rápidamente y los muñecos tienen un rol activo. Después de los tres años el juego gana en tipos de argumentos y en secuencias más amplias y detalladas de acción; los objetos son sustitutos (una caja es una cama o un palo una cuchara). Asimismo, mejora la negociación con iguales y la colaboración tiene una duración corta. Por último, gracias a la mejora de las habilidades comunicativas

	<p>los niños podrán marcar, definir y adoptar mejor los diferentes roles, hacer explícito lo ficticio de la situación y entender mejor las intenciones de los otros dentro del juego de ficción.</p>
<p>Nivel V. Sustitución plena de objetos y planificación</p>	<p>Se produce un aumento progresivo de la complejidad de los temas y la relación con los iguales. Al principio se usan gestos y el lenguaje para establecer las diferentes escenas de juego, sin que sea necesaria la existencia de objetos.</p> <p>Los niños son capaces de planificar el juego e ir improvisando soluciones; se realizan guiones enteros en los que los niños adoptan diferentes roles.</p> <p>La interacción con iguales permite la realización de un juego de ficción complejo y largo en el que los niños ya comprenden que cualquiera puede representar varios papeles y que cada rol precisa de un lenguaje y unas actitudes diferentes. Muestran variedad en las acciones que los personajes pueden realizar y en los sentimientos y pensamientos que pueden tener.</p> <p>Al final aparecerán escenarios complejos que se definirán mediante el lenguaje y la interacción con iguales se convierte en un juego cooperativo en el que se integran acciones y roles.</p>

El juego sociodramático se define como un tipo de “actividad compleja que pone en acto el pensamiento narrativo en su versión dramática, actualizando, a través de la simulación de escenas y conversaciones, dentro y fuera de la ficción, el conocimiento que los jugadores tienen sobre los temas que representan” (Ortega, 1994, p. 79). Este tipo de juego “tiene como base la posibilidad de sustituir y representar una situación tomada de la experiencia de los niños transformándola en otra a partir de las posibilidades de su imaginación y su capacidad de operar con simbolizaciones” (Sarlé et al., 2010. Pág. 9), con las cuales representan las cosas reales del entorno y surgiendo, por lo tanto, al momento en que dos o más niños representan diferentes roles sociales y desarrollan un guión en torno a estos, lo que implica no sólo el asumir dichos roles, sino que también, situar su pensamiento desde una perspectiva acorde al rol adquirido, lo que lleva a los niños a la creación e interpretación de sucesivas secuencias mediante la utilización de un lenguaje elaborado, explícito y

descontextualizado; junto con la transformación de significados de objetos concretos en función de la acción que los niños estén realizando “así, el palo de la escoba se convierte en caballo y la mesa se convierte en casa” (Sarlé, 2000). Todos los niños pueden jugar de este modo, asumiendo roles y papeles sociales, desarrollando escenas que responden al conocimiento y la experiencia que tienen sobre aquellos, siendo necesario hacer una pequeña distinción en este punto: “Los niños no imitan el mundo, sino que lo recrean. El juego les permite ir más allá de lo conocido, desprenderse de cómo son las cosas para “hacerlas a su manera”, dotándolas de sus propios significados” (Sarlé et al., 2010, p. 9), para lo cual los niños utilizan la imaginación y construyen una situación imaginada que sostiene el guión dramático o la secuencia de acciones según los roles o papeles sociales que desempeñan. Para Sarlé (2010) lo anterior es posible debido a que los niños desde muy pequeños participan en sus rutinas observando y escuchando, integrando los principios de ejecución de la rutina, las personas, sus roles, las acciones y los objetos, de esta manera los niños van incorporando *guiones*, que corresponden a representaciones que involucran eventos o episodios rutinarios, los cuales muestran cómo actúan las personas en actividades concretas para lograr un determinado resultado. Es así, como los niños acuden a dichas representaciones para comprender lo que sucede cuando se ven implicados en esas situaciones, con el objetivo de participar y promoverla ellos mismos.

Es decir, los *guiones* pueden ser vistos como los ladrillos de la cognición humana, pues, en ellos se organiza toda la información que tiene una persona, con el objetivo de poder comprender el mundo y actuar en él, representando objetos y personas que no estén presencialmente y creando situaciones imaginarias. Los niños a los 3 años de edad aproximadamente comienzan a presentar un lenguaje que cumple una función discursiva, siendo en ese momento en el que los niños pueden reconstruir lingüísticamente las secuencias de acciones. Es en este periodo donde los niños elaboran representaciones narrativas de su mundo cotidiano y la narración además de ser un género

discursivo que posibilita comunicar a otra persona una experiencia, también permite generar una representación cognitiva que organiza el pensamiento y la memoria (Sarlé, 2010).

El JSD es por tanto un tipo de juego bastante complejo -y tal como se mencionó anteriormente-, requiere por parte de los jugadores aspectos relacionados con el simbolismo, al convertirse en aquello que no son, pero que desean llegar a ser (Ortega, 1992). Un ejemplo de este tipo de juego es el jugar “al papá o a la mamá” lo cual estará asociado con acciones hogareñas como acunar al bebé, bañarlo, cambiarle la ropa, hacerlo dormir, cocinar, limpiar, ir al supermercado, etc., mientras que otras temáticas se relacionan con el mundo laboral como atender un negocio, manejar, dictar clases, arreglar objetos, entre otros; Sin embargo, en todos los casos éste reflejará las acciones y/o características que los niños observan en sus padres o en sus cuidadores (Sarlé et al., 2010), pues en el paso de la situación real a una situación imaginada los niños precisan contar con ciertos elementos que les permitan crear la escena, comprendiendo los atributos del rol específico que interpretarán junto con las secuencias de acciones que dicho rol conlleva. “Las reglas implícitas del mundo social que aparecen en la situación imaginaria son las que orientan el juego” (Pág.14), y es por esto que varios niños pueden jugar el mismo juego sin necesitar ponerse de acuerdo en cuestiones básicas sobre éste, pues comparten el mismo contexto de significado⁹ que nutre la situación imaginada.

⁹Es por ello que resulta tan importante haberle brindado previamente al juego variadas y diversas experiencias que faciliten la construcción de tal escenario, junto con la interpretación de roles y la construcción de secuencias o guiones temáticos en torno al argumento.

6.2. Beneficios del Juego Sociodramático que interesan a la educación

Desde una mirada psicológica el juego sociodramático o simbólico, les permite a los niños ir “más allá de lo concreto” y dotar ciertos objetos y elementos de sus propios significados, en donde aprenden a moverse en un mundo creado a partir de situaciones, patrones de comportamiento e imágenes conocidas y nuevas, actuando en el terreno de las posibilidades (Sarlé et al., 2010). Por lo mismo, este tipo de juego ha sido uno de los más estudiados por la psicología, dada la importancia que tienen para el desarrollo del niño, pues son juegos que están ligados estrechamente con la capacidad de inventar, construir, plantear una situación imaginada que se “despega” de la realidad (Sarlé, 2006) invitando a usar la mente de manera distinta, abriendo la posibilidad de acceder al mundo y actuar en él desde otra lógica. Los niños no persiguen un “producto” como en los juegos de construcción o un “objetivo” como en los juegos con reglas, simplemente “usan” la imaginación y, con esto, se inician en lo que nos diferencia a los hombres de otras especies: la posibilidad de producir y transmitir cultura (Sarlé et al., 2010). El sentimiento, la imaginación, el ingenio, la capacidad de asumir riesgos y de tomar decisiones son aspectos de la mente humana que tendrán su correlato en la creación literaria, musical, plástica, tecnológica, etc.

Estudios de Smilansky (1968) con respecto al juego sociodramático evidencian que durante la situación de juego se desarrolla una compleja trama de aprendizajes cognitivos, lingüísticos y sociales donde los niños deben no sólo asumir los roles, sino “pensar” desde la perspectiva de estos roles que son adquiridos. Sumado a lo anterior, Sarlé (2000) expone que “la escuela (...) puede propiciar la aparición de dichos juegos simbólicos sociales a partir de la propuesta de situaciones en donde los niños se involucran con otros en la construcción de un “como sí”. Atendiendo a esto, el maestro puede proponer diferentes *escenarios*

lúdicos como posibles *escenarios pedagógicos* de intervención” (p. 42), ya que al configurarse dichas intervenciones en la “textura lúdica”¹⁰ del juego “pueden ser fácilmente procesadas e incorporadas en las representaciones mentales de los niños” (Borzone de Manrique y Rosemberg, 2000. Pág. 175).

6.2.1. Beneficios en el desarrollo del lenguaje

El lenguaje constituye una parte fundamental dentro del juego sociodramático, ya que permite la construcción de una línea argumental que se dirige al desarrollo del tema donde los niños activan conjuntamente las representaciones que han construido sobre situaciones de la vida cotidiana como por ejemplo “ir al estadio”, creando guiones y un discurso extendido, que les permite desarrollar habilidades para representar sus experiencias mediante un formato narrativo y un discurso explícito, siendo una forma de comunicación en donde el lenguaje otorga toda la información necesaria para que el mensaje sea comprendido independientemente del contexto de la situación (Sarlé, 2010). De este modo, el uso del lenguaje explícito y descontextualizado involucra un vocabulario preciso y una serie de recursos lingüísticos elaborados, que pueden ser desarrollados a partir de un contexto de representaciones mentales de eventos familiares por parte de los niños, quienes adquieren recursos lingüísticos más complejos a través del juego sociodramático. De esta manera, el niño intenta imitar el lenguaje de los adultos, utilizando un vocabulario más avanzado al esperado para su etapa de desarrollo, utilizando incluso palabras cuyo significado desconoce. Es así como este juego constituye un medio para la evolución del lenguaje y la ampliación de las competencias lingüísticas en cuanto a las

¹⁰La textura lúdica es la estructura didáctica, que permite en la Educación Infantil, establecer en las aulas, la organización de un espacio físico, los materiales, los colores y los objetos dentro de las salas de clases. Esto además implica la manera de establecer vínculos, acuerdos y la forma en que se presentaran los aprendizajes esperados a los niños (Sarlé, 2010).

diferentes dimensiones del lenguaje (Abad & Ruiz de Velasco, 2011), por lo cual es considerado un potenciador del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil, en donde antes, durante y después de jugar, se genera una interacción entre los compañeros y el docente, creando una *zona de desarrollo* próximo donde las representaciones de conocimiento y los recursos lingüísticos forman la base para el desarrollo y complejidad del juego (Sarlé, 2010).

En base a lo mencionado anteriormente, se puede establecer una relación bidireccional de influencia mutua entre juego sociodramático y lenguaje. Por un lado, el lenguaje permite desarrollar la trama del juego, y por otro lado, el juego sociodramático permite activar esquemas de conocimientos facilitando el uso por parte de los niños de recursos lingüísticos más complejos (Rosemberg, 2008).

Diversas investigaciones (Dickinson & Tabors, 2001; Howe, Petrakos, Rinaldi & LeFebvre, 2005; Manrique & Rosemberg, 2009; Pellegrini, 1995) focalizadas en el estudio de las relaciones entre juego y lenguaje mostraron las interacciones entre los participantes, pudiendo promover el desarrollo del discurso narrativo y el uso de un lenguaje descontextualizado, explícito, con vocabulario preciso y una sintaxis relativamente compleja, como por ejemplo aquella que caracteriza a la escritura. Asimismo, se ha observado que el juego sociodramático promueve el desarrollo del discurso narrativo, dado que en la situación de juego los niños representan eventos de la vida cotidiana y para ello deben analizar y reconstruir la estructura temporal y causal de estos eventos, estructura similar a la de las narraciones (Pellegrini, 1995; Rosemberg, 2008). Sumado a esto, el discurso utilizado durante las situaciones de juego, independiente de cual sea el contexto, proporciona toda la información relevante para la comprensión entre los interlocutores (Rosemberg, 2008).

6.2.2. Beneficios en la Cognición

El juego sociodramático se relaciona con el desarrollo cognitivo, mediante la construcción de conocimientos sobre las representaciones mentales de experiencias, de acciones, situaciones, objetos, etc. “Papá, profesor, casa, auto, jugar”; dichas representaciones al ser guardadas y recuperadas por los niños les permiten ampliar su conocimiento e imaginar y crear situaciones nuevas, generando cambios en dichas situaciones. Asimismo, las representaciones mentales que van desarrollando los niños forman parte de su sistema de conocimiento del mundo, el cual actúa como contexto cognitivo desde donde el niño interpreta lo que otros realizan y construye un nuevo conocimiento (Sarlé, 2010). De este modo, el juego sociodramático fomenta un descentramiento cognitivo, donde los niños entran y salen de su papel real al rol que han asumido, sosteniendo un *pensamiento reversible*, el cual le posibilita al niño colocarse de forma simbólica en el lugar de otro individuo, apropiándose de un punto de vista distinto y siendo capaz de volver a ser él mismo cuando el juego haya terminado (Abad & Ruiz de Velasco, 2011).

Cabe mencionar, desde el ámbito sociolingüístico, que las conversaciones que surgen dentro del juego sociodramático, permiten a los niños manifestar sus conocimientos previos y las habilidades cognitivas individuales, los cuales aportan los motivos y las intenciones junto a la regulación social del discurso cognitivo que se desarrolla. Es así como el reproducir una acción dramática y una conversación de la vida cotidiana; como ir al médico o imitar todas las incidencias de un día de compras, puede implicar que el niño se involucre en pautas de acción y comunicación las cuales se adaptan a las ideas sobre que lo es percibido desde su entorno, para lograr que la representación sea creíble tanto para sí mismo como para los compañeros (Álvarez & Del Rio, 1994).

6.2.3. Beneficios en habilidades sociales y emocionales

Los niños juegan sin la “necesidad de ponerse de acuerdo”; pues comparten el mismo contexto de significado que nutre la situación imaginada. Es así como este tipo de juego estimula la interacción entre iguales, el desarrollo de la capacidad de asumir roles, el incremento de las aptitudes sociales y cooperativas, el desarrollo de las habilidades sociales, favorece el desarrollo de las conductas prosociales así como una disminución de los niveles de agresión y una mejora en la resolución cooperativa de los problemas de relación (Johnson Christie & Yawkey, 1998). Asimismo, el juego sociodramático, permite a los niños proyectarse en otras personalidades, estimulando su conocimiento social y les posibilita actuar y experimentar en el mundo de los adultos, mediante la imitación de roles sin el apuro de aventurarse a las consecuencias físicas, sociales, emocionales o económicas que podrían ocurrir si es que lo llevarsen a cabo en la realidad (Valdivia, 2011).

En cuanto al desarrollo emocional del niño, cabe señalar que el juego posibilita la exploración de los propios sentimientos con respecto a las temáticas que se están desarrollando, además se puede evidenciar un desarrollo de la empatía en relación al rol en el cual se están situando y/o con los objetos con los cuales está interactuando. Para algunos autores (Leslie, 1987; Rivière & Núñez, 1996; Martí, 1997), esto estaría ligado a la teoría de la mente, que tal y como se mencionó en el apartado correspondiente (4.2.7) del capítulo de Funciones Ejecutivas y Autorregulación, se define como aquella capacidad de atribuir estados mentales, tanto a sí mismo como a otros (Arbeláez, Salgado-Montejo & Velasco, 2010).

A partir de los beneficios descritos anteriormente podemos destacar que el juego sociodramático puede generar efectos relevantes no sólo en el área cognitiva, sino que en todas las áreas de la psique infantil, entre las cuales se encuentra el área lingüística, social, emocional-afectiva, de motivos e intereses,

comportamental y de personalidad. Asimismo, el juego sociodramático como actividad rectora en la etapa preescolar, proporciona el desarrollo de las formaciones básicas en esta edad, como lo son la conducta voluntaria y el pensamiento reflexivo (González-Moreno et al., 2009), elementos que forman parte fundamental en la preparación de los niños para la escuela por lo cual, es fundamental la existencia de un espacio educativo dentro del aula que le permita a los niños motivarse a desarrollar sus propios guiones dramáticos con el objetivo de que puedan elaborar su propio conocimiento social y habilidades para el uso de ello, lo cual se produce a través de la protagonización de papeles sociales y la representación de sucesos, escenas e historias de la vida real o imaginarias (Herrera & Martínez, 2008).

6.3. Juego sociodramático en situación espontánea y planificada o experimental

El juego puede llevarse a cabo tanto en situación espontánea como de manera planificada o experimental¹¹, lo cual determinará las características en torno a éste (Sarlé, 2000). No obstante, es esta última que nos interesa, pues pensamos en el juego como un escenario de intervención altamente enriquecedor debido a las características inherentes que hemos venido mencionando. En dichas situaciones el JSD sigue siendo el mismo, pero cambia según la situación en la que se encuentran, pues el juego en situación espontánea, tiene la particularidad de no tener regulación por parte de un adulto, en cambio el juego planificado es

¹¹ Para revisar una situación de JSD de manera planificada, hemos incorporado en los Anexos de este trabajo un fragmento del libro "Dale Que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños" de las autoras Patricia M. Sarlé y Celia R. Rosemberg (2015), con el fin de otorgar al lector un ejemplo concreto de cómo llevar este tipo de juego al aula"

dirigido por un adulto que se encarga de organizar la situación, otorgando un marco de referencia donde el niño plantea sus guiones de juego (cf. Sarlé, 2008).

Una de las características del juego en general es que es espontáneo y en el caso del JSD cuando presenta dicha característica los escenarios donde los niños lo llevan a cabo dentro del contexto escolar es el patio del jardín infantil o escuela, en el cual es muy frecuente encontrar diferentes grupos de niños realizando acciones relativas a roles familiares, personajes de televisión o desarrollando situaciones dramáticas con muñecos o juguetes. Las temáticas que aparecen dentro de estas situaciones escapan de las decisiones o instrucción del docente, por lo que la actividad lúdica tiene un carácter más espontáneo (Sarlé, 2008). Hochstaet (2004) plantea que en los momentos en que pareciera que nadie está mirando ni esperando algo de los niños, son los más ricos en experiencia desde el punto de vista del juego espontáneo y del valor simbólico del mismo.

Por otro lado, el JSD puede ser de manera planificada, en donde por ejemplo, en la escuela el maestro intenciona juegos a partir del armado de escenarios o espacios y la disponibilidad de objetos o juguetes, los que van a ser utilizados en momentos estructurados por el docente. Además él toma un papel importante, asumiendo un rol dentro del juego, lo que permite que sus intervenciones durante el desarrollo de éste amplíen el campo lúdico, así los alumnos no realizan sólo lo que indica el docente, lo que a su vez posibilita al maestro el resolver elementos contextuales que afloran en la situación lúdica, como por ejemplo regular la participación o la entrada y salida de los alumnos durante el juego, el cambio de actividades, el nivel de libertad de propio de cada jugador según el rol que asume, la organización del tiempo, entre otros (Sarlé, 2001). Al ser el JSD planificado por el docente, se establecen cuatro fases o momentos que permiten estructurar el desarrollo de dicho juego (Denies, 1989; Sarlé, Rodríguez & Rodríguez, 2010), a saber:

- Primera fase: Es presentado el tema, son distribuidos los roles, se prepara el material y el ambiente en que se llevará a cabo el juego. En cuanto a la

preparación del material, ésta puede ser efectuada por el docente o los alumnos, o se pueden utilizar materiales que ya existen dentro del aula.

- Segunda fase: Corresponde al juego propiamente tal, aquí cada niño o participante asume su rol dentro del juego. Durante la ejecución del juego, el docente mediante su intervención, es el que permite que perduren en el tiempo los contenidos que se expresan y motiva la participación en el juego cuando aparentemente puede finalizar. El desarrollo del juego debe ser el momento más extenso, es necesario que se cuente con bastante tiempo para jugar, para que así los niños puedan explorar al máximo los diferentes recorridos que la interacción lúdica genera con los otros.
- Tercera fase: Esta fase corresponde al cierre, el cual aparece cuando ha transcurrido un tiempo prudencial del juego, por lo que el clima lúdico va decayendo; implica guardar el material utilizado y todos los niños deben participar.
- Cuarta fase: Corresponde a la evaluación de lo actuado o del papel asumido. Se busca generar una situación de intercambio grupal en la que los niños junto con el educador revisan lo llevado a cabo. Es decir, se abre un espacio de reflexión en torno al juego y se plantean nuevos desafíos para una próxima instancia.

En este contexto se pueden realizar una serie de estrategias didácticas, entre las que se encuentran, según Sarlé (2008):

- a. ***El juego dramático como dispositivo grupal que crea un escenario social para el desempeño de diferentes roles.*** Es una actividad diseñada por el maestro, quien define el tema sobre el que se va a jugar, la

construcción del escenario (espacios y materiales) junto con los tiempos de juego. En este caso el guión del juego no está predeterminado, sino que se va conformando a medida que el juego es llevado a cabo, por todos los alumnos quienes participan en la tarea, tanto niños como maestros, asumiendo distintos roles sociales. Este tipo de juego se utiliza generalmente para indagar en los conocimientos previos o sistematizar lo aprendido sobre alguna realidad determinada, se le asocia con el aprendizaje de contenidos sociales relacionados con el mundo cotidiano del niño, por ejemplo el supermercado, el quiosco, el zoológico, entre otros. No obstante, el escenario sobre el cual se crea la situación imaginada no refiere necesariamente al mundo social cotidiano al niño. En la medida en que los niños conocen los roles y papeles sociales que suponen estos contextos podrán representar dramáticamente escenarios fantásticos o ficcionales, por ejemplo un viaje interplanetario, policías y ladrones, entre otros. En estos casos la finalidad u objetivo del juego sociodramático tiene que ver con situar en otros “mundos posibles” acciones y personajes determinados, no así conocer o sistematizar lo que los niños ya conocen sobre cierto aspecto de la realidad. Junto con lo anterior, el profesor propone estos temas con el fin de ampliar aspectos como el vocabulario, posibilidades expresivas, la comparación entre personajes fantásticos y de la realidad, etc.

b. *El juego dramático en pequeños grupos.* Se da especialmente durante el juego trabajo o juego en rincones. Es un tipo de actividad que reúne en sí misma la posibilidad de jugar de manera diferente. Se caracteriza por dividir la sala en rincones y centrarse en la actividad del niño. En este sentido brinda la posibilidad de:

- Realizar diferentes actividades en pequeños grupos o de manera individual.

- Profundizar sobre algunas tareas o contenidos, que fueron presentados en forma grupal, a partir de una decisión personal.
- Evaluar el desempeño de cada niño en forma individual, pues cada uno está realizando una tarea diferente.

Tradicionalmente, el juego/trabajo se organiza en cuatro etapas sucesivas: planificación, desarrollo, orden y evaluación. A lo largo de cada una de estas etapas el maestro atiende cuestiones diversas. Durante la planificación, el objetivo recae en la elección del espacio, la conformación de los grupos y la anticipación de la tarea a realizar. En el desarrollo, los niños realizan todas las propuestas que ofrece el sector y tienen la posibilidad de volver a realizar actividades ya trabajadas en el contexto del grupo total. En esta etapa el maestro ofrece materiales y participa de los diferentes rincones de acuerdo al énfasis que estos tienen. Las etapas de orden y evaluación del juego permiten a los niños poner en común lo sucedido en cada rincón y anticipar otros juegos.

c. Juego dramático como juego teatral (llamado generalmente dramatización). En este juego, prima la imitación de roles, es por ello que los niños realizan una representación sobre algún fragmento, generalmente, de un cuento, canción, escena histórica o cotidiana en las que los niños interpretan personajes. Generalmente la dramatización está acompañada de un disfraz propio de la interpretación del personaje que representa el niño. La diferencia con otros tipos de juegos está en que el interés del niño recae en interpretar dramáticamente un personaje, con disfraces u objetos que predominan sobre lo simbólico (Sarlé et al., 2010).

En las escuelas infantiles, durante los últimos años, se ha dejado de lado aquellos juegos que involucran la imitación, el aparentar, la repetición de

textos, etc., con el pretexto de favorecer y potenciar la creatividad y la libre expresión infantil. Sin embargo, su inclusión en la escuela podría ser considerada como un medio para que los niños tengan la posibilidad de explorar otros mundos de invención.

- d. *El juego con escenarios y juguetes.*** Una de las ventajas de jugar con escenas reside en la posibilidad de jugar con ciertos temas cuya complejidad dificulta un juego dramático grupal. La utilización de maquetas o escenarios con juguetes es muchas veces el modo en cómo los niños adoptan personajes que son difíciles o poco probables de adoptar (Sarlé et al., 2010).

El juego sociodramático brinda a los niños una oportunidad para la toma de conciencia del mundo cotidiano mediante la realización de un comportamiento voluntario, la motivación y los conocimientos previos, ya que de este modo los niños relacionan el mundo real con las posibilidades infinitas resultantes de la imaginación en el marco de las reglas de la situación lúdica. El juego corresponde a un símbolo cultural que se encuentra influenciado por el contexto, en donde los niños requieren del establecimiento de relaciones entre los objetos, su significado y las acciones que pueden realizar con ellos (Sarlé & Rosemberg, 2015). Cabe destacar que para la realización del juego sociodramático es necesaria la puesta en práctica de diversas habilidades cognitivas: el lenguaje mantiene un rol preponderante, ya que es una herramienta que permite sostener la trama del juego, actuando como medio para la expresión de significados, intenciones, pensamientos y emociones, lo que no sólo favorece la transmisión y la continuidad de los modos sociales en torno a los cuales se organiza la experiencia humana, sino que también constituye un herramienta de representación de la realidad y de conocimiento del mundo. Del mismo modo, el lenguaje es una herramienta fundamental para el pensamiento que permite reconocer, y categorizar las experiencias (Nelson, 1996; Sarlé & Rosemberg, 2015).

En este sentido, tanto la cognición, como el contexto social y el lenguaje se relacionan en la situación lúdica, por medio de la creación y recreación de conocimientos a través del lenguaje en cada intercambio que sostienen los niños dentro del juego. Esto además favorece el desarrollo del lenguaje, el cual es aprendido a través del uso del mismo. “Jugando se aprenden palabras, se aprenden distintos tipos de discurso, se aprende a narrar, a describir, a explicar, a argumentar” (Sarlé & Rosemberg, 2015. P. 168).

En conclusión, mediante el Juego sociodramático planificado, los docentes pueden intencionar el desarrollo de diversas habilidades cognitivas que sentarán las bases para una adecuada adquisición de aprendizajes más complejos, como el tipo de contenidos que se abordan en los niveles de educación formal, en donde, a modo de ejemplo, podemos destacar la capacidad de representación simbólica, fundamental para llevar a cabo la situación lúdica, y prerrequisito para la adquisición del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura (Condemarín & Chadwick, 1986), como también para la adquisición de habilidades para el cálculo matemático, puesto que el desarrollo simbólico dará paso a la capacidad de abstracción, sin la cual los niños no podrían acceder a la comprensión de elementos de base desde habilidades de alfabetización inicial como por ejemplo, la conciencia de lo impreso, mediante la cual los niños se familiarizan con el lenguaje escrito, comprendiendo que los signos impresos en la hoja significan algo y tienen un mensaje codificado (Villalón & Rolla, 2008), hasta aprendizajes más complejos como la doble articulación del lenguaje.

Es por ello, que en la edad de 3 a 5 años, se deben desarrollar estas habilidades, utilizando al juego como una herramienta pedagógica, lo cual favorecerá un aprendizaje posterior adecuado a las necesidades y requerimientos de la etapa escolar.

7. ¿ES POSIBLE DESARROLLAR LA AUTORREGULACIÓN POR MEDIO DEL JUEGO SOCIODRAMÁTICO?

Para conocer la implicancia del juego sociodramático con fin pedagógico en el desarrollo de la autorregulación, es necesario volver sobre la definición propuesta sobre este concepto, el cual implica la modificación o inhibición de los sujetos con el fin de llevar a cabo una conducta adaptativa, en función de las demandas de una tarea específica, posponiendo la satisfacción inmediata para el logro de metas en el largo plazo.

Según lo anterior, cabe recordar el consenso señalado entre los autores, en torno a que la autorregulación es considerada mayoritariamente como una *consecuencia* del adecuado desarrollo de las funciones ejecutivas, las cuales a su vez, corresponden a habilidades cognitivas que operan en función de un comportamiento autorregulado que permite la puesta en marcha de una conducta eficaz y adaptativa, de acuerdo con las demandas específicas de una tarea.

Tras un análisis exhaustivo de diversas investigaciones que implican al JSD, podemos establecer que este tipo de juego presenta un papel influyente dentro del aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de autorregulación, pues corresponde a una instancia en donde los niños deben fijar su atención, inhibir respuestas inapropiadas, planificar secuencias de acciones, utilizar el pensamiento reflexivo, solucionar problemas, regular su conducta y sus emociones frente a situaciones imaginarias donde deben asumir diferentes tipos de roles. Todo lo anterior es altamente puesto en práctica en situaciones de JSD, el cual se constituye como una herramienta que potencia el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas, siendo una vía que facilita el

aprendizaje de los niños al tomar iniciativa, planificar y tomar decisiones de su actuar, lo que a su vez, va contribuyendo al desarrollo de la autorregulación (Bodrova y Leong, 2007; Elias & Berk, 2002).

Es por ello que a continuación, se realizará una revisión de las funciones ejecutivas que pueden observarse a través de conductas específicas en situaciones de JSD, y ser potenciadas por el docente, en las 4 fases del juego propuestas por Sarlé (2008), que contempla en este tipo de juego con fines pedagógicos: a) Selección de la temática y roles (personajes); b) Realización del juego propiamente tal; c) Cierre del juego y d) Evaluación de lo dramatizado por parte del docente y los alumnos. Para ello se utilizarán aquellas FE propuestas en la prueba BRIEF-P (definidas en el capítulo de FE), la cual fue diseñada con el objetivo de evaluar el funcionamiento ejecutivo en niños preescolares desde una perspectiva ecológica, la cual se basa específicamente en aquellas correspondientes a: *Inhibición, Cambio, Control Emocional, Memoria de Trabajo y Planificación/Organización* (Gioia et al, 2003). Junto con ellas, también serán consideradas en el análisis las tres FE incorporadas en la prueba BRIEF, correspondientes a: *Organización de los materiales/Orden, Iniciativa y Monitoreo*, para visualizar una posible implicancia del JSD en el desarrollo de éstas últimas, a pesar de que no se consideran en la versión preescolar de la prueba BRIEF.

Posterior a ello, se dará paso al establecimiento de la relación existente entre funciones ejecutivas y autorregulación; luego, se dará paso al análisis que permita conocer la implicancia del juego sociodramático para el desarrollo de la autorregulación en niños preescolares. Finalmente, se darán a conocer algunos elementos a considerar para favorecer el desarrollo de la autorregulación en contextos de aula junto con la exposición del programa “Tools of the Mind”, basado en los postulados de Vygotsky, el cual tiene como uno de sus objetivos estimular tanto la autorregulación como las FE de los niños en etapa preescolar (Bodrova & Leong, 2007).

7.1. Implicancias del Juego Sociodramático en las Funciones Ejecutivas y la Autorregulación

7.1.1. Planificación/Organización

En la escuela el maestro podrá intencionar juegos a partir del armado de escenarios o espacios y la disponibilidad de objetos o juguetes, los que van a ser utilizados en momentos que del mismo modo, hayan sido estructurados por el docente. Ahora bien, durante la primera etapa del juego sociodramático, correspondiente a la Planificación (Sarlé, 2008) se intenciona que los niños establezcan acuerdos a través del diálogo sobre elementos a convenir de la situación lúdica. Por ejemplo: escoger el tema del juego, el papel que desempeñará cada uno, los acontecimientos presentes en él (que pueden ir modificándose en el transcurso de éste). En este caso, podemos asumir que está presente una situación de JSD con fin pedagógico, lo cual es nuestro escenario de interés, en donde será el mediador, -en este caso, el docente- quien podrá plantear un eje temático de la actividad con ciertas condiciones, como por ejemplo: roles de los participantes y propósito, según lo que se quiera desarrollar. Una tarea importante del educador en este momento será recoger los conocimientos previos que poseen los niños sobre los papeles que interpretarán, ya que si el maestro no interviniera en esta etapa probablemente existirían aspectos de la situación lúdica que no podrían ponerse en práctica, debido a un desconocimiento por parte de los alumnos de las pautas necesarias para sostener la situación lúdica e imaginaria (Sarlé, 2000). En este sentido, también es importante señalar que en la etapa de la planificación del juego deben escogerse los materiales que se utilizarán junto con los espacios o escenarios propuestos, en el caso que requiera.

Siendo en este caso el docente quien intencionará en primera instancia la planificación del juego de manera explícita, será por medio de la observación y la imitación que el niño podrá llegar a reproducir esta conducta del adulto (Bronson, 2000). En este sentido debemos recordar que las funciones ejecutivas en este caso la planificación, corresponden a procesos psicológicos de orden superior (Hernández, 1998). Estos procesos se forman inicialmente en el plano social y pasan al plano individual sólo después de un proceso de interiorización producido gracias a la interacción con adultos y/o compañeros más capaces, extendiendo su zona de desarrollo próximo (Bronson, 2000), elaborando estándares de acción para auto-evaluar las propias experiencias a medida que se reciben recompensas o castigos y en torno a la observación. Por ende, el docente en esta etapa juega un rol trascendental. Dichos estándares desarrollados durante la infancia se vuelven bases para el aprendizaje y el comportamiento autorregulado (Zimmerman, 1995; Zimmerman et al., 1996; Bandura, 1997), lo cual implica que los niños contarán con un “modelo adecuado” que guíe tales conductas, para que posteriormente las apropien.

Bajo la perspectiva cognitiva, previo al desarrollo de la capacidad de planificación, los niños van desarrollando y complejizando progresivamente sus estrategias para manipular información mentalmente (Siegler & Jenkins, 1989). Ello implica que el niño se sitúe en un plano mediato y, por ende, el haber alcanzado un nivel de abstracción reflexiva lo cual implica la proyección del conocimiento existente a un plano superior del pensamiento. Ya que este conocimiento no es observable, es el niño quien lo construye en su mente a través de las relaciones con los objetos. Un ejemplo de lo anterior es el razonamiento hipotético, en donde el niño debe anticiparse a situaciones (que a su vez son derivadas de su conocimiento del mundo), en donde por ejemplo se le pregunta: ¿qué ocurriría si estuviese lloviendo y saliéramos sin paraguas? Esta capacidad de abstracción es congruente con el nivel de desarrollo del juego simbólico, propuesta por Pecci (2009) correspondiente al “Nivel 5: Sustitución plena de objetos y planificación”. En esta etapa, el niño cuenta con un nivel más

desarrollado de abstracción, pues ya comienza a contar con la capacidad de jugar sin contar con los objetos concretos que estarán presentes en el juego y de planificar el juego.

Como fue mencionado, la internalización y el uso del lenguaje para estructurar el pensamiento y guiar el comportamiento representa el logro más importante para el desarrollo cognitivo (Berk & Winsler, 1995). Siendo el juego un medio de desarrollo importante del lenguaje dada la cantidad de intercambios verbales que se producen en él (Bruner, 1984), constituye un medio para potenciar el desarrollo de la autorregulación, pues el desarrollo del lenguaje, a su vez, es un medio para regular la conducta y estructurarla, lo cual es consolidado a través de la planificación.

7.1.2. Inhibición

Esta función ejecutiva se encuentra relacionada con el juego sociodramático, ya que durante la realización del juego propiamente tal, en la medida que un niño juega con sus pares aprende a controlar sus impulsos, pensando antes de actuar, aprendiendo a tener autocontrol sobre sí mismo y las acciones que realiza (Cromwell, 2000). Cuando los niños se encuentran insertos dentro de una situación de JDS deben necesariamente aprender a respetar sus roles, esperar turnos, controlar emociones y determinar, de acuerdo a sus conocimientos, qué acciones son apropiadas dentro del juego y cuáles no, es decir, las reglas o normas sociales que rigen la situación lúdica, según la temática específica abordada. Asimismo, el control inhibitorio que debe mantener el niño en la situación de juego se relaciona estrechamente con el control atencional que le permite detener comportamientos automáticos e irrelevantes. Cada vez que hay una situación imaginaria en el juego, hay reglas que no siempre son formuladas con antelación ni en el cambio durante el transcurso del juego, sino que son reglas

derivadas de la misma situación imaginaria. Por lo tanto, imaginar que un niño puede comportarse en una situación imaginaria sin reglas, tal como se comporta en una situación real, es simplemente imposible (Vygotsky, 1934, 1962). Si el niño/a está interpretando el papel de una madre, entonces debe cumplir necesariamente reglas referentes a la conducta maternal. El papel que el niño juega, y su relación con un objeto en concreto si éste ha cambiado su significado, siempre se derivará de las normas, es decir que la situación imaginaria siempre contendrá reglas, por ende, a pesar de que en el juego el niño es libre, esta libertad siempre será relativa, en función del script o marco que regula la acción. Esto es congruente con la función ejecutiva de inhibición, puesto que el niño al seguir estas reglas necesariamente deberá abstenerse a realizar cierta conducta. Otro ejemplo donde se observa la función ejecutiva referida a inhibición durante el JSD, es el caso de un niño que interpreta el rol de paciente y no le quitará el estetoscopio a aquel que interpreta el rol del doctor, pues sabe que ese instrumento le corresponde al doctor y no al paciente, tal como en la vida real (Gioia et al, 2003; Bodrova & Leong, 2007).

Por otra parte, el lenguaje como regulador de la actividad humana, regula también al juego de forma simultánea, y el juego a su vez, constituye un medio para el desarrollo lingüístico (Nelson, 1996; Vigotsky, 1988), pues de éste resulta un contexto privilegiado para los usos regulativos del lenguaje y para el desarrollo del discurso instructivo, que será utilizado cuando se esté en presencia de conductas que no estén acordes con la situación o el rol representado (Graves, 1992).

7.1.3. Memoria de Trabajo (MT)

Una situación de juego social, como el juego sociodramático implica por parte del niño recordar lo que debe hacer, y cómo debe hacerlo. Lo anterior,

contribuye a que un niño pueda inhibir respuestas que no sean acordes con el rol interpretado o con la situación propuesta por el docente; ya que la memoria de trabajo le permitirá mantener esta información en la mente con el fin de completar una tarea, generando objetivos, planes y pasos secuenciales para dar cumplimiento a tales objetivos específicos que se desprenden de la situación lúdica. Una inadecuada MT tendrá un impacto negativo en la habilidad para permanecer atento y concentrado por períodos adecuados de tiempo, ya que se tenderá a perder el objetivo propuesto (Gioia et al, 2003), y si esto ocurre en una instancia de JSD, la situación lúdica no podrá sostenerse. Para poder mantenerse en el rol correspondiente, el niño debe conocer sus características, siendo justamente una de las funciones de la memoria de trabajo la capacidad para recuperar la información proveniente de la memoria de largo plazo (MLP) (Baddeley, 1990), la cual en este caso, correspondería a las características del rol específico interpretado, las condiciones puestas por el docente, la delimitación del espacio, la trama, etc. Esto se puede relacionar directamente con el modelo de desarrollo de la autorregulación de Kopp (1982) quien describe una transición gradual desde fuentes de regulación reflexivas hacia formas de control más intencionadas y auto-iniciadas, en el transcurso de la infancia. Sin embargo, como se mencionó en el capítulo correspondiente, esta transición y desarrollo en torno a las capacidades de control, requiere inicialmente la mediación, pues no es suficiente sólo el desarrollo de los lóbulos frontales (Rosselli, Jurado & Matute, 2008).

Un ejemplo puede ser un grupo de niños jugando a la casita, aquí los niños deben recordar que cada uno tiene un rol específico, conocer su papel en el juego y el de los demás. Además de eso, los niños deben recordar cuál es la personalidad del personaje y qué ha hecho durante el juego, para así poder seguir agregando elementos a la trama (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011). A medida que avanza el juego, el niño va adquiriendo mayor protagonismo, lo que se refleja al momento de introducir temáticas no tratadas, situaciones, personajes y escenas nuevas y más complejas de las iniciadas en un

principio. Esta información debe estar presente en todo momento en la memoria de trabajo de los niños, por ejemplo: un grupo de niños está jugando al supermercado. Aquí la MT permite recordar los pasos que sigue cuando va a la tienda con su madre y así aplicarlos en el juego, manteniendo esta información y operando con ella en el contexto inmediato mientras juega. En primer lugar, debe escoger los productos que va a comprar para posteriormente ir a la caja a pagarlos. En este sentido, la mente es capaz de recrear imágenes de experiencias pasadas en base a los conocimientos previos que tiene sobre la situación representada. Al mismo tiempo, puede ir creando nuevos personajes y situaciones para incorporar a la situación planteada en un principio (Sarlé, 2008). En cuanto el niño nota su deseo de participar en el mundo adulto a través del juego sociodramático, la situación imaginaria que se crea requiere que éste sea capaz de seguir las normas sociales aprendidas. Como plantea Vygotsky (1934, 1978) el seguimiento de reglas es clave para que el niño adquiera una sensación de satisfacción derivada del juego, ya que el énfasis constante en torno a las reglas sociales mencionadas anteriormente y la coordinación de los objetivos y por ende, del comportamiento con el de los demás, implica una demanda continua hacia los niños acerca de actuar en contra de los impulsos inmediatos. Es por todo lo anterior que sin una adecuada MT los niños no serían capaces de sostener la situación imaginaria mientras se lleva a cabo el juego.

7.1.4. Control emocional

Otra de las funciones ejecutivas que se ve implicada en el juego sociodramático es el control emocional, que como se mencionó anteriormente, corresponde a la capacidad de gestionar las propias experiencias emocionales para participar de forma adaptativa dentro de un entorno cotidiano.

El juego es para los niños una oportunidad de explorar maneras aceptables de relacionarse con los demás, ensayando conductas adaptativas diferenciándolas de aquellas que no lo son. Asimismo, estas experiencias facilitan el conocer a los otros, valorarlos, aceptarlos o rechazarlos. Lo anterior, producto que en las interacciones lúdicas con sus pares, un niño experimenta diferentes situaciones en las que se ven implicados sentimientos, comportamientos y actitudes relacionales y que les permiten el conocimiento de sí mismos por medio de la observación de las propias reacciones ante distintas situaciones, cómo se comportan los demás con él y cuáles son sus habilidades o defectos (Landazabal & Azumendi, 2006). El contexto lúdico, por ende, genera contextos de relaciones interpersonales variadas en las que el niño va tomando conciencia de sí mismo, se auto-conoce y conoce a los demás. Asimismo, cabe destacar que el JSD ayuda a los niños a prevenir y resolver dificultades psicosociales, pues mediante la actividad lúdica el niño puede superar la resistencia, construir competencias, resolver problemas, adoptar la perspectiva del otro y fomentar su creatividad a la vez que le brinda oportunidades para la liberación de emociones, aumentando la confianza, el autocontrol y las relaciones positivas disminuyendo conductas agresivas (Reynold & Stanley, 2001).

Según Eisenberg (2000), es más probable que aquellos niños que posean habilidades regulatorias modulen su control emocional y actúen de manera competente en contextos altamente emocionales, mientras que aquellos niños que presenten emocionalidad negativa frecuente durante el juego tiendan a exhibir niveles relativamente más altos de agresión y conductas problemáticas. Si un niño genera relaciones negativas con sus compañeros durante el juego, éste será rechazado por el resto del grupo, por lo que en el afán de mantenerse dentro de la situación lúdica el niño necesariamente deberá comenzar a regular sus emociones (Sarlé, 2008). Para ello, puede contar con la ayuda de mediación externa tanto por el docente, como por el resto de sus compañeros con un nivel más desarrollado de control emocional, quienes en un mismo afán de mantener el juego, intentarán mantener conductas apropiadas dentro del marco lúdico (Bronson, 2000).

Del mismo modo, por medio de este tipo de juego los niños aprenden nuevas formas de expresar y controlar sus propios sentimientos, como por ejemplo gritar, saltar, pelear, empujar, entre otras conductas posibles de observar, pues el juego sociodramático brinda la posibilidad de actuar según sus experiencias emocionales y, así de esta manera, desarrollar habilidades de control emocional mediante la creación y modificación de eventos altamente emocionales (Hoffmann & Russ, 2012).

7.1.5. Cambio

Como se mencionó anteriormente, esta función ejecutiva corresponde a la habilidad para moverse libremente desde una situación, actividad o aspecto de un problema a otro según las demandas de la situación. Una adecuada capacidad de cambio implica generalmente el poder pasar de una tarea a otra sin dificultades, la capacidad para pensar o aceptar diferentes alternativas para solucionar problemas y demostrar flexibilidad en tareas cotidianas. Esta capacidad de realizar cambios tiene implicancias significativas en la conducta del niño, ya que permiten reformular y utilizar reglas más complejas para regular su conducta, pues el entorno cambia constantemente y los esquemas mentales deben ser lo suficientemente flexibles como para adaptarse a los cambios del contexto (Lozano-Gutiérrez & Ostrosky, 2011). Esta FE se pone de manifiesto en las situaciones de juego sociodramático debido a la necesidad de los niños de adecuarse a las demandas de la situación lúdica, en relación a los giros que pueden tomar parte de ésta. Es importante que el niño sea capaz de situar su pensamiento desde una perspectiva acorde con el rol interpretado, por lo tanto el docente podrá intencionar cambios dentro del juego para conocer cómo los niños se van adaptando a ellos y posteriormente, a partir de las características particulares de cada uno, generar planes de apoyo en el caso de que alguno presente dificultades en este aspecto,

ya que una falta de esta capacidad puede generar conflictos con los demás participantes del juego. En este se pueden plantear ciertas problemáticas atribuibles a cada uno de los roles interpretados por los alumnos, con el objetivo de que el niño sea capaz de buscar posibles soluciones al problema propuesto y a cambiar el foco de la actividad realizada (Sarlé, 2008).

De esta manera, durante el juego los niños se ven enfrentados a situaciones de interacción social con sus compañeros obligándolos a generar intercambios que justifiquen y coordinen sus acciones con las de otros, a solucionar diferentes problemas, cambiar el foco de las tareas y aplicar diferentes reglas a distintos escenarios, adaptándose a las diferentes demandas de la situación vivida y los personajes interpretados, situando su pensamiento desde una perspectiva acorde a dicho rol (Sarlé, 2008). Es así como los niños comienzan a desarrollar un pensamiento flexible que les permite comprender y adaptarse a las distintas tareas cotidianas a las que se ve enfrentado. Por el contrario, si un niño presenta un pensamiento rígido tendrá dificultades para adaptarse a los cambios de la situación enfrentada, generando altos niveles de frustración, lo que en una dinámica de JSD puede excluir al niño de esta situación (Bronson, 2000). En consecuencia, mediante este tipo de juego se puede favorecer la función ejecutiva de cambio, gracias a la mediación del docente, quien durante la situación lúdica podrá proponer cambios que impliquen propuestas de soluciones flexibles por parte de los niños, por ejemplo: a través de la introducción de nuevos personajes, o mediante el cambio del objetivo del juego, entre otros.

7.1.6. Iniciativa

Esta función ejecutiva refiere a la habilidad para comenzar una tarea o actividad y para generar ideas, respuestas o estrategias de resolución de problemas de forma independiente. La adecuada capacidad de iniciación sugiere

que los niños sean capaces de comenzar o poner en marcha tareas, actividades o aproximarse adecuadamente a la resolución de problemas.

Como se mencionó entre las características y propiedades fundamentales del juego, se encuentra el hecho de que no posee una motivación externa, sino que surge de un impulso interno del sujeto; como es por medio del juego que los niños resuelven ciertas necesidades e inclinaciones insatisfechas (Sarlé, 2006) el objetivo del juego no será realizar una actividad placentera sino que satisfacer una necesidad intrínseca. A lo largo del juego aparece la acción en la esfera imaginativa, la creación de propósitos voluntarios e impulsos volitivos (Vygotsky, 1988). Según este autor, la capacidad del juego de ser "automotivado" y "sostenerse a sí mismo" ha sido una de las características que se han utilizado con mayor frecuencia en torno a la enseñanza, ya que los educadores se ven en la necesidad de crear situaciones que comprometan a los niños de forma auténtica, llevando a considerar el juego como un excelente motivador para iniciar la tarea escolar en términos de la didáctica.

También es importante agregar que en el juego, el niño aprende a "someterse" voluntariamente a propósitos y a orientar sus impulsos. Esta posibilidad de relegar sus necesidades inmediatas, de descentrarse, de cierto modo lo está preparando para el esfuerzo que significa el aprendizaje escolar posteriormente, en donde le serán propuestas tareas de todo tipo que están "por fuera" de sus necesidades inmediatas (Bronson, 2000).

En este sentido, la automotivación como característica que se desprende del juego, constituye una herramienta fundamental a la hora de proponer una actividad pedagógica que se realice por medio del JSD (un ejemplo puede ser en el caso de niños pequeños, la simulación de que un terremoto hizo que se cayeran todos los productos de nuestro supermercado y ahora debemos ordenar todo el desastre). Por medio de lo anterior, un docente podrá proponer una actividad para trabajar la clasificación, en donde estarán presentes todas las condiciones anteriores como la planificación por medio de la delimitación de los espacios

propuestos, la selección de roles, etc., el control emocional, por medio de las interacciones propias que se den dentro de la situación lúdica, la memoria de trabajo, mediante la cual los niños serán capaces de mantener el objetivo, entre otras). Por lo cual, para la iniciación de una actividad pedagógica el carácter del juego sociodramático como medio es indiscutible. No obstante, falta evidencia en torno a cómo este tipo de juego puede generar en los niños la capacidad para extrapolar la capacidad de iniciación (ya no producto de una situación propuesta externamente, sino que de manera autónoma) a otros aprendizajes escolares.

7.1.7. Organización de los materiales/Orden

El orden es un hábito contemplado en los diversos aspectos de la vida, siendo adquirido durante la primera infancia, cuando los niños comienzan a darse cuenta que las cosas tienen un determinado tiempo y lugar. Los hábitos son conductas que se repiten en muchas ocasiones, las cuales pasan a formar parte de las actividades diarias de una persona y se terminan realizando de una manera automática. Es por ello, que si los hábitos son enseñados desde temprana edad en los niños, estos van a adquirir mayor autonomía y seguridad en relación a su actuar, pues no necesitarán que otra persona esté constantemente recordándole lo que deben hacer. Debido a ello, es que los niños en la etapa preescolar van aprendiendo hábitos de orden que son enseñados por el docente dentro del aula, quien intenciona normas de convivencia tales como guardar los juguetes en el lugar que corresponda, organizar los materiales de trabajo utilizados, limpiar y ordenar el entorno de trabajo, etc. Estas normas se van automatizando en los niños, quienes reconocen los medios para guardar y localizar el material fácilmente, como: estantes, cajas, basurero, etc. Es por esto que la distribución del mobiliario, debe otorgar una visión general de todos los materiales existentes en el aula, para que los niños tengan mayor alcance y mejor visibilidad de estos,

reconociendo los lugares de trabajo, almacenamiento y espacios de juego (Jara, Quezada & Toledo, 2007).

Los hábitos de orden antes mencionados pueden ser trabajados o intencionados por el docente dentro del juego sociodramático, mediante el orden y organización tanto de los espacios como los materiales, siendo éste el encargado de crear escenarios lúdicos y poner a disponibilidad de los niños materiales a utilizar como juguetes, disfraces, entre otros materiales que se encuentran organizados según la distribución del aula, ya sea en cajas, estantes o muebles que los alumnos reconocen. El orden se puede dar en el inicio, desarrollo y posterior cierre del JSD, pues en un comienzo se eligen los recursos que serán utilizados en él, en cuanto a materiales y espacio a utilizar para desarrollar la actividad, los cuales se encuentran en relación con tema establecido por el docente, quien en primera instancia es el encargado de intencionar la elección de estos recursos por parte de los niños en base a la evocación de los conocimientos previos que los alumnos puedan tener sobre el eje temático a trabajar (Sarlé, 2010). Por ejemplo: durante una dinámica de juego sociodramático que implique la recreación de una pastelería, en donde los niños cocinarán y venderán diversos productos, será el docente el encargado de enseñar a los niños de manera explícita que antes de empezar a cocinar en este caso, deben asegurarse de contar con todos los materiales, es decir, planificar lo que harán; y posteriormente, cerciorarse de que se cuenta con todo lo planificado a la hora de llevar a cabo la actividad, en este caso, los ingredientes. Todo lo anterior, permite a los niños potenciar la función ejecutiva de orden, pues se va desarrollando a través del JSD su capacidad para mantener los materiales y sus pertenencias bien organizados en los espacios de juego.

7.1.8. Monitoreo

Finalmente, está la función ejecutiva de *Monitoreo*, que como ya hemos definido corresponde a la habilidad de evaluar el propio desempeño durante, o poco después de realizar una determinada tarea, para asegurar la exactitud o el logro de una meta apropiada.

Como se mencionó anteriormente, en el capítulo de FE, esta habilidad está referida a dos tareas; la primera se relaciona con el monitoreo en tareas orientadas o hábitos de comprobación del propio desempeño. En este caso, durante el juego sociodramático una vez terminada la actividad se genera una instancia final que involucra una situación de intercambio grupal en la que niños y maestros vuelven a reunirse para revisar lo sucedido durante el juego. Este espacio se abre para reflexionar acerca del juego y plantear desafíos para la próxima ocasión (Sarlé et al., 2010).

La segunda tarea relacionada con el automonitoreo se observa durante el juego, en actividades como el que un niño no pierde de vista el efecto que su comportamiento tiene sobre los demás. Es así como las conductas de automonitoreo observadas en niños preescolares incluyen comentarios dirigidos hacia su trabajo (producto de una regulación externa en períodos anteriores), hacia la revisión del progreso, la valoración del esfuerzo y el nivel de dificultad de la actividad, comportamientos de chequeo y detección de errores, evaluación de las estrategias utilizadas, valoración de la calidad del propio desempeño junto con la evaluación de la tarea cuando ha sido completada. Además, los comportamientos de control incluyen, cambio de estrategia como resultado del monitoreo previo, aplicación de las estrategias aprendidas previamente frente a una situación nueva, repetición de las estrategias para verificar la precisión del resultado y varios otros tipos de planificación de actividades (Sarlé, 2010).

Cabe destacar que dentro de esta función ejecutiva es el docente quien sienta las bases para que los niños automonitoren sus acciones y emociones en la

realización del JSD, mediante preguntas orientadas a dirigir su actuar. No obstante, a lo largo de las instancias de juego el niño va adoptando mayor protagonismo y autonomía, siendo capaz automonitorear cómo su conducta influye en la de sus compañeros, logrando inhibir acciones que perjudiquen o dificulten el juego.

Luego de haber puesto de manifiesto la potencialidad que tiene el juego sociodramático como herramienta para desarrollar las funciones ejecutivas, y por lo tanto, la autorregulación, junto con aspectos que pueden ser intencionadas por el docente, podemos establecer que la autorregulación sí puede ser potenciada por medio de instancias de JSD planificado, a medida que el docente intencione la realización de las conductas mencionadas anteriormente durante la situación lúdica. Es decir, intencionar que el niño logre planificar sus acciones, inhibir conductas, controlar sus emociones, ordenar sus materiales, iniciar nuevas actividades, adecuarse a situaciones de cambio y mantener información sobre el rol representado. Lo anterior, en concordancia con el hecho de que las funciones ejecutivas favorecen el desarrollo y emergencia de los procesos de autorregulación, los que permitirán el control, organización y coordinación de otras funciones cognitivas, respuestas emocionales y comportamientos (Climent, Luna, Bombín, Cifuentes, Tirapu & Díaz, 2014), mediante lo cual se estarán sentando las bases para actuar de forma autorregulada en la vida diaria como en situaciones posteriores de educación formal.

Volviendo, una vez más, a retomar la definición de función ejecutiva, autores como Hughes y Graham, (2002); Isquith, Crawford, Andrews, Espy y Gioia, (2005); Zelazo y Müller, (2002); Zelazo, Müller, Frye, Marcovitch, Argitis, Boseovski et al., (2003) concuerdan en que correspondería a un término global utilizado para describir un conjunto de habilidades de autorregulación necesarios para la resolución de problemas o el control consciente de pensamiento y acción, es que se ha vuelto necesario, con el fin de conocer y comprender cómo es posible potenciar el desarrollo de la autorregulación por medio del JSD, analizar la

puesta en práctica de cada una de estas funciones durante el juego, por cuanto en su conjunto son entendidas como un factor crucial que darán paso a un comportamiento autorregulado.

Una vez clarificado el porqué de revisar cada FE en situaciones de juego sociodramático, daremos paso a analizar cómo este tipo de juego potencia y favorece los procesos autorregulatorios en los niños.

Según Bronson (2000) los niños durante el JSD desarrollan el control interno de las emociones y el comportamiento dentro de un ambiente cálido y de confianza lo que favorece el crecimiento de la autorregulación en los niños pequeños. De esta misma manera, la afirmación de Vygotsky acerca de que el juego sociodramático tiene un papel importante en el desarrollo de la autorregulación ha sido apoyado por una serie de investigaciones (Berk, Mann & Ogan, 2006; Elias & Berk, 2002; Karpov, 2005), las que demuestran que los niños desarrollan habilidades esenciales para tener éxito en el plano académico, a través de la participación en interacciones sociales significativas y actividades basadas en el reforzamiento de los procesos de autorregulación en niveles cada vez más exigentes.

Hacia 1934, Vygotsky postula el poder del juego para aumentar la autorregulación de los niños pequeños (el llamado "Make-Believe Play"). A partir de estos postulados, se han realizado estudios, que han puesto a prueba la teoría acerca de que el JSD puede otorgar excelentes oportunidades a los niños en edad preescolar para desarrollar la autorregulación. Además, como ya se mencionó, este es considerado como una instancia crucial para adquirir de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, como por ejemplo el control inhibitorio, la planificación, el monitoreo, el cambio, el orden, el control emocional y la iniciativa. La interiorización de dichas habilidades se genera pues el niño al imitar y llevar a cabo actividades que realizan los adultos comienza a integrar pautas, demandas y estrategias que estos realizan, incorporándolas en su discurso privado (Elias & Berk, 2002) transformándose éste en una vía fundamental para la regulación de la

conducta, siendo una herramienta a la base de la función autorreguladora del lenguaje, a lo cual se le agrega como un factor crucial, el hecho de que el niño relaciona su entorno sociocultural externo y su plano psicológico interno. Según Vygotsky (1976) el componente imaginario del juego sociodramático aporta al desarrollo de la autorregulación dado que en él los niños aprenden a separar el pensamiento y la acción de los estímulos externos y comienzan a basarse en sus ideas para regular el comportamiento.

Dentro de este proceso de desarrollo, el rol que cumple el mediador -en este caso el docente- es fundamental, pues en un comienzo es el encargado de entregar las herramientas para la iniciación, planificación, orden y cambio de las actividades propuestas estableciendo la temática, roles y materiales a utilizar. No obstante, a medida que avanzan las instancias de juego sociodramático los niños van adquiriendo mayor autonomía al interiorizar estos procesos dentro de sus esquemas mentales e ir realizándolos de forma independiente. Así, a medida que avanzan las instancias de juego las habilidades mentales de los niños se van acercando a su nivel más alto de desarrollo, identificándose como el nivel más elevado de la ZDP. De esta manera, el juego se transforma para los niños en una zona única que le permite ir más allá de su nivel actual de dominio, avanzando hacia un conocimiento propio, que les permite adquirir competencias culturales y sociales, además de aumentar el control sobre su pensamiento y conducta. Entonces, desde el momento en que el juego se convierte en una ZDP para los niños, se involucra la autorregulación como un pilar clave, ya que gracias a esta capacidad los preescolares pueden cumplir con las demandas, modificar su conducta en respuesta a tales demandas, inhibir respuestas, auto-monitorear su comportamiento, mantener un objetivo y actuar acorde al cumplimiento de éste.

Todo lo anterior se encuentra implicado dentro del marco lúdico en el juego sociodramático, ya que los niños deben seleccionar una temática, fijar un objetivo y distribuir los roles que cada uno de los participantes interpretará, seleccionando lugares y materiales con los cuales llevarán a cabo el juego. Luego, deben

modificar las conductas a medida que van siguiendo el guión proporcionado por los distintos participantes, es decir, situándose ante las demandas de la tarea, e inhibir las conductas, pues cada uno sabe que debe adherirse a un rol específico. Asimismo, las conductas realizadas estarán enmarcadas dentro del contexto de un personaje o un rol determinado, pues el niño debe mantener en su mente el objetivo claro de no salirse del papel que interpreta. Es por ello que en situaciones de JSD es posible observar y poner en práctica conductas referentes claramente a las funciones ejecutivas, que son altamente desarrollables y potenciables en el contexto lúdico, -como fue descrito anteriormente-. El desarrollo adecuado de las funciones ejecutivas contribuye al comportamiento autorregulado, por lo que así, el JSD contribuye al desarrollo de la autorregulación en la infancia.

Asimismo, la potencialidad del juego como herramienta de desarrollo cognitivo, lingüístico, emocional y afectivo, desarrollará habilidades básicas para la consecución de aprendizajes más complejos en la educación formal y debe ser conocida por los docentes. Es por ello que en esta etapa en la que nos hemos centrado, el docente debe hacer jugar a los niños y ser consciente de que a su vez, está desarrollando el lenguaje, habilidades como la simbolización, lo cual dará paso a la abstracción posteriormente, ambas necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura y para el aprendizaje del cálculo (lo cual no hemos profundizado en nuestro trabajo, pues no hemos querido desviarnos de nuestro tema central), junto con las funciones ejecutivas ejecutivas. Todas estas habilidades, posteriormente, deberán actuar de manera conjunta, teniendo como resultado un aprendiz que autorregula su aprendizaje.

Luego de haber analizado la relación entre juego sociodramático y el desarrollo de la autorregulación en preescolares entre los 3 a 5 años de edad, consideramos necesario entregar algunos insumos, que sirvan como herramienta para que los docentes implementen el JSD en el aula, en tanto se ven desarrolladas una gran cantidad de habilidades necesarias para el aprendizaje.

7.2. Algunos elementos a considerar en los contextos de aula que promueven un aprendizaje auto-regulado

A pesar de que la aparición y el desarrollo de la autorregulación aparentemente es crítico para explicar el éxito académico, su naturaleza durante los primeros años de educación formal y el impacto de entornos educativos para su desarrollo son aspectos que han sido poco explorados (Perry, 2013).

Si bien la literatura ha señalado que existen programas de intervención de clases orientados al desarrollo de la autorregulación que han tenido resultados positivos en torno a los logros académicos, cabe mencionar que la mayoría de estos se han llevado a cabo en países europeos y en Estados Unidos, lo que reduce su generalización a otros contextos, incluyendo Latino América (Pino-Pasternak, Whitebread & Tolmie, 2010). No obstante, en Chile se han llevado a cabo intervenciones a pequeña escala, que contemplaban por ejemplo, un programa de intervención familiar diseñado para apoyar el andamiaje para la autorregulación en las tareas escolares realizadas en el hogar, los cuales han mostrado gran evidencia de conocimiento meta-cognitivo y regulación de la actividad cognitiva de forma particular cuando los padres planteaban desafíos cognitivos y contingentes al proveer andamiaje cognitivo (Pino-Pasternak, Whitebread & Tolmie, 2010). De manera consistente, otro estudio basado en la intervención, mostró evidencia en torno a un incremento de la autorregulación mediante la implicación de los niños en actividades de resolución de problemas en el área de la ciencia que incluía el uso del diálogo para compartir el pensamiento y regular la conducta (Grau & Whitebread, 2012). A ellas se le suma una investigación realizada por Rojas-Drummond, Mazón, Littleton, y Vélez (2014), el cual mostró una alta correlación entre las conductas, el diálogo y la regulación del

proceso de aprendizaje, en el área de la literacidad, el cual tuvo como resultado para los niños que participaron del proceso, un aumento de su nivel de comprensión lectora, evidenciando la transferencia estratégica de actividades colaborativas al uso auto-regulado de estrategias cognitivas. No obstante, ambos programas fueron llevados a cabo con niños entre los 7 a 11 años de edad, por lo que no profundizaremos mayormente en estos.

Aún así, como plantean estos autores, más allá de probar la efectividad de dichas intervenciones, los investigadores se han interesado mayormente en conocer los elementos específicos que han contribuido al éxito de dichos programas; interés que se ha desarrollando en conjunto con el crecimiento de la evaluación de carácter contextual de la autorregulación (Perry & Rahim, 2011; Zimmerman & Schunk, 2011).

A pesar de que los factores que han sido determinados como contribuyentes claves para el desarrollo de la autorregulación en contextos escolares no han sido puestos a prueba con grupos experimentales pertenecientes a un rango de edad de 3 a 5 años, en el cual nos hemos centrado para esta investigación, consideramos que son altamente aplicables a éste, y que pueden ser claramente llevadas a una situación de Juego Sociodramático. Es por esto, que en nuestro afán de remarcar las inmensas posibilidades que brinda el juego, en la tabla 7 nos referiremos a estos elementos, los cuales se encuentran divididos en 3 aspectos: a) Tipo de actividad; b) prácticas instruccionales y c) organización de la clase.

Tabla 7: Elementos que promueven la autorregulación en contextos de aula (Pino-Pasternak, Basilio, y Whitebread, 2014).

<p>Tipo de Actividades</p> <p>(Cohen, 1994; Perry, 2013; Webb, 2013; Whitebread, 2010)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Tareas colaborativas y complejas - Problemas de resolución abierta que no tienen una única respuesta. - Tareas que abarcan múltiples objetivos y que se extienden durante períodos prolongados de tiempo. - Tareas significativas relacionadas con las experiencias e intereses de los niños y que tienen claras aplicaciones a su entorno de aprendizaje. - Tareas que no pueden ser fácilmente resueltas por un único individuo y que requieren de manera combinada la expertiz del grupo. Esto involucra tareas que son parte de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978), de todos los individuos dentro del grupo. - Tareas que son multidimensionales en términos de las demandas, proveyendo oportunidades para todos los miembros que contribuyen, y tareas que incluso teniendo una estructura suficiente, alientan la toma de decisiones grupales. - Tareas que provean oportunidades de juego a los niños.
<p>Prácticas instruccionales</p> <p>(Ladd Kochenderfer-Ladd, Ettekal, Cortes, Sechler & Visconti, 2014; Leidinger & Perels, 2012; Mercer & Littleton, 2007; Perry, 2013; Webb, 2013)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Instrucciones explícitas de estrategias cognitivas y meta-cognitivas. Por ejemplo: establecimiento del objetivo, elección de las estrategias, monitoreo del progreso y evaluación de los resultados. - Instrucciones explícitas de formas de diálogo que impulsan a los estudiantes a compartir sus ideas. Por ejemplo: hacer preguntas como <i>¿Qué piensas?</i>, <i>¿Por qué piensas eso?</i> - Instrucciones explícitas de habilidades colaborativas y comportamientos comunicativos que apoyan el establecimiento de significados compartidos. Por ejemplo: habilidades para escuchar, habilidades para ayudar y habilidades para resolver conflictos. - Andamiaje contingente. Transición gradual desde la regulación externa (del docente) a la autorregulación. - Formas de evaluación que impulsan la meta-cognición y se enfocan en el progreso personal más que en la comparación social (auto-evaluación, co-evaluación y evaluación de portafolio).

Carácter distintivo y organización del aula.

(Jang, Reeve, & Deci, 2010; Meyer & Turner, 2002; Perry, 1998, 2013; Ryan & Deci, 2000)

- Apoyar los intereses de los alumnos mientras se planean las actividades de clases y la organización del entorno del salón de clases.
- Apoyar los objetivos de los alumnos y las decisiones acerca de su aprendizaje. Por ejemplo: graduar los niveles de dificultad de las actividades que realizan.
- Promover una cultura de generosidad y respeto por los puntos de vista individuales. Por ejemplo: promover la búsqueda de ayuda, el brindar ayuda, y la negociación sobre puntos de vista diferentes.
- Promover comportamientos orientados, desde la maestría del profesor, a través del desarrollo de ambientes de aprendizajes positivos y ricos en términos de apoyo. Esto involucra: impulsar sentimientos positivos por medio de tareas desafiantes, entendiendo los errores como oportunidades de aprendizaje, reconociendo y respondiendo a las emociones negativas conectadas con las experiencias de aprendizaje y ayudando a los estudiantes a reentrenar creencias que no son de ayuda.
- Comunicando expectativas claras en torno al comportamiento y aprendizaje de los alumnos.

Una vez expuestos estos elementos que favorecerán el desarrollo de la autorregulación en contextos de aula, a continuación, daremos a conocer de manera detallada un programa llamado “Tools of the Mind” (Herramientas de la mente), el cual propone actividades desde el JSD para desarrollar la autorregulación.

7.2.1. Una propuesta Vigotskiana para la inclusión del juego en el aprendizaje formal. La propuesta de Tools of the Mind

El programa *Herramientas de la Mente (Tools of the Mind)* propuesto por Elena Bodrova y Deborah Leong nace en 1993 con la idea de presentar a los educadores de aulas infantiles nuevas técnicas para trabajar con niños. En

consecuencia, el equipo generó una serie de herramientas y estrategias de enseñanza dentro del aula, con el fin de desarrollar tanto la autorregulación como las FE de los niños pertenecientes a los niveles de NT1 y NT2, de tal manera que se promueva el aprendizaje de forma eficaz. Este programa tiene como finalidad es que los niños lo apliquen al aprendizaje, a los comportamientos sociales y emocionales, lo que les permitirá convertirse en aprendices autónomos y autorregulados. De este modo, los niños sentirán mayor interés hacia su proceso de aprendizaje, comprenderán las normas sociales, la relación entre aprender y el esfuerzo y disposición a seguir las instrucciones dadas por el docente, entre otros (Bodrova & Leong, 2007).

Mediante la utilización de este programa en el jardín infantil, los niños comienzan a poner en práctica habilidades meta-cognitivas, a través del “pensar en el aprendizaje”, esto por medio del establecimiento de metas de aprendizaje que posteriormente serán evaluadas para determinar si fueron cumplidas o no.

Del mismo modo, se logra que los alumnos puedan ser mayormente *autodeterminados* en la toma de decisiones en relación a las acciones que desean realizar -ya que serán conscientes de lo que estén realizando-. Hoy en día al no existir programas como *Herramientas de la Mente* en jardines infantiles se está ignorando la importancia de pensar en el aprendizaje, centrándose netamente en los contenidos curriculares que se quieren impartir y olvidando buscar nuevas prácticas que no sólo sean efectivas, sino que además respeten los ritmos y necesidades evolutivas de los niños (Bodrova & Leong, 2007).

Cabe mencionar que este programa nace tomando en consideración los postulados de Vygotsky, centrado en la ZDP, y bajo el supuesto de que muchos de los niños que ingresan al sistema escolar carecen de la autorregulación suficiente para poder llevar a cabo con éxito el proceso de enseñanza aprendizaje, logrando así el éxito académico. Por lo anterior, estos autores consideran que los altos niveles de autorregulación contribuirían al éxito escolar, puesto que el programa *Herramientas de la Mente* constituye un programa que favorece la

resolución de problemas, facilita la realización de actividades, basándose en la calidad y el aprendizaje que desarrollará cada estudiante, el cual va a depender de la capacidad del niño para autorregularse cognitivamente, siendo capaz de prestar atención, recordar y desarrollar la flexibilidad cognitiva (Bodrova & Leong, 2007).

Este programa se basa en tres pilares: *Autocontrol*, *Memoria de trabajo* y *Flexibilidad cognitiva* (Bodrova & Leong, 2007), que como ya hemos mencionado, son funciones ejecutivas que contribuyen al proceso de autorregulación. Para lograr el aumento de esta capacidad mediante dicho programa se debe promover un currículo donde se contemple el Juego Sociodramático y se motive a los docentes en relación al aporte que realiza. Resulta esencial, por tanto, que los docentes que trabajan con preescolares diseñen actividades dentro de las planificaciones que incentiven el uso de este tipo de juego para así contemplar y propiciar el desarrollo de la autorregulación (Bodrova & Leong, 2007). En conclusión el foco central del programa es la *autorregulación cognitiva y socio-emocional*, mientras de forma paralela se van trabajando los aspectos curriculares y habilidades académicas.

7.2.1.1. Estudios al respecto

La implementación del programa en la educación primaria en escuelas de Estados Unidos, ha permitido a lo largo de estos años obtener datos concretos del aporte de este programa y sus beneficios. En esta línea, el estudio de Blair & Raver (2014) se desarrolló en 12 distritos de EE.UU, donde participaron 29 escuelas y un total de 79 aulas con alumnos preescolares. La implementación del programa tuvo como resultado mejoras neurocognitivas y mejoras significativas en las habilidades académicas. Estos hallazgos indican efectos positivos de las herramientas de la mente en las funciones ejecutivas y los procesos atencionales de los niños. Adicional a ello, se observó un crecimiento significativo en relación a

la iniciación a la lectura como se muestra en la siguiente tabla (*Figura 2*) donde se comparó el grupo control con la muestra elegida, la cual se basó en el programa (Blair & Raver, 2014).

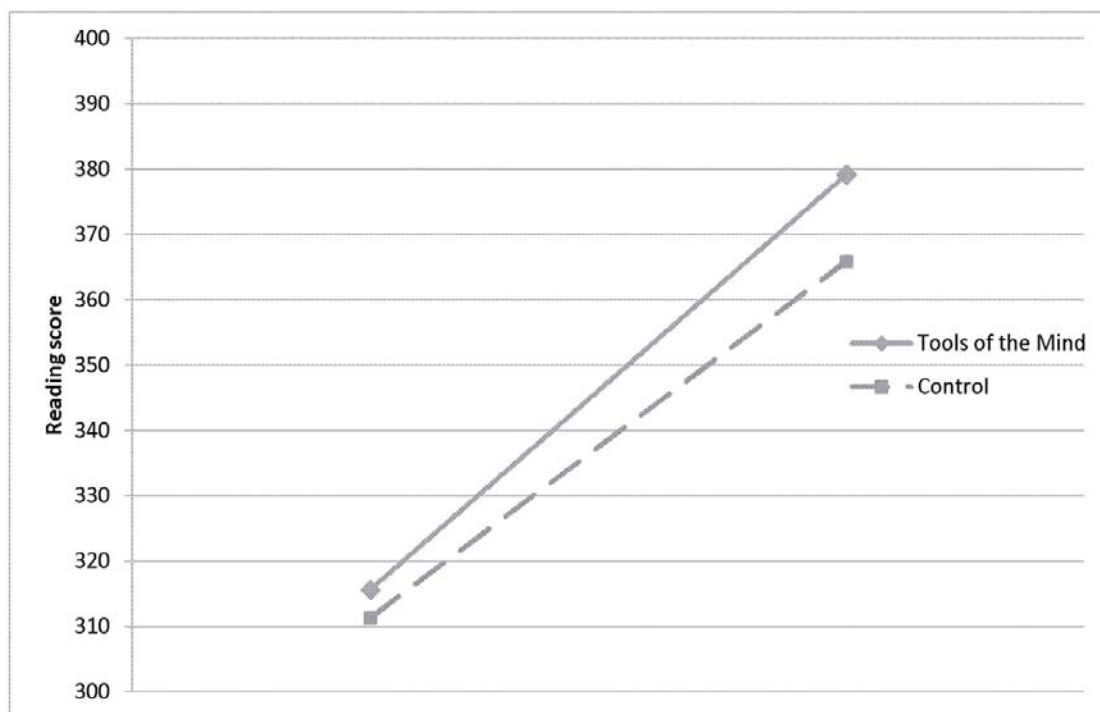


Figura 2: Pendiente lineal sobre el crecimiento en lectura desde el comienzo del jardín infantil hasta la llegada a primer año escolar (Blair & Raver, 2014).

Al obtener estos hallazgos se pudo sugerir que el enfoque plasmado en el programa *Tools of the mind* es eficaz para involucrar a los niños y guiarlos en su progreso académico, generando incluso una observación empírica basada en los beneficios que genera en aquellos alumnos mayormente vulnerables lo que sustenta la importancia de incorporar al sistema educativo preescolar el programa de *Herramientas de la Mente*, con el fin de superar la desventaja inicial de la educación o brecha existente a nivel de calidad en sectores más vulnerables (Blair & Raver, 2014).

7.2.1.2. Aplicación del programa

El programa está enfocado a trabajar con niños que vivan en contextos vulnerables y que se encuentren en nivel parvulario, entre ellas aquellas instituciones infantiles públicas con programas de integración o escuelas especiales de carácter particular que trabajen con preescolares. En el año 2011 el programa fue implementado, hasta hoy en día en 18 distritos de Estados Unidos, Toronto (Cánada) y Santiago (Chile) (Bodrova & Leong, 2007).

A nivel de investigación, en Chile se comenzó a trabajar bajo el programa desde el año 2011. La entidad a cargo de introducir la iniciativa fue el Centro de Microdatos de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, con el fin de responder a la pregunta de qué intervención de enseñanza preescolar es la que se debería introducir en la realidad chilena, considerando los ideales de calidad educativa y con el objetivo de bajar la brecha de oportunidades entre niños de más y menos recursos económicos (Elgueta, 2012). Lamentablemente, la información académica sobre el impacto del Programa en Chile no se encuentra disponible, en la actualidad.

Para la doctora Deborah Leong, creadora de este programa, esta iniciativa supone un cambio de paradigma, porque son los niños quienes hacen las cosas y es así como aprenden. En cambio, el docente es más bien un guía de las actividades, mediador del aprendizaje de los preescolares; es por ello que educadores y auxiliares de párvulos se someten a un entrenamiento que cuenta con cinco capacitaciones anuales, donde se trabajan las diversas estrategias y materiales que corresponderá utilizar durante algún periodo puntual del año escolar, adicional a ello cuentan con un *coaching* o entrenador semanal que pertenece al equipo de Microdatos, este trabajo se realizó primero con una demostración de cómo trabajar, luego se implementó retroalimentación de lo observado con las educadoras y posteriormente se centra en observar el trabajo y responder a interrogantes que surjan (Elgueta, 2012).

En relación a su implementación durante el año 2012, se observó que en las actividades los niños planifican los roles que van a desempeñar en el juego que comenzarán a realizar, al mismo tiempo van reconociendo letras, cuentan palabras y el dinero ficticio, esperan turnos de habla, trabajan colaborativamente y resuelven conflictos ellos mismos, demostrando así el amplio beneficio que genera *Tools of the Mind* y su implementación en las aulas de Chile (Elgueta, 2012).

7.2.1.3. Actividades del plan de estudios de Tools of the Mind

Este programa crea un plan de estudios que se centra en ampliar habilidades fundamentales, incluyendo las habilidades de los niños para regular su propio comportamiento social y cognitivo, asistir y recordar a propósito, el uso de la representación simbólica, y habilidades matemáticas tempranas (Leong & Hensen, 2003). Éste posee diferentes actividades que permiten promover el desarrollo tanto las funciones ejecutivas como la autorregulación, por lo que daremos a conocer las principales actividades que permiten desarrollar la autorregulación.

Plan de Juegos

Durante esta actividad los niños en edad preescolar logran aprender a planificar y automonitorear su comportamiento, esto mediante la realización de dibujos o escribiendo acerca del personaje al que van a interpretar (un padre, una cajera, un médico) y el rol que desempeñarán en el juego. Gracias a esto, el niño podrá iniciar el JSD teniendo como base los planes elaborados, los cuales se irán modificando según la forma en que se desarrollen las situaciones durante el juego. El *plan de juegos* cumple con diferentes funciones, como: el que los niños se mantengan realizando las funciones que les corresponden según el papel que

interpretan, esto es algo fundamental para el desarrollo de la autorregulación, porque les permitirá autoevaluar su comportamiento y si este fue el adecuado al plan elaborado. En general, el plan de juegos, establece en los niños una base para que ellos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje puedan cambiar y modificar sus planes, al ser capaces de prever o anticiparse a lo que pueda ocurrir según los actos que ejecuten.

Aprender planes

Por medio de esta actividad, los niños comienzan a evaluar y monitorear su desempeño en las actividades escolares. Mediante los planes los niños pueden recordar cómo realizar la actividad, qué es lo que debe hacer durante la actividad y cuál es el objetivo final de ésta. Gracias a esto los niños se mantienen realizando la tarea que corresponde. Durante este proceso los niños también evalúan el desempeño de su compañero, con lo cual se promueve en los alumnos además de la autoevaluación, la coevaluación, lo que a su vez reflejará cómo se desarrolló el propio aprendizaje del estudiante. Es por eso que al final de la semana, se realiza una conferencia de aprendizaje individual con el docente, en donde el niño en conjunto con el docente establece el objetivo de aprendizaje esperado para la siguiente semana.

Además *Tools of the mind*, propone un plan de estudios, el cual tiene como propósito favorecer el desarrollo de *prerrequisitos* para la lectura, escritura y cálculo, es por ello que crea diferentes actividades que permiten trabajar el lenguaje oral, la conciencia fonológica, conocimiento de las letras, la familiaridad con las convenciones de la impresión, correspondencia uno a uno, patrones, reconocimiento numeral, etc. (Bodrova y Leong, 2007); por lo que a la vez, promueven el desarrollo de la autorregulación en conjunto con contenidos curriculares, mediante otros tipos de juegos como por ejemplo: lectura entre amigos, juegos con números, entre otros.

CONCLUSIONES

Una vez analizado cómo se desarrollan las diversas Funciones Ejecutivas y la Autorregulación durante instancias de Juego Sociodramático, debemos volver a retomar la pregunta de investigación ¿Existe relación entre el JSD y el desarrollo de la autorregulación en niños preescolares de 3 a 5 años? Para responder a esta pregunta se debe recordar que las FE engloban un amplio conjunto de funciones de autorregulación, siendo éstas la base de su desarrollo, las cuales permiten el control, organización y coordinación de otras funciones cognitivas, respuestas emocionales y comportamientos. Es por ello que, fueron abordadas las funciones ejecutivas consideradas en el BRIEF-P, con la intención de sentar las bases de los procesos cognitivos, emocionales y sociales por los que atraviesa el niño a medida que juega, los cuales le permiten desarrollar la autorregulación. Asimismo, debemos recalcar que el juego corresponde a una herramienta pedagógica potente y transversal a todas las áreas de desarrollo, el cual permite potenciar todo el conjunto de funciones ejecutivas planteadas en la prueba BRIEF, es por ello su relevancia dentro de esta investigación, pues es un instrumento que permite evaluar las diversas funciones ejecutivas desde un enfoque ecológico.

El desarrollo de la autorregulación en niños pequeños es un tema de investigación que adquiere cada vez mayor relevancia, debido a los hallazgos en torno a las implicancias que su desarrollo temprano tiene para el aprendizaje.

Las investigaciones con niños pequeños han demostrado que las funciones ejecutivas y las habilidades de autorregulación tempranas en la etapa preescolar son predictoras de una adaptación positiva a la escuela en tanto abarcan e inciden en el comportamiento de los niños de manera multifactorial. Sin embargo, para poder abordar un factor de desarrollo en la etapa preescolar, no se puede dejar fuera el juego, pues es una actividad constitutiva de la infancia, razón por la cual ha sido considerado como uno de los componentes principales de la educación

infantil. Aun así, si se observa el lugar asignado al juego en la enseñanza, se le atribuye un rol más bien anecdótico. Es por lo anterior que los profesores incluso lo consideran un “mal necesario” o un medio a través del cual los niños canalizan la energía, en lugar de un medio para la enseñanza. Es decir, que el juego no debe considerarse meramente con fines recreativos, pues constituye un mecanismo para el desarrollo óptimo de diversas áreas tanto físicas, emocionales, cognitivas y educativas, como para el desarrollo social y para la adquisición de habilidades de comportamiento.

Es por ello que en éste trabajo se ha abordado el Juego, poniendo de manifiesto los innegables beneficios que éste supone en torno al desarrollo, favoreciendo la visión de éste como un medio para desarrollar habilidades transversales para el aprendizaje, que a su vez, son predictores de un buen desempeño académico, específicamente porque a través de este se pueden potenciar las diferentes Funciones Ejecutivas, las cuales son consideradas como la base de la Autorregulación. Dentro de este marco se ha querido dar respuesta a la pregunta referente a la posibilidad de desarrollar la Autorregulación por medio del Juego Sociodramático y en relación a ello, a continuación expondremos las siguientes conclusiones:

Una vez definidos, descritos y analizados los constructos de Juego, Juego Sociodramático, Funciones Ejecutivas y Autorregulación, podemos destacar, la complejidad en torno al abordaje de dichos conceptos, por lo cual nos referiremos a cada uno de manera independiente.

Respecto del juego, podemos afirmar que se trata de un concepto multidisciplinario y multiforme, por lo cual a la hora de realizar una conceptualización de éste, ha sido necesario abordarlo desde las diversas teorías que lo han estudiado. El Juego es y ha sido una práctica cultural, lo cual se ha sostenido desde la antigüedad, estando presente en las diversas civilizaciones, constituyendo una herramienta potente para la socialización, el desarrollo cognitivo, lingüístico, emocional y afectivo; por lo cual, en las últimas décadas, su

estudio se ha visto abordado desde diferentes perspectivas. Sin embargo, desde una mirada educativa, podemos decir que en la práctica, a pesar del conocimiento que se tiene sobre sus diversos beneficios, ello no permea en la práctica educativa. El juego, la mayoría de las veces es rutinizado y hasta banalizado y no es considerado mayormente como un medio para el desarrollo de aprendizajes. En apoyo a lo anterior, es posible mencionar que el juego no se aborda de manera primordial en la formación de profesores de Educación Parvularia, Educación General Básica ni de Educación Diferencial, lo cual queda de manifiesto en la revisión que realizamos de algunas mallas curriculares de Universidades que imparten tales carreras de pedagogía en nuestro país.

El Juego Sociodramático les permite a los niños abstraerse del plano concreto, resignificando ciertos elementos y objetos a partir de su propia experiencia, por medio de lo cual aprenderán a moverse dentro de un mundo creado a partir de situaciones y comportamientos observados y aprendidos previamente. Por medio del Juego sociodramático los niños incorporan, reproducen y ensayan pautas de comportamiento social, las cuales van perfeccionando a través de la situación lúdica. De lo anterior se desprende su importancia para el desarrollo social y cognitivo de los niños, pues éste desarrolla una compleja trama de aprendizajes donde los niños no sólo deben asumir los roles, sino “pensar” desde la perspectiva de los personajes que serán interpretados.

En relación al concepto de Funciones Ejecutivas, hemos podido constatar a lo largo de nuestra investigación, la complejidad que supone su definición, pues corresponde a un término global que abarca áreas diversas del desarrollo humano, de orden biológico, cognitivo, social, emocional y educativo. Por ello, los diversos autores que han abordado la investigación en torno a las funciones ejecutivas han llegado a proponer variadas definiciones y modelos explicativos, las cuales se desprenden de diferentes enfoques. No obstante lo anterior, todos concuerdan en que un adecuado desarrollo de tales funciones implica una

conducta adaptativa y autorregulada destinada al control consciente del pensamiento, el comportamiento y la afectividad; y que su desarrollo no sólo depende de las condiciones biológicas (madurativas), sino que al mismo tiempo, requiere de la estimulación externa, es decir de la socialización para poder alcanzar un desarrollo adecuado de éstas. Y que si bien las diferentes funciones ejecutivas presentan períodos de desarrollo dispares, la investigación reciente ha señalado que durante el periodo preescolar se producen mejoras significativas en el rendimiento de muchas de ellas.

Por otra parte, se ha encontrado que la mayoría de los autores que abordan la investigación en torno a las Funciones Ejecutivas plantean a la Autorregulación como una consecuencia de un adecuado funcionamiento de éstas. Para poder abordar la progresión de esta capacidad en los preescolares entre los 3 y los 5 años de edad, se debe considerar que el niño en esta etapa se está desarrollando tanto a nivel biológico, cognitivo, emocional y social. Debido a lo anterior, podemos establecer que las diversas perspectivas a considerar que explican el desarrollo de la autorregulación se encuentran altamente interrelacionadas. Un ejemplo de lo anterior es que para comprender cómo evoluciona la autorregulación fue necesario conocer las implicancias del desarrollo evolutivo tanto a nivel neurobiológico, conductual, social y cognitivo característico de esta etapa.

Desde el punto de vista neurobiológico, la capacidad para planear y solucionar problemas constituye el inicio de las funciones ejecutivas, lo cual comienza a evidenciarse desde el primer año de vida, principalmente por medio de la maduración de las redes atencionales que permitirán operar con la información y de los lóbulos frontales debido al aumento de la conectividad neuronal funcional. Visto desde una perspectiva conductual es fundamental la presencia de un mediador externo para regular la conducta, ya que el niño posteriormente comenzará a internalizar y reproducir pautas de comportamiento adecuadas que serán aprendidas de forma previa. Asimismo, el niño por medio de la observación de su entorno y de los demás podrá ir viendo que las acciones tienen

consecuencias negativas o positivas, pero no será capaz de internalizar hasta que se desarrolle en él la capacidad de situarse y entender otros puntos de vista, por ejemplo, considerar las consecuencias que un comportamiento inadecuado podría acarrear tanto para él como para otros. Lo anterior está ligado con el nivel de desarrollo cognitivo de cada niño, el cual se ve favorecido estrechamente por el rol del lenguaje en su función autorreguladora y narrativa, que se acrecienta en esta etapa. A su vez, remarcamos la idea de que todo lo anterior, es decir, los factores que se han de tener en consideración a la hora de abordar el desarrollo de la autorregulación en los niños, se encuentran entrelazados, y requieren de manera importante de la socialización, por ende, de agentes externos que sirvan de andamiaje a estos para poder moverse dentro de su *Zona de Desarrollo Próximo*.

En los años preescolares se produce un aumento en el desarrollo de capacidades necesarias para mantener un comportamiento autorregulado, tales como la aparición del control inhibitorio, el control motor, el habla privada, la flexibilidad de pensamiento, la capacidad de mantener un objetivo, entre otros. Todas estas características son evidenciadas en situaciones de JSD, pues este tipo de juego ayuda a los preescolares a escoger deliberadamente entre cursos de acción alternativos, en esencia, a pensar de manera autorregulada. Mientras los niños realizan sus deseos de participar en el mundo adulto por medio del juego sociodramático, las situaciones imaginarias que crean requieren necesariamente que adhieran a ciertas normas sociales.

Por otra parte, podemos mencionar que tanto para el desarrollo del juego sociodramático como para la Autorregulación, el rol del mediador es fundamental, ya que en el juego los niños recrean modelos que van perfeccionando con el tiempo, y el desarrollo de la autorregulación también depende en gran parte de las interacciones que se producen con el mediador, quien es el principal encargado de regular la conducta de los niños, a través de las gratificaciones o castigos antes de que se produzca el paso de la regulación externa hacia la autorregulación.

Una vez considerados estos aspectos en torno al desarrollo de la autorregulación podemos dar respuesta a nuestra pregunta central; pues se hace evidente la función potenciadora que tiene el juego sociodramático sobre las funciones ejecutivas, las cuales actuarán conjuntamente teniendo como resultado una conducta autorregulada. Todos los factores mencionados anteriormente, desde las diferentes perspectivas, pueden ser desarrolladas a partir del juego sociodramático, como se mencionó dentro del marco teórico, enfatizando en todos los beneficios que este tipo de juego trae para el desarrollo.

En conjunto con lo anterior, se hace necesario que los docentes conozcan la importancia de incluir el juego en el aprendizaje y conocer cómo a partir de situaciones de juego sociodramático con fin pedagógico, pueden intencionar distintos aprendizajes en la etapa preescolar que sin duda, serán predictores de una adaptación positiva a la escuela, al ámbito social y emocional de los niños.

En conclusión, podemos afirmar que los tres conceptos se encuentran estrechamente interrelacionados, especialmente en el desarrollo evolutivo e integral de los niños. Los primeros años de vida -incluyendo la etapa preescolar- se constituyen como un periodo crucial para sentar las bases de las funciones ejecutivas y las habilidades de autorregulación, puesto que entre las edades de 3 a 5 años se producen avances significativos en el lenguaje, en el área cognitiva, emocional y social. Dichos avances son fundamentales en la posterior formación de los niños, influyendo tanto en habilidades académicas como la madurez social. No obstante, no debemos olvidar que el apogeo de las FE se logra en etapas posterior, por tanto es indispensable seguir estimulando estas habilidades a lo largo de la escolarización de los alumnos, con el fin de que se conviertan en personas autónomas capaces de cumplir sus objetivos, establecer metas, tomar decisiones y mantener relaciones sociales en el tiempo.

Por otro lado, desde el punto de vista de la Educación Diferencial, es de suma relevancia reconocer al juego sociodramático como un recurso para generar aprendizajes y condiciones básicas para éste, puesto que otra de las

características inherentes al juego es que los niños no tienen miedo de dar respuestas erradas dentro de la situación lúdica, lo que es fundamental considerar a la hora de planificar la enseñanza en pro de aumentar la confianza en los alumnos. En concordancia con lo anterior, la confirmación de una asociación entre el juego sociodramático y el desarrollo de la autorregulación puede servir como base fundamental para el diseño de programas de intervención eficaces como parte de los programas de educación para la primera infancia. Además, no debemos olvidar que dentro de esta etapa el Educador Diferencial se transforma en un mediador en el proceso educativo, encargado de fortalecer las habilidades de cada alumno, revelando el potencial y desplegando la riqueza personal de cada niño. Es por ello que como buen mediador el Educador Diferencial debe salir de lo cotidiano de las cosas, buscando explorar nuevas actividades que estimulen el pensamiento, imaginación, creatividad, lenguaje, independencia, seguridad y personalidad de los alumnos, dejando que el niño explore cosas nuevas y aprenda de estas, interesándose por las mismas. Lo anterior irá en pro de que los niños puedan extrapolar estas características al plano académico, siendo alumnos capaces de autorregular su proceso educativo.

Finalmente, consideramos que el juego como una herramienta pedagógica ha perdido importancia dentro del aula, a causa de la escolarización temprana de que son objeto los niños en la etapa preescolar, dejando en segundo plano al juego dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que creemos indispensable la revaloración de este recurso, y potenciar su utilización no solo en jardines infantiles sino en todos los centros educativos, con el objetivo de que tanto la comunidad como la sociedad en general reconozcan su valor e importancia, generando una manera más lúdica, amena y significativa de aprender para las personas.

PROPUESTA PARA POSIBLES ESTUDIOS ACERCA DEL TEMA

A partir de esta investigación proponemos seguir profundizando acerca de la relación existente entre juego, funciones ejecutivas y autorregulación. Para ello, se sugiere realizar un estudio empírico que ponga a prueba la relación entre JSD y autorregulación y confirmar si realmente el juego sociodramático es una herramienta que promueve la autorregulación en niños preescolares. Adicionalmente, futuros estudios debieran investigar el tema abordado, comparando la metodología tradicional trabajada y la metodología basada en el juego para analizar cómo influyen estas metodologías en el aula dentro del proceso académico de los niños y en el desarrollo de la autorregulación. Asimismo, se propone incorporar el juego como una metodología experimental en los diversos centros educativos, con el objetivo de establecer si se producen cambios positivos en el aprendizaje de habilidades autorreguladoras. Finalmente y desde la Educación diferencial, se propone realizar estudios sobre cómo afecta el desarrollo de la autorregulación en diversas dificultades de aprendizaje, y si mediante la implementación del juego puede favorecer la superación de las necesidades de apoyo de estos estudiantes.

REFERENCIAS

- Abad, J., & Ruiz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: GRAÓ.
- Aizencang, N. (2010). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.
- Altemeier, L., Jones, J., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2006). Executive functions in becoming writing readers and reading writers: Note taking and report writing in third and fifth graders. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 161-173. doi: 10.1207/s15326942dn2901_8
- Álvarez, A., & Del Rio, P. (1994). *Education as cultural construction*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Álvarez, J., Rodríguez, Y., & Bedoya, V. (2013). *El juego en el preescolar, una perspectiva psicológica*. San Jerónimo: Tecnológico de Antioquia.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child neuropsychology*, 8(2), 71-82. doi: 10.1076/chin.8.2.71.8724
- Anderson, V. (2001). Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations. *Developmental Neurorehabilitation*, 4(3), 119-136. doi: 10.1080/713755568
- Arbeláez, C., Salgado-Montejo, A., & Velasco, A. C. (2010). El juego de ficción y la teoría de la mente en niños con dificultades sociales. *Diversitas*, 6(1), 13-25.
- Argüello, C. (2011). *Educación para la libertad: El juego desde una perspectiva filosófica de la educación*. Bogota: Universidad de Los Andes.
- Aron, A. R., Behrens, T. E., Smith, S., Frank, M. J., & Poldrack, R. A. (2007). Triangulating a cognitive control network using diffusion-weighted magnetic resonance imaging (MRI) and functional MRI. *The Journal of Neuroscience*, 27(14), 3743-3752. doi: 10.1523/JNEUROSCI.0519-07.2007

- Aron, A. R., Durston, S., Eagle, D. M., Logan, G. D., Stinear, C. M., & Stuphorn, V. (2007). Converging evidence for a fronto-basal-ganglia network for inhibitory control of action and cognition. *The Journal of Neuroscience*, *27*(44), 11860-11864. doi: 10.1523/JNEUROSCI.3644-07.2007
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. (1990). The development of the concept of working memory: Implications and contributions of neuropsychology. In G. Vallar & T. Shallice (Eds.), *Neuropsychological impairments of short-term memory* (pp. 54-73). New York, NY: Cambridge University Press.
- Baddeley, A. D. (1998). The central executive: A concept and some misconceptions. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *4*(05), 523-526.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and cognition* (pp. 647-667). New York: Academic Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1977). Working Memory. In G. A. Bower (Ed.), *Recent Advances in Learning and Motivation* (pp. 647-667). Nueva York: Academic Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (2000). Development of working memory: Should the Pascual-Leone and the Baddeley and Hitch models be merged?. *Journal of experimental child psychology*, *77*(2), 128-137. doi: 10.1006/jecp.2000.2592
- Baldwin, J. D., & Baldwin, J. I. (1998). *Behavior principles in everyday life*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *66*, 3-11. doi: 10.1037/h0048687
- Banich, M. T. (2009). Executive function the search for an integrated account. *Current Directions in Psychological Science*, *18*(2), 89-94. doi: 10.1111/j.1467-8721.2009.01615.x
- Barkley, R. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology review*, *11*(1), 1-29. doi: 10.1023/A:1009085417776

- Barkley, R. (2004). Attention-deficit/hyperactivity disorder and self-regulation: taking an evolutionary perspective on executive functioning. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 301-323). New York: Guilford Press.
- Barkley, R. (2011). *Executive functioning and self-regulation: integration, extended phenotype, and clinical implications*. New York: Guilford Press.
- Baron, I. S. (2004). *Neuropsychological evaluation of the child*. New York: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A fifteen year review. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (2nd ed., pp. 3-20). New York: Oxford University Press.
- Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A. R. (2000). Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. *Cerebral cortex*, 10(3), 295-307. doi: 10.1093/cercor/10.3.295
- Bechara, A., Dolan, S., Denburg, N., Hindes, A., Anderson, S. W., & Nathan, P. E. (2001). Decision-making deficits, linked to a dysfunctional ventromedial prefrontal cortex, revealed in alcohol and stimulant abusers. *Neuropsychologia*, 39(4), 376-389. doi: 10.1016/S0028-3932(00)00136-6
- Bembenutty, H., McKeachie, W., & Lin, Y. (2000). *Emotion regulation and test anxiety: The contribution of academic delay of gratification*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association New Orleans, LA.
- Berk, L. E. (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In R. M. Díaz & L. E. Berk (Eds.), *Private Speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 17-53). New York: Psychology Press.
- Berk, L. E. (1994). Why children talk to themselves. *Scientific American*, 271(5), 78-83.
- Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In D. Singer, R. Michnick & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play= learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 74-100). New York: Oxford University Press.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. . Washington, DC: ERIC.

- Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review, 29*(3), 180-200. doi: 10.1016/j.dr.2009.05.002
- Biederman, J., Petty, C. R., Wozniak, J., Wilens, T. E., Fried, R., Doyle, A., et al. (2011). Impact of executive function deficits in youth with bipolar I disorder: A controlled study. *Psychiatry research, 186*(1), 58-64. doi: 10.1016/j.psychres.2010.08.029
- Blair, C., Calkins, S., & Kopp, L. (2010). Self-Regulation as the Interface of Emotional and Cognitive Development. Implications for Education and Academic Achievement. In R. Hoyle (Ed.), *Handbook of Personality and Self-Regulation*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology, 20*(03), 899-911. doi: 10.1017/S0954579408000436
- Blair, C., & Raver, C. C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *Plos One, 9*(1). doi: 10.1371/journal.pone.0112393
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development, 78*(2), 647-663. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations: The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale: Erlbaum
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the mind*. Columbus, OH: Pearson.
- Borkowski, J. G., & Burke, J. E. (1996). Theories, models, and measurements of executive functioning: An information processing perspective. In G. R. Lyon & N. A. Krasnegor (Eds.), *Attention, memory and executive function*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Borzzone de Manrique, A. M., & Rosemberg, C. R. (2000). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?* Buenos Aires: Aique.

- Broadbent, D. E. (1958). *Perception and communication*. London: Pergamon.
- Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L., & Grimm, K. J. (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(3), 337-349. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.06.001
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem in metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L., & Campione, J. (1981). Inducing flexible thinking: A problem of access. In M. Friedman, J. Das & N. O'Connor (Eds.), *Intelligence and learning* (pp. 515-529). New York: Plenum.
- Bruner, J. (1972). Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky. In J. Linaza (Ed.), *Acción, pensamiento y lenguaje: Escritos de J.S. Bruner* (pp. 31-44). Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Burgess, P. W. (1997). Theory and methodology in executive function research. In P. Rabbitt (Ed.), *Methodology of frontal and executive function* (pp. 81-116). Hove: Psychology Press.
- Burgess, P. W., Gilbert, S. J., Okuda, J., & Simons, J. S. (2006). Rostral prefrontal brain regions (area 10): a gateway between inner thought and the external world? In W. Prinz & N. Sebanz (Eds.), *Disorders of volition* (pp. 373-396). Cambridge: MIT Press.
- Burton, J. (1997). Design History and the History of Toys: Defining a Discipline for the Bethnal Green Museum of Childhood. *Journal of Design History, 10*(1), 1-21. doi: 1315945
- Caillois, R. (1967). *Los Juegos y los Hombres: la Máscara y el Vértigo*. México: FCE.

- Cañete, M. (2009). Didáctica del juego en la etapa de educación infantil: Estrategias y metodologías. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 25, 1-11.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616. doi: 10.1207/s15326942dn2802_3
- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child development*, 72(4), 1032-1053.
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Claxton, L. J. (2004). Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability. *Journal of experimental child psychology*, 87(4), 299-319. doi: 10.1016/j.jecp.2004.01.002
- Carrasco, M. R., & Fernández, J. A. (1998). Modelo constructivista-contextual del aprendizaje: Vygotski y Bruner. In M. V. Trianes Torres & J. A. Gallardo Cruz (Eds.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo* (pp. 410-420). Madrid: Pirámide.
- Carrillo, I. (2008). La escuela infantil con los juegos tradicionales. *Enfoques educativos*, 23, 54-60.
- Carruthers, P. (1996). Simulation and self-knowledge: A defence of theory-theory. In P. Carruthers & P. Smith (Eds.), *Theories of theories of mind* (pp. 22-38). New York: Cambridge University Press Cambridge.
- Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. Orlando, FL: Academic.
- Castillo-Parra, G., Gómez, E., & Ostrosky-Solís, F. (2009). Relación entre las funciones cognitivas y el nivel de rendimiento académico en niños. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9(1), 41-54.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: their structure, growth, and action*. Oxford: Houghton Mifflin.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2011). *Building the brain's "air traffic control" system: how early experiences shape the development of executive function: working paper n° 11*. Recuperado del sitio de internet del Center on the Developing Child at Harvard University: www.developingchild.harvard.edu

- Christoff, K., Ream, J. M., Geddes, L. P., & Gabrieli, J. D. (2003). Evaluating self-generated information: anterior prefrontal contributions to human cognition. *Behavioral Neuroscience*, *117*, 1161-1168. doi: 10.1037/0735-7044.117.6.1161
- Climent, G., Luna, P., Bombín, I., Cifuentes, A., Tirapu, J., & Díaz, U. (2014). Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas mediante realidad virtual. *Revista Neurología*, *58*, 465-475.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, *64*, 1-35. doi: 10.3102/00346543064001001
- Cohen, J. D., Braver, T. S., & O'Reilly, R. C. (1996). A computational approach to prefrontal cortex, cognitive control and schizophrenia: recent developments and current challenges. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, *351*(1346), 1515-1527. doi: 10.1098/rstb.1996.0138
- Cohen, J. D., & Servan-Schreiber, D. (1992). Context, cortex, and dopamine: a connectionist approach to behavior and biology in schizophrenia. *Psychological review*, *99*(1), 45-77. doi: 10.1037/0033-295X.99.1.45
- Colombo, J. (2001). The development of visual attention in infancy. *Annual review of psychology*, *52*, 337-367. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.337
- Condemarin, M., & Chadwick, M. (1986). *La escritura creativa y formal*. Santiago: Andrés Bello.
- Corbett, B. A., Constantine, L. J., Hendren, R., Rocke, D., & Ozonoff, S. (2009). Examining executive functioning in children with autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder and typical development. *Psychiatry research*, *166*(2-3), 210-222. doi: 10.1016/j.psychres.2008.02.005
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives* (Vol. 14, pp. 179-212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cromwell, E. (2000). *Nurturing readiness in early childhood education: A whole-child curriculum for ages 2-5*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cross, G. S. (2004). *The cute and the cool: Wondrous innocence and modern American children's culture*. Oxford University Press.

- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Putnam's Sons.
- Damasio, A., Anderson, S. W., & Tranel, D. (2011). The frontal lobes. In K. Heilman & E. Valenstein (Eds.), *Clinical neuropsychology* (5th ed., pp. 417-465). New York: Oxford University Press.
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, *44*(11), 2037-2078. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- De Villiers, J. G., & Pyers, J. E. (2002). Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding. *Cognitive Development*, *17*(1), 1037-1060. doi: 10.1016/S0885-2014(02)00073-4
- Decroly, O., & Monchamp, M. (1932). *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Paraninfo.
- Delis, D. (2012). *Delis rating of executive functioning*. Bloomington: Pearson.
- Delis, D. C., Kaplan, E., & Kramer, J. H. (2001). *Delis-Kaplan executive function system (D-KEFS)*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Denckla, M. B. (1996). A theory and model of executive function: A neuropsychological perspective. In G. R. Lyon & N. A. Krasnegor (Eds.), *Attention, memory, and executive function*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Denés, C. (1989). *Didáctica del Nivel Inicial o Preescolar*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Boston: Dover Publications.

- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D. Struss & R. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe functions*. New York: Oxford University Press.
- Diamond, A., Prevor, M., Callender, G., & Druin, D. P. (1997). Prefrontal cortex cognitive deficits in children treated early and continuously for PKU.
- Díaz Vega, J. (2002). *El Juego y el Juguete en el Desarrollo del Niño*. México: Trillas.
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Duncan, J. (1995). Attention, intelligence, and the frontal lobes. In M. S. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neurosciences* (pp. 721-733). Cambridge: The MIT Press.
- Duncan, J. (2001). An adaptive coding model of neural function in prefrontal cortex. *Nature Reviews Neuroscience*, 2(11), 820-829. doi: 10.1038/35097557
- Duncan, J., & Miller, E. K. (2002). Cognitive focus through adaptive neural coding in the primate prefrontal cortex. In D. T. Stuss & R. T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 278-291). New York: Oxford University Press.
- Durston, S., & Casey, B. (2006). What have we learned about cognitive development from neuroimaging?. *Neuropsychologia*, 44(11), 2149-2157. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2005.10.010
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51, 665-697. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.665
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences *Handbook of emotion regulation* (pp. 287-306).
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New directions for child and adolescent development*(109), 109-118.

- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development, 75*(2), 334-339.
- Elgueta, P. (2012, 6 de Agosto). Preescolares aprenden a regular su comportamiento social y cognitivo, *El Mercurio*, p. A15.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly, 17*(2), 216-238. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00146-1
- Enriz, N. (2011). Antropología y juego: apuntes para la reflexión. *Cuadernos de Antropología Social, 34*, 93-114.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist, 34*(10), 906-911. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.906
- Flavell, J. H., Everett, B. A., Croft, K., & Flavell, E. R. (1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1–Level 2 distinction. *Developmental psychology, 17*(1), 99-103. doi: 10.1037/0012-1649.17.1.99
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Volumen 2: Cognition, perception, and language* (pp. 851-898). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive development* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Flores, J. C., Castillo, R. E., & Jiménez, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de psicología, 30*(2), 463-473. doi: 10.6018/analesps.30.2.155471
- Fox, N. A. (1994). Dynamic cerebral processes underlying emotion regulation. *Monographs of the society for research in child development, 59*, 152-166. doi: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01282.x

- Friedman, N. P., Haberstick, B. C., Willcutt, E. G., Miyake, A., Young, S. E., Corley, R. P., et al. (2007). Greater attention problems during childhood predict poorer executive functioning in late adolescence. *Psychological Science*, 18(10), 898-900. doi: 10.1111/j.1467-9280.2007.01997.x
- Frith, C. D. (1992). *The Cognitive Neuropsychology of Schizophrenia*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frith, C. D., & Frith, U. (1999). Interacting minds--a biological basis. *Science*, 286(5445), 1692-1695. doi: 10.1126/science.286.5445.1692
- Fröebel, A. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro.
- Fuentes, L. J., Carmona, E., Agis, I. F., & Catena, A. (1994). The role of the anterior attention system in semantic processing of both foveal and parafoveal words. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 6(1), 17-25. doi: 10.1162/jocn.1994.6.1.17
- Fuentes, L. J., Vivas, A. B., & Humphreys, G. W. (1999). Inhibitory mechanisms of attentional networks: Spatial and semantic inhibitory processing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 25(4), 1114-1126. doi: 10.1037/0096-1523.25.4.1114
- Fuentes, S., & Rosário, P. (2013). *Mediar para la Autorregulación del Aprendizaje: Un desafío educativo para el siglo XXI*. Santiago: Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo, INDESCO.
- Funahashi, S. (2001). Neuronal mechanisms of executive control by the prefrontal cortex. *Neuroscience research*, 39(2), 147-165. doi: 10.1016/S0168-0102(00)00224-8
- Fuster, J. (1989). *The prefrontal cortex* (2nd ed.). New York: Raven Press.
- Fuster, J. M. (1997). *The prefrontal cortex anatomy, physiology and neuropsychology of the frontal lobes*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- García, D., & Muñoz, P. (2000). Funciones ejecutivas y rendimiento escolar en educación primaria. Un estudio exploratorio. *Revista complutense de educación*, 11(1), 39-56.

- García, M. (2012). *Las funciones ejecutivas cálidas y el rendimiento académico*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gardner, J. K. (2009). Conceptualizing the relations between executive functions and self-regulated learning. *The Journal of Psychology*, 143(4), 405-426. doi: 10.3200/JRLP.143.4.405-426
- Garon, D. (S,f). *El sistema ESAR en ludotecas*. Recuperado de http://www.asociacionaccent.com/informa/textosdeestudio/text_ludoteca_juegos_juquetes_esar.pdf
- Garon, D., Fillion, R., Doucet, M., Climent, P., & Serra, E. (1996). *El sistema ESAR: Un método de análisis psicológico de los juguetes*. Alicante: AIJU.
- 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. doi: 10.1037/0033-2909.134.1.31
- Gianino, A., & Tronick, E. Z. (1988). The mutual regulation model: The infant's self and interactive regulation and coping and defensive capacities. In T. Field, P. McCabe & N. Schneiderman (Eds.), *Stress and coping across development* (Vol. 15, pp. 47-68). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gioia, G. A., Espy, K. A., & Isquith, P. K. (2003). *Behavior Rating Inventory for Executive Function-Preschool Version*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Gioia, G. A., & Isquith, P. K. (2004). Ecological assessment of executive function in traumatic brain injury. *Developmental Neuropsychology*, 25(1-2), 135-158. doi: 10.1080/87565641.2004.9651925
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). Behavior rating inventory of executive functions. *Child Neuropsychol*, 6(3), 235-238.
- Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C., et al. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States Of America*, 101(21), 8174-8179. doi: 10.1073/pnas.0402680101
- Goldberg, E. (2002). *El cerebro ejecutivo*. Barcelona: Crítica Drakontos

- Goldberg, E. (2006). *La paradoja de la sabiduría*. Barcelona: Crítica Drakontos.
- Goldman-Rakic, P. S. (1998). The prefrontal landscape: implications of functional architecture for understanding human mentation and the central executive. In A. C. Roberts & T. W. Robbins (Eds.), *The prefrontal cortex: executive and cognitive functions* (pp. 87-102). Oxford: Oxford University Press.
- Goldstein, S., & Naglieri, J. A. (2014). *Handbook of executive functioning*. New York: Springer
- Goldstein, S., Naglieri, J. A., Princiotta, D., & Otero, T. M. (2014). Introduction: A history of executive functioning as a theoretical and clinical construct. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of executive functioning* (pp. 3-12). New York: Springer.
- González, C., Carranza, J. A., Fuentes, L. J., Galián, M. D., & Estévez, A. F. (2001). Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia. *Anales de psicología*, *17*(2), 275-286.
- González Seara, L. (1998). *El laberinto de la fortuna. Juego, trabajo y ocio en la sociedad española*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González-Moreno, C., Solovieva, Y., & Quintanar-Rojas, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, *2*(3), 173-190.
- González-Moreno, C., Solovieva, Y., & Quintanar-Rojas, L. (2011). Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica*, *10*(2), 423-440.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn*. New York, NY: William Morrow & Co.
- Grafman, J. (1995). Similarities and distinctions among current models of prefrontal cortical functions. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *769*(1), 337-368. doi: 10.1111/j.1749-6632.1995.tb38149.x
- Grafman, J. (2002). The structured event complex and the human prefrontal cortex. In D. T. Stuss & R. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 292-310). New York: Oxford University Press.

- Grau, V., & Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*, 22, 401-412. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.03.003
- Graves, D. H. (1992). Portfolios: Keep a good idea growing. In D. Graves & B. Sunstein (Eds.), *Portfolio portraits* (pp. 1-12). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation and the student-teacher relationship in children's academic success. *Journal of school psychology*, 45(1), 3-19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.002
- Grolnick, W., McMenamy, J., & Kurowski, C. (1999). Emotional self-regulation in infancy and toddlerhood. In L. Balter & C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (Vol. 18, pp. 3-22). New York: Psychology Press.
- Hamlin, D. (2003). The Structures of Toy Consumption: Bourgeois Domesticity and Demand for Toys in Nineteenth-Century Germany. *Journal of Social History*, 36 (4), 857 - 869. doi: 10.1353/jsh.2003.0097
- Hamlin, D. (2005). Romanticism, Spectacle and a Critique of Wilhelmine Consumer Capitalism. *Central European History*, 38 (2), 250 - 268. doi: 10.1163/156916105775563643
- Harman, C., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (1997). Distress and attention interactions in early infancy. *Motivation and Emotion*, 21(1), 27-44.
- Henderson, H. A., & Wachs, T. D. (2007). Temperament theory and the study of cognition–emotion interactions across development. *Developmental Review*, 27(3), 396-427. doi: 10.1016/j.dr.2007.06.004
- Hernández, A. (1998). *La evolución sociocultural de los procesos psicológicos: El trabajo, la acumulación cultural y el lenguaje*. Guadalajara.
- Herrera, A., & Martínez, M. (2008). El juego en educación infantil. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 25, 42-51.

- Herreras, E. (2010). Función ejecutiva y desarrollo en la etapa preescolar. *Boletín de Pediatría*, 50, 272-276.
- Hochstaet, H. (2004). *Aprendiendo en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Hoffmann , J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175-184. doi: 10.1037/a0026299
- Hooper, S. R., Swartz, C. W., Wakely, M. B., De Kruif, R. E., & Montgomery, J. W. (2002). Executive functions in elementary school children with and without problems in written expression. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 57-68. doi: 10.1177/002221940203500105
- Howe, N., Petrakos, H., Rinaldi, C., & LeFebvre, R. (2005). "This Is a Bad Dog, You Know...": Constructing Shared Meanings During Sibling Pretend Play. *Child development*, 76(4), 783-794. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00877.x
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-120. doi: 10.1207/s15566935eed1401_7
- Hughes, C., & Graham, A. (2002). Measuring executive functions in childhood: Problems and solutions?. *Child and adolescent mental health*, 7(3), 131-142. doi: 10.1111/1475-3588.00024
- Hughes, D. M., Turkstra, L. S., & Wulfbeck, B. B. (2009). Parent and self-ratings of executive function in adolescents with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(6), 901-916. doi: 10.1080/13682820802425693
- Huizinga, J. (1954). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Isquith, P. K., Crawford, J. S., Espy, K. A., & Gioia, G. A. (2005). Assessment of executive function in preschool-aged children. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 11(3), 209-215. doi: 10.1002/mrdd.20075

- Jacobson, L. (1997). Revitalizing the American Home: Children's Leisure and the Reevaluation of Play, 1920 - 1940. *Journal of Social History*, 30 (3), 581 - 596. doi: 3789549
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600. doi: 10.1037/a0019682
- Jara, C., Quezada, R., & Toledo, M. (2007). *El impacto del imaginario infantil en las prácticas pedagógicas utilizadas por dos educadoras de párvulos, en dos grupos de niñas y niños entre 4 y 5 años de dos jardines infantiles de diferente nivel socioeconómico*. Santiago: Universidad de Chile.
- Jódar, M. (2004). Funciones cognitivas del lóbulo frontal. *Revista de Neurología*, 39(2), 178-182.
- Johnson, J., Christie, J., & Yawkey, T. (1998). *Play and early childhood development*. New York: Longman.
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. New York: Cambridge University Press.
- Koechlin, E., Corrado, G., Pietrini, P., & Grafman, J. (2000). Dissociating the role of the medial and lateral anterior prefrontal cortex in human planning. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States Of America*, 97(13), 7651-7656. doi: 10.1073/pnas.130177397
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self regulation: A developmental perspective. *Developmental psychology*, 18(2), 199-214. doi: 10.1037/0012-1649.18.2.199
- Korzeniowski, C. G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología*, 7(13), 7-26.
- Kuhl, J., & Kraska, K. (1989). *Self-regulation and metamotivation: Computational mechanisms, development, and assessment*. Paper presented at the Abilities, motivation and methodology. The Minnesota Symposium on Learning and Individual Differences, Minnesota.

- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites?. *Early Education and Development*, 17(1), 115-150. doi: 10.1207/s15566935eed1701_6
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., Ettekal, I., Cortes, K., Sechler, C., & Visconti, K. J. (2014). The 4R-SUCCESS program: Promoting children's social and scholastic skills in dyadic classroom activities. *Gruppendyn Organisationsberat*, 45, 25-44. doi: 10.1007/s11612-013-0231-1
- Landazabal, M. G., & Azumendi, J. M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la educación infantil, primaria y secundaria* (Vol. 4). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Leidinger, M., & Perels, F. (2012). Training self-regulated learning in the classroom: Development and evaluation of learning materials to train self-regulated learning during regular mathematics lessons at primary school. *Education Research International*, 2012. doi: 10.1155/2012/735790
- Leong, D., & Hensen, R. (2003). *Tools of the Mind research training manual*. Denver, CO: Center for Improving Early Learning.
- Leseman, P. (2012). *Preschool and Learning-Related Skills*. Recuperado del sitio de internet Encyclopedia on Early Childhood Development: <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/LesemanANGxp1.pdf>
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of " theory of mind". *Psychological review*, 94(4), 412-426. doi: 10.1037/0033-295X.94.4.412
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17(1-4), 281-297. doi: 10.1080/00207598208247445
- Lezak, M. D. (1985). Neuropsychological assessment. In P. J. Vinken, G. W. Bruyn & H. L. Klawans (Eds.), *Handbook of Clinical Neurology* (Vol. 45, pp. 515-530). New York: Elsevier.
- Lezak, M. D. (1995). *Neuropsychological assessment* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.

- Lezak, M. D., Howieson, D. B., Loring, D. W., Hannay, H. J., & Fischer, J. S. (2004). *Neuropsychological assessment* (Vol. 4). New York: Oxford University Press.
- Lillard, A., Lerner, M., Hopkins, E., Dore, R., Smith, E., & Palmquist, C. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34. doi: 10.1037/a0029321
- Linaza, J. (2013). El juego es un derecho y una necesidad en la infancia. *Bordón*, 65 (1), 103-117. doi: 10486/662399
- Logue, A. W. (1995). *Self-control: Waiting until tomorrow for what you want today*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Lozano-Gutiérrez, A., & Ostrosky, F. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas y de la corteza prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 159-172.
- Luria, A. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. New York: Pergamon Press.
- Luria, A. R. (1966). *Higher cortical functions in man*. Oxford: Basic Books.
- Mangelsdorf, S. C., Shapiro, J. R., & Marzolf, D. (1995). Developmental and temperamental differences in emotion regulation in infancy. *Child development*, 66(6), 1817-1828.
- Manrique, M., & Rosemberg, C. (2009). El lenguaje infantil en situación de juego en el Jardín de Infantes. *Summa Psicológica UST*, 6(2), 105-118.
- Mantilla, L. (1991). El juego y el jugar ¿Un camino unilineal y sin retorno?. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 4 (12), 101-123.
- Marín, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. *Revista de Psicología*, 25, 233-249.
- Martí, E. (1997). *Construir una mente*. España: Paidós.

- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., et al. (2005). Developmental cascades: linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental psychology*, 41(5), 733-746. doi: 10.1037/0012-1649.41.5.733
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental psychology*, 43(4), 947. doi: 10.1037/0012-1649.43.4.947
- Meichenbaum, D. (1984). Teaching thinking: A cognitive behavioral perspective. In J. Sigal, S. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meneses, M., & Monge, M. (2001). El juego de los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational psychologist*, 37, 107-114. doi: 10.1207/S15326985EP3702_5
- Michelet, A. (1986). El maestro y el juego. *Perspectivas* 16 (1), 117-126.
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 142-154. doi: 10.1044/1058-0360(2006/014)
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual review of neuroscience*, 24(1), 167-202. doi: 10.1146/annurev.neuro.24.1.167
- MINEDUC. (2005). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Recuperado del sitio de internet del MINEDUC: http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201308281105060.bases_curricular_es_educacion_parvularia.pdf
- Mischel, H. N., & Mischel, W. (1983). Development of children's knowledge of self-control strategies. *Child development*, 54, 603-619. doi: 10.1007/978-3-642-70967-8_22

- Mischel, W. (1996). From good intentions to willpower. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action* (Vol. 50, pp. 971-975). New York: Guilford Development.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodríguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science* 244, 933-938. doi: 10.1126/science.2658056
- 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. doi: 10.1006/cogp.1999.0734
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. doi: 10.1073/pnas.1010076108
- Moore, C., Jarrold, C., Russell, J., Lumb, A., Sapp, F., & McCallum, F. (1995). Conflicting Desire and the Child’s Theory of Mind. *Cognitive Development*, 10, 467-482. doi: 10.1016/0885-2014(95)90023-3
- Moyles, J. (2014). *The excellence of play*. London: McGraw-Hill Education.
- Närhi, V., Lehto-Salo, P., Ahonen, T., & Marttunen, M. (2010). Neuropsychological subgroups of adolescents with conduct disorder. *Scandinavian journal of psychology*, 51(3), 278-284. doi: 10.1111/j.1467-9450.2009.00767.x
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Nelson, T. O. (1996). Consciousness and metacognition. *American psychologist*, 51(2), 102-116. doi: 10.1037/0003-066X.51.2.102
- Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behaviour. In R. Davidson, G. Schwartz & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation* (Vol. 4, pp. 1-18). New York: Plenum Press.
- NUT. (2007). Time to play. In NUT (Ed.), *Play Policy*. London: Nation Union of Teachers.

- Oosterlaan, J., Scheres, A., & Sergeant, J. A. (2005). Which executive functioning deficits are associated with AD/HD, ODD/CD and comorbid AD/HD+ ODD/CD?. *Journal of abnormal child psychology*, 33(1), 69-85. doi: 10.1007/s10802-005-0935-y
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Ortega, R. (1994). El juego sociodramático como contexto para la comprensión social. In P. Del Río, A. Alvarez & J. V. Wertsch (Eds.), *Explorations in Socio-Cultural Studies* (Vol. 4, pp. 79-88). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Palma, O., Lavadie, M. I., Paredes, C., Seguel, H., & Uribe, K. (2012). Estudio descriptivo de forma y función del juego libre del niño (a) en etapa preescolar. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 12(2), 1-10. doi: 10.5354/0717-5346.2012.25313
- Pecci, M. (2009). El juego en el desarrollo infantil. In M. Pecci, T. Herrero, M. López & A. Mozos (Eds.), *El juego infantil y su metodología* (pp. 29-50). Madrid: McGraw-Hill.
- Pellegrini, A. (1995). *School recess and playground behavior*. Albany: State University of New York.
- Perner, J. (1993). The theory of mind deficit in autism: Rethinking the metarepresentation theory. *Understanding other minds: Perspectives from autism*, 112-137.
- Perner, J. (1998). The meta-intentional nature of executive functions and theory of mind. In P. Carruthers & J. Boucher (Eds.), *Language and thought: Interdisciplinary themes* (pp. 270). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Perry, N. E. (2013). Understanding classroom processes that support children's self-regulation of learning. In D. Whitebread, N. Mercer, C. Howe & A. Tolmie (Eds.), *Self-regulation and dialogue in primary classrooms* (pp. 45-68).
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-729. doi: 10.1037/0022-0663.90.4.715
- Perry, N. E., & Rahim, A. (2011). Studying self-regulated learning in classrooms. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 122-136). New York, NY: Routledge.

- Petrides, M. (1994). Frontal lobes and working memory: evidence from investigations of the effects of cortical excisions in nonhuman primates. In F. Boller & J. Grafman (Eds.), *Handbook of neuropsychology* (Vol. 9, pp. 59-82). Amsterdam: Elsevier.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1977). *La formación del Símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1997). *Psicología del niño* (14 ed.). Madrid: Morata.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pino-Pasternak, D., Basilio, M., & Whitebread, D. (2014). Pino-Pasternak, D., Basilio, M., & Whitebread, D. (2014). Interventions and Classroom Contexts That Promote Self-Regulated Learning: Two Intervention Studies in United Kingdom Primary Classrooms. *Psykhe*, 23(2), 1-13. doi: 10.7764/psykhe.23.2.739
- Pino-Pasternak, D., Whitebread, D., & Tolmie, A. (2010). A multidimensional analysis of parent-child interactions during academic tasks and their relationships with children's self-regulated learning. *Cognition and Instruction*, 28, 219-272. doi: 10.1080/07370008.2010.490494
- Pintrich, P., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pistoia, M., Abad-Mas, L., & Etchepareborda, M. (2004). Abordaje psicopedagógico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad con el modelo de entrenamiento de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 38(1), 149-155.
- Pollock, L. (1990). Niñez. In Pollack (Ed.), *Los Niños Olvidados*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Posner, M. I., & Raichle, M. E. (1994). *Images of mind*. New York: Scientific American Library/Scientific American Books.

- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1992). Attentional mechanisms and conscious experience. In A. Milner & M. Rugg (Eds.), *The neuropsychology of consciousness* (Vol. 9, pp. 91-111). San Diego: Academic Press.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 353(1377), 1915-1927. doi: 10.1098/rstb.1998.0344
- Posner, M. I., & Snyder, C. R. (1975). Attention and cognitive control. In R. Solso (Ed.), *Information processing and cognition: The Loyola symposium* (pp. 55-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pribram, K. H. (1973). The primate frontal cortex-executive of the brain. In K. H. Pribram & A. R. Luria (Eds.), *Psychophysiology of the frontal lobes* (pp. 293-314). New York: Academic Press.
- Price, B., Daffner, K., Stowe, R., & Mesulam, M. (1990). The comportamental learning disabilities of early frontal lobe damage. *Brain*, 113, 1383-1393. doi: 10.1093/brain/113.5.1383
- Proctor, J. (S,f). *Playing to Learn and Learning to Play in the Online Classroom*. Recuperado <http://www.priim.com>
- Ratiu, P., & Talos, I. (2004). Images in clinical medicine: The tale of Phineas Gage. *New England Journal of Medicine*, 351(23), e21. doi: 10.1089/089771504774129964
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Reynolds, C. R., & Stanley, C. (2001). Innovative applications of play therapy in school settings. In A. A. Drewes & S. Carol (Eds.), *School based play therapy* (pp. 350-367). New York, NY: Wiley & Sons.
- Riviére, A., & Núñez, M. (1996). *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique.
- Robbins, T. W. (1996). Dissociating executive functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 351(1346), 1463-1471. doi: 10.1098/rstb.1996.0131

- Roberts, R. J., & Pennington, B. F. (1996). An interactive framework for examining prefrontal cognitive processes. *Developmental Neuropsychology*, 12(1), 105-126. doi: 10.1080/87565649609540642
- Rojas-Drummond, S. M., Mazón, N., Littleton, K., & Vélez, M. (2014). Developing reading comprehension through collaborative learning. *Journal of Research in Reading*, 37, 138-158. doi: 10.1111/j.1467-9817.2011.01526.x
- Romine, C. B., & Reynolds, C. R. (2005). A model of the development of frontal lobe functioning: Findings from a meta-analysis. *Applied neuropsychology*, 12(4), 190-201. doi: 10.1207/s15324826an1204_2
- Rosemberg, C. R. (2008). El lenguaje y juego en la educación infantil. In P. Sarlé (Ed.), *Enseñar en la clave del juego enlazando juegos y contenidos* (pp. 61-75). Buenos Aires: Novedades educativas.
- Rosselli, M., Jurado, M. B., & Matute, E. (2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 23-46.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament in childhood: A framework. *Temperament in childhood*, 59-73.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 1, pp. 37-86). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D., & Posner, M. (1994). A psychobiological approach to the development of temperament. In J. E. Bates & T. D. Wachs (Eds.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior* (pp. 83-116). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (1985). Temperament and the development of self-regulation. In L. C. Hartlage & C. F. Telzrow (Eds.), *The neuropsychology of individual differences: A developmental perspective* (pp. 93-123). New York: Plenum.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Kieras, J. (2006). Temperament, Attention, and the Development of Self-Regulation. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 338-357). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Rosicky, J. (1994). Orienting in normal and pathological development. *Development and psychopathology*, 6, 635-652. doi: 10.1017/S0954579400004715

- Rothbart, M. K., Sheese, B. E., Rueda, M. R., & Posner, M. I. (2011). Developing mechanisms of self-regulation in early life. *Emotion review*, 3(2), 207-213. doi: 10.1177/1754073910387943
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573-594. doi: 10.1207/s15326942dn2802_2
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2011). Attentional control and self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 284-299). New York: Guilford Press.
- Ruff, H. A., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: themes and variations*. New York: Oxford University Press.
- Russell, J. (1996). *Agency: Its role in mental development*. Hove, UK: Erlbaum.
- Russell, J., Jarrold, C., & Potel, D. (1994). What makes strategic deception difficult for children—the deception or the strategy?. *British journal of developmental psychology*, 12(3), 301-314. doi: 10.1111/j.2044-835X.1994.tb00636.x
- Russell, J., Mauthner, N., Sharpe, S., & Tidswell, T. (1991). The 'windows task' as a measure of strategic deception in preschoolers and autistic subjects. *British journal of developmental psychology*, 9(2), 331-349. doi: 10.1111/j.2044-835X.1991.tb00881.x
- Sandia, L. (2004). Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la Teoría Vygotskiana. *Acción Pedagógica*, 13, 128-135.
- Sarlé, P. (2000). El juego dramático, la educación infantil y el aprendizaje escolar. *Psykhé*, 9(2), 41 - 53.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave del juego*. Buenos Aires: Noveduc.

- Sarlé, P. (2010). *Lo importante es jugar. Cómo entra el juego en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I., & Rodríguez, E. (2010). *Juego dramático: Hadas, brujas y duendes*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sarlé, P., & Rosemberg, C. (2015). *Dale que...: El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Shallice, T. (1988). *From neuropsychology to mental structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shiffrin, R. M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological review*, 84(2), 127. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.127
- Shimamura, A. P. (2000). Toward a cognitive neuroscience of metacognition. *Consciousness and cognition*, 9(2), 313-323. doi: 10.1006/ccog.2000.0450
- Siegler, R. S., & Jenkins, E. (1989). *How children discover new strategies*. New York: Erlbaum.
- Sikora, D. M., Haley, P., Edwards, J., & Butler, R. W. (2002). Tower of London test performance in children with poor arithmetic skills. *Developmental Neuropsychology*, 21(3), 243-254. doi: 10.1207/S15326942DN2103_2
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30 (5), 713-730. doi: 10.1080/0141192042000234665
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Oxford: Appleton-Century.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Knopf.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: ERIC.

- Smith, P., & Pellegrini, A. (2013). Aprendiendo a Través del Juego. In M. B. R. Tremblay, & R. DeV. Peters (Ed.), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. Canada: Centro de excelencia para el desarrollo de la Primera Infancia (CEDPI) - Red Estratégica de Conocimientos sobre el Desarrollo de la Primera Infancia (REC-DPI).
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (1989). *Introduction to cognitive rehabilitation: Theory and practice*. New York: Guilford Press.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. Oxford: Macmillan.
- St. Clair-Thompson, H. L., & Gathercole, S. E. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *The quarterly journal of experimental psychology*, 59(4), 745-759. doi: 10.1080/17470210500162854
- Stein, A., Migdalek, M., & Sarlé, P. (2012). " Te Enseño a Jugar": Caracterización de Movimientos Interaccionales y Formas Lingüísticas Mediante las Cuales se Regula la Interacción Lúdica. *Psykhé (Santiago)*, 21(1), 55-67. doi: 10.4067/S0718-22282012000100004
- Stelzer, F., Cervigni, M., & Martino, P. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares: una revisión de algunos de sus factores moduladores. *Liberabit*, 17(1), 93-100.
- Sternberg, R. J. (1984). Mechanisms of cognitive development: A componential approach. In R. J. Sternberg (Ed.), *Mechanisms of cognitive development* (pp. 163-186). New York: Freeman.
- Stuss, D. T., & Alexander, M. P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: a conceptual view. *Psychological research*, 63(3-4), 289-298. doi: 10.1007/s004269900007
- Stuss, D. T., & Benson, D. F. (1984). Neuropsychological studies of the frontal lobes. *Psychological Bulletin*, 95(1), 3-28. doi: 10.1037/0033-2909.95.1.3
- Stuss, D. T., & Benson, D. F. (1986). *The frontal lobes*. New York: Raven Press.

- Stuss, D. T., Shallice, T., Alexander, M. P., & Picton, T. W. (1995). A multidisciplinary approach to anterior attentional functions. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 769, 191-211. doi: 10.1111/j.1749-6632.1995.tb38140.x
- Swanson, H. L. (2006). Cross-sectional and incremental changes in working memory and mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 265-281. doi: 10.1037/0022-0663.98.2.265
- Thatcher, R. W. (1994). Cyclic cortical reorganization: Origins of human cognitive development. In G. Dawson & K. W. Fischer (Eds.), *Human behavior and the developing brain* (Vol. 24, pp. 232-266). New York, NY: Guilford Press.
- Tirapu-Ustárrroz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Verdejo-García, A., & Rios-Lago, M. (2012). Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta. In J. Tirapu-Ustárrroz, A. G. Molina, M. Rios-Lago & A. A. Ardila (Eds.), *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas* (pp. 87-120). Barcelona: Viguera.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Muñoz-Céspedes, J., & Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de Neurología*, 34(7), 673-685.
- Valdivia, J. V. (2011). *Desarrollo infantil y la acción educativa*. Sevilla: Eduinnova.
- Van der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2014). Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: A longitudinal study from a developmental perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 117-137. doi: 10.1007/s10212-013-0190-5
- Vélez, A., & Calvo, G. (1992). *Estado del Arte Maestría en Educación*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Verdejo-García, A., & Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235.
- Verdejo-García, A., & Pérez-García, M. (2007). Profile of executive deficits in cocaine and heroin polysubstance users: common and differential effects on separate executive components. *Psychopharmacology (Berl)*, 190, 517-530. doi: 10.1007/s00213-006-0632-8

- Villalón, M.; Rolla, A. (2008). Prueba de alfabetización inicial (PAI). Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vriezen, E. R., & Pigott, S. E. (2002). The relationship between parental report on the BRIEF and performance-based measures of executive function in children with moderate to severe traumatic brain injury. *Child neuropsychology*, 8(4), 296-303. doi: 10.1076/chin.8.4.296.13505
- Vygotsky, L. S. (1934). Fragment from notes for lectures on the psychology of preschool children. In D. B. El'konin (Ed.), *Psychology of play* (pp. 269-282). Madrid: Pablo del Río.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *Play-its role in development and evolution*. New York, NY: Basic Books.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Wang, Z., & Wang, L. (2015). Cognitive Development: Child Education. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 4, 38-42.
- Webb, N. M. (2013). Information processing approaches to collaborative learning. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan & A. O'Donnell (Eds.), *The international handbook of collaborative learning* (pp. 19-40). New York, NY: Routledge.
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (Vol. XXIX, pp. 727-747). San Diego, CA: Academic Press.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child development*, 72(3), 655-684. doi: 1132444

- Wellman, H. M., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: a reexamination of childhood realism. *Child development*, 57(4), 910-923. doi: 10.2307/1130367
- Wellman, H. M., & Gelman, S. A. (1998). Knowledge acquisition in foundational domains. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (pp. 523-574). New York: Wiley.
- Welsh, M. C., & Pennington, B. F. (1988). Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology. *Developmental Neuropsychology*, 4(3), 199-230. doi: 10.1080/87565648809540405
- Whitebread, D. (2010). Play, metacognition and self-regulation. In P. Broadhead, J. Howard & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years* (pp. 161-176). London: Sage.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado: Journal of Curriculum and Teacher Education*, 16(1), 15-33.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play. A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Brussels: Toy Industries of Europe (TIE).
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational psychologist*, 30(4), 173-187. doi: 10.1207/s15326985ep3004_2
- Wood, E. (2007a). Conceptualising a pedagogy of play: international perspectives from theory, policy and practice. In D. En Kuschner (Ed.), *Play and culture studies, Volume 8*. (Westport, CT, Ablex).
- Wood, E. (2007b). Re-conceptualising child-centred education. *Forum*, 49(1), 121-136.
- Wood, E. (2007c). New directions in play: consensus or collision?. *Education*, 35 (4), 309-320. doi: 10.1080/03004270701602426
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the childhood curriculum (2nd edn)*. London: Paul Chapman.

- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child development*, 66(5), 1472-1492. doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00946.x
- Zelazo, P. D. (2003). The development of executive function. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68, 1-27.
- Zelazo, P. D., & Frye, D. (1997). Cognitive complexity and control: A theory of the development of deliberate reasoning and intentional action. In M. Stamenov (Ed.), *Language structure, discourse, and the access to consciousness* (Vol. 12, pp. 113-153).
- Zelazo, P. D., & Jacques, S. (1996). Children's rule use: Representation, reflection and cognitive control. *Annals of child development: A research annual*, 12, 119-176.
- Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 445-469). Malden: Blackwell Publishing.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., et al. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the society for research in child development*, 68(3), 1-151. doi: 1166202
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-232). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. In M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence through education* (pp. 85-110). Mahwah, NJ: Psychology Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge.

ANEXOS

8. Modelos de Funcionamiento Ejecutivo.

Como ya mencionamos en el capítulo tres, existen diversos modelos de funcionamiento ejecutivo. Para lograr una mayor comprensión de estos, nos basamos en una clasificación que los agrupa según características en común que presentan los modelos.

8.1. Modelos de constructo unitario

Los modelos de constructo unitario tienen de base un constructo cognitivo como la inteligencia fluida, la memoria de trabajo o el factor g, los cuales permiten explicar la función central de los lóbulos frontales. Además estos modelos se centran en patrones de ejecución en tareas experimentales y la interpretación de los requerimientos para realizar dichas tareas. En esta clasificación encontramos los siguientes modelos: la teoría de la información contextual, modelos de memoria de trabajo y factor g y factor i (Tirapu-Ustárroz, García-Molina, Luna-Lario, Verdejo-García & Ríos-Lago, 2012).

Modelos de constructo unitario		
Modelos	Áreas implicadas	Cómo funciona
Teoría de la información Contextual (Cohen & Servan-	✓ Corteza prefrontal	El contexto es un elemento central en este modelo, ya que las representaciones mentales de este son mantenidas y actualizadas en el córtex frontal. Además Cohen et al, postula que diversos procesos

<p>Schreiber, 1992; Cohen, Braver, & O'Reilly, 1996)</p>		<p>cognitivos como la atención, la inhibición o la memoria de trabajo, se encuentran involucrados en el control cognitivo, lo que a su vez es el reflejo de un único mecanismo que funciona bajo condiciones diferentes. Es por eso que cuando en algunas situaciones los estímulos deben competir entre ellos, uno debe ser el predominante y el indicado para actuar en esa situación determinada, es por ello que las representaciones internas del contexto inhiben aquellos elementos que no son relevantes con el fin de favorecer los otros estímulos que son menos habituales. En cambio, si existe una demora entre la información relevante a una respuesta y la ejecución, es la memoria de trabajo quien mantiene la información en el tiempo que sea necesario.</p>
<p>Modelos de memoria de trabajo (Baddeley, 1986; Baddeley & Hitch, 1974, 2000; Goldman-Rakic, 1998; Petrides, 1994)</p>	<p>✓ Región frontal medialdorsolateral (áreas 9 y 46 de Brodmann).</p>	<p>Dentro de la región se establece un sistema que se encuentra expectante ante cualquier estímulo, con el fin de monitorizar y manipular el mismo. El sistema permite evaluar y supervisar opciones autogeneradas y la respuesta ante la presencia de acontecimientos.</p> <p>Petrides plantea que en la región frontal dorsolateral (áreas 9 y 46 de Brodmann) conforma un sistema cerebral en el que la información se puede mantener en línea para monitorizar y manipular los estímulos. Se entiende por monitorizar el estímulo, considerar distintas alternativas de elección. Este sistema permite la evaluación y supervisión de opciones autogeneradas y la respuesta ante acontecimientos. Implica el mantenimiento de la información en la memoria de trabajo, como la codificación explícita y recuperación de la información de la memoria de largo plazo.</p> <p>Goldman-Rakic propone que la comprensión de la MT basada en la arquitectura funcional del CPF, el cual cumple un rol preponderante en la MT y se debería entender como una red de</p>

		<p>integración de áreas, estando encargada cada una de un dominio específico. Para este autor el procesamiento del Sistema ejecutivo central es consecuencia de la interacción entre módulos de procesamiento independientes.</p>
<p>El factor “g” y el factor “i”</p> <p>(Spearman, 1927; Cattell, 1971; Duncan, 1995, 2001; Duncan & Miller, 2002; Goldberg, 2002, 2006)</p>	<p>✓ Corteza prefrontal lateral</p>	<p>Se basa en la “inteligencia general” o “factor g”, la cual permitiría a los seres humanos pueden ser más habilidosos en ciertos procesos cognitivos. Por lo cual desde este modelo se plantea que la inteligencia es un conjunto de múltiples habilidades diversas que son necesarias para llevar a cabo las tareas intelectuales.</p> <p>La inteligencia general, sería una función que se encuentra ubicada en la corteza prefrontal lateral, la cual se deriva de un sistema frontal específico que es imprescindible para el control de la conducta.</p> <p>Por otra parte Duncan (2001) plantea el Modelo de Codificación Adaptativa. En el cual establece: que las neuronas del córtex frontal adaptables y programables, según la exigencia de la conducta; además considera que la corteza prefrontal es un sistema de atención global, que permite focalizar la información relevante selectivamente; por otra parte el córtex prefrontal, también permite hacer una representación selectiva de la información relevante para llevar a cabo una tarea; y por otra parte los lóbulos frontales cumplen funciones de supervisión que se adaptan a las actividades a realizar.</p> <p>Goldberg propone el concepto de Inteligencia Ejecutiva, lo cual es aquello que reconocemos intuitivamente como el “ser inteligentes”. Por lo cual, la corteza prefrontal sustenta la capacidad del organismo para reconocer en un objeto o un elemento de una clase familiar de objetos o problemas, lo que se reconoce como “reconocimiento de patrones”, lo permitir recurrir a experiencia previa al</p>

		momento de enfrentarnos a problemas.
--	--	--------------------------------------

8.2. Modelos de secuenciación temporal

Estos modelos explican el funcionamiento ejecutivo, estableciendo una organización secuencial o jerarquía de acontecimientos o estructuras cerebrales que interviene en el funcionamiento. Aquí encontramos dos modelos o teorías: la teoría del acontecimiento complejo estructurado y la organización temporal de la conducta o Hipótesis de la representación jerárquica de los lóbulos frontales.

Modelos de secuenciación temporal		
Modelos	Áreas implicadas	Cómo funciona
Teoría del acontecimiento complejo estructurado (Grafman, 1995, 2002)	✓ Corteza Prefrontal	No busca entender cómo trabaja el sistema ejecutivo, sino comprender la naturaleza de las representaciones almacenadas en la corteza prefrontal. Esta teoría plantea que un SEC (acontecimiento complejo estructurado) es un conjunto de acontecimientos estructurados en una secuencia particular de actividad. Los SEC almacenados en el CPF contienen la información necesaria para solucionar un problema concreto o lograr un determinado objetivo. Los SEC se caracterizan por los siguientes atributos: -Independencia representacional: cada aspecto que integra el SEC está representado de manera independiente y son recuperados conjuntamente cuando la situación lo requiere. -Frecuencia: los SEC que se activan con mayor frecuencia tienen umbrales de

		<p>activación menores, como aquellos que se realizan rutinariamente.</p> <p>-Similitud: las relaciones de asociación entre SEC determinarán la magnitud de la activación, es decir, la activación de un SEC asociado a otro facilitará la activación de éste último.</p> <p>-Especificidad categorial: los SEC almacenados en el CPF están categorizados según las áreas corticales y estructuras subcorticales con las que dicha región cerebral se haya conectado.</p> <p>-Jerarquización: en la cúspide de la jerarquía se hallan los SEC abstractos (secuencias de eventos con inicio, objetivos, acciones y final que no representan alguna actividad específica); Posteriormente, los SEC Independientes del contexto y los SEC dependientes del contexto; y finalmente los episódicos (representan conductas localizadas en un tiempo y espacio concreto).</p> <p>Lesiones en el CPF limitarían la capacidad para recuperar un SEC o fragmentos de él e implicarían la alteración de una conducta concreta.</p>
<p>Organización temporal de la conducta o Hipótesis de representación jerárquica de los lóbulos frontales (Fuster, 1989)</p>	<p>✓ Lóbulo frontal.</p> <p>✓ Corteza frontal.</p>	<p>La CPF estructura temporalmente la conducta a través de la memoria a corto plazo (función retrospectiva), la planificación (función prospectiva) y la inhibición de distractores.</p> <p>Fuster propone una representación jerárquica en el procesamiento realizado por el lóbulo frontal al momento de realizar acciones. Esta jerarquía va desde las neuronas motoras, los núcleos motores, el cerebelo, el tálamo, los ganglios basales y la corteza frontal. En el caso de esta última región también se realiza una organización jerárquica partiendo por la corteza motora primaria, la corteza premotora y la corteza prefrontal, ésta última actúa mediante la distribución de redes neuronales, es a través de éstas que emergen las funciones</p>

		ejecutivas. Por lo cual la corteza prefrontal interviene en el control inhibitorio, set preparatorio, memoria operativa y mecanismo de supervisión.
--	--	---

8.3. Modelos de supervisión atencional orientada a objetivos

Estos modelos establecen un sistema que permite filtrar la información que existe en el entorno. Encontraremos cuatro sistemas con la característica señalada, estos son: el modelo de control de la acción o sistema atencional supervisor, la teoría integradora de la corteza prefrontal, el modelo de control atencional y la teoría del filtro dinámico.

Modelos de supervisión atencional orientada a objetivos		
Modelos	Áreas implicadas	Cómo funciona
Modelo de control de la acción o Sistema atencional supervisor (Norman & Shallice 1986)	✓ Corteza posterior	Este modelo se centra en el comportamiento humano y como este es intervenido por algunos esquemas mentales que determinan la interpretación de estímulos externos, lo cual a su vez determina la respuesta o acción a dichos estímulos. Es por ello, que en el modelo se plantea un sistema estructurado que se compone de esquemas organizados, que actúan en conductas automáticas e involuntarias, pero también en aquellas circunstancias que requieren un control deliberado y consciente. Para lograr esto, el modelo se compone de cuatro elementos:

		<p>-Unidades cognitivas: se encarga de las funciones asociadas a sistemas automáticos específicos, como leer una palabra.</p> <p>-Esquemas: son conductas automatizadas y rutinarias, que han sido aprendidas por llevarlas a la práctica diariamente.</p> <p>-Dirimidor de conflictos: tiene como función evaluar la relevancia de las acciones, ajustando así el comportamiento rutinario. Este sistema se activa cuando recibe estímulos ambientales, sino se mantiene inactivo.</p> <p>-Sistema atencional supervisor (SAS): se encarga de modular al dirimidor de conflictos. Este sistema se activa cuando se enfrenta a tareas novedosas que no tienen una solución conocida, situaciones nuevas o altamente complejas, para lo cual es necesario planificar, tomar decisiones o en ocasiones inhibir una respuesta habitual. Es aquí donde en juego el SAS, ya que selecciona los esquemas necesarios para actuar en dichas situaciones, pero además cuenta con un mecanismo de retroalimentación, que provee de información al sistema para que los esquemas se adapten a las necesidades de la tarea.</p>
<p>Teoría integradora de la corteza prefrontal (Miller & Cohen, 2001)</p>	<p>✓ Corteza prefrontal</p>	<p>En esta teoría la función primaria de la corteza prefrontal es el control cognitivo, el cual desempeña un papel específico en el mantenimiento de pautas de actividad que representan objetivos y los medios para conseguirlo. A través de las conexiones recíprocas que mantiene con las áreas sensoriales, regiones motoras y estructuras subcorticales, proporcionan señales preferentes que guían el flujo de actividad y armonizan los inputs, los estados necesarios y los outputs necesarios para responder a la tarea. Así, el término “control cognitivo” se aplica a aquellas situaciones en las que una señal preferente se usa para</p>

		promover
<p>Modelo de control atenciona</p> <p>(Fuster, 1997; Stuss, Shallice, Alexander & Picton, 1995)</p>	<p>✓ Corteza frontal</p>	<p>Este modelo considera que los lóbulos prefrontales controlan las funciones de esquemas más básicos. Dichos esquemas son una red de neuronas interconectadas, las que activan mediante inputs sensoriales, por otros esquemas o el sistema de control ejecutivo. Estos esquemas compiten por el control del pensamiento y la conducta, este proceso es llamado dirimidor de conflictos, el cual se encuentra mediado por procesos de inhibición lateral. Al ser seleccionado un esquema, este se activa durante un período de tiempo que dependerá de los objetivos y características del procesamiento de la tarea.</p> <p>El centro de este modelo es la atención, por cual se establecen siete funciones atencionales: mantenimiento, concentración, supresión, alternancia, preparación, atención dividida y programación. Además existen tres procesos frontales que tienen relación con la atención, estos son los siguientes:</p> <p>-Energización: es el proceso que se encarga de iniciar y mantener una respuesta.</p> <p>-Programación de tareas: se encarga de seleccionar una respuesta acorde a un objetivo específico y además organiza un esquema con el fin de realizar una tarea en particular.</p> <p>-Monitorización: tiene como función controlar la consecución de los objetivos propuestos, detección de errores, anticipación de estímulos y control de las tareas.</p> <p>Todos estos procesos actúan conjuntamente, a pesar de que pueden ser diferenciados.</p>
<p>Teoría del filtro dinámico</p>	<p>✓ Corteza orbito frontal</p>	<p>Busca comprender el funcionamiento de la corteza prefrontal, proponiendo así un modelo de control ejecutivo, que se</p>

(Shimamura, 2000)	✓ Corteza prefrontal	relaciona con otros modelos funcionales. El funcionamiento de este sistema permite comprender el aprendizaje y el reaprendizaje que ocurre cuando el individuo se adapta al constante cambio del entorno. Por lo cual, la corteza prefrontal participa en controlar y monitorear la información mediante un filtro, el cual actúa en aquellas situaciones que implican castigos y recompensas, en otras palabras en contextos emocionales. Por otra parte, la corteza orbito frontal, asocia los estímulos con recompensas o castigo, a la vez se encarga de modificar estas asociaciones cuando las situaciones cambian.
-------------------	----------------------	--

8.4. Modelos jerárquico-funcionales de la corteza prefrontal

Su elemento central es que establecen diferentes niveles que procesan la información en distintas partes de la corteza cerebral. Existen tres de estos modelos: la hipótesis sobre el eje rostrocaudal de la corteza prefrontal, la hipótesis de la puerta de entrada y el modelo funcional en cascada o modelo de los ejes diferenciales en el control ejecutivo

Modelos jerárquico-funcionales de la corteza prefrontal		
Modelos	Áreas implicadas	Cómo funciona
Hipótesis sobre el eje rostrocaudal de la corteza prefrontal	✓ Corteza prefrontal rostrolateral	Con la intención de establecer una relación entre los componentes del razonamiento humano y su base neuroanatómica, nace la

<p>(Christoff et al, 2003)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Corteza frontal dorsolateral ✓ Corteza frontal rostralateral 	<p>idea de que los procesos de razonamiento se basan principalmente en la manipulación de información en diferentes niveles de complejidad, para ello relaciona estos procesos con subregiones específicas de la corteza prefrontal, los estudios de Christoff y otros autores señalan las diferencias entre las subregiones frontales: frontal dorsolateral y rostralateral. Mientras la primera se activa cuando la información externa se está evaluando, la segunda se activa cuando la información generada internamente es evaluada, por lo que a partir de esta información se ha podido obtener información certera que avala que la corteza prefrontal rostralateral se encuentra implicada en la evaluación de la información interna del sujeto, esto quiere decir que se preocupa de evaluar las posibles soluciones para resolver alguna situación o suceso.</p>
<p>Hipótesis de la puerta de entrada (Burgess et al., 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Área 10 de Brodmann 	<p>El área 10 de Brodmann o la corteza prefrontal rostral se encarga del control ejecutivo, esto lo realiza mediante la activación de representaciones internas o externas, al momento de realizar una multitarea. Para ello, la corteza prefrontal rostral se encarga de la atención orientada a los estímulos, en cambio la corteza prefrontal rostral lateral tiene como función prestar atención independiente de estímulos. Es por eso que en este modelo se propone que existe una puerta de entrada atencional supervisora, la cual funciona como una entrada que coordina los pensamientos orientados hacia estímulos y los pensamientos independientes de los estímulos.</p>
<p>Modelo funcional en cascada o Modelo de los ejes diferenciales en el control ejecutivo (Koechlin et al.,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Corteza prefrontal ✓ Corteza premotora ✓ Corteza 	<p>Este modelo plantea que la corteza prefrontal se diferencia en dos ejes: uno es el anterior-posterior, en donde las funciones ejecutivas menos complejas dependen de las zonas posteriores, pero a medida que aumenta su complejidad dependerá de las áreas anteriores. En base a este eje, el</p>

2000)	prefrontal lateral	<p>modelo establece que la corteza prefrontal lateral se estructura como una cascada de representaciones que se prolonga desde la corteza premotora hasta las regiones anteriores de la corteza prefrontal. En la cascada, se describe el funcionamiento de la corteza prefrontal, teniendo como base procesos cognitivos fundamentales, postulando como estos procesos se coordinan en la corteza prefrontal. Para ello se establecen cuatro niveles de control de la acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensorial: es la base de la cascada, se relaciona con la corteza premotora, encargándose de la selección de respuestas motoras frente a un determinado estímulo. • Contextual: se relaciona con las regiones caudales de la corteza prefrontal lateral, las cuales están implicadas en el control contextual, activando representaciones motoras, asociaciones de estímulos-respuestas, esto dependerá de las señales contextuales perceptivas que acompañan a los estímulos. • Episódico: el control episódico está relacionado con las regiones rostrales de la corteza prefrontal lateral, estas regiones se activan durante el transcurso temporal que van apareciendo los estímulos, con el fin de que las acciones realizadas en el momento sean coherentes con al estímulo que se está percibiendo. • Branching: las áreas implicadas en este nivel son las más anteriores de la corteza prefrontal lateral específicamente el área 10 de Brodmann. En este nivel se realiza un proceso en el que se integran la memoria operativa con recursos atencionales con el fin de realizar actividades de mayor complejidad, también se encarga de interrumpir por momentos una acción para así realizar
-------	--------------------	--

		<p>otra y luego volver a la acción inicial.</p> <p>El otro eje es el medial-lateral, el cual está relacionado con la corteza prefrontal anterior. En este eje se activa la corteza prefrontal anterior medial y el estriado ventral, cuando se realizan tareas con secuencias previsibles; en cambio, cuando las tareas no son previsibles se activa la corteza prefrontal anterior lateral y el estriado.</p>
--	--	--

8.5. Modelos integradores de cognición-emoción

Estos modelos explican el funcionamiento ejecutivo mediante la integración de las emociones y la cognición. Existen dos: la hipótesis del marcador somático y la teoría de la complejidad cognitiva y el control.

Modelos Integradores cognición-emoción		
Modelos	Áreas implicadas	Cómo funciona
Hipótesis del marcador somático (Damasio, 1994)	✓ Córtex prefrontal	El marcador somático trata de explicar el rol de las emociones en el razonamiento y la toma de decisiones, ambas relacionadas con las funciones ejecutivas. Al hablar de funciones ejecutivas o de toma de decisiones se da por entendido que quien debe decidir posee conocimiento sobre la situación, sobre las opciones que posee y sobre las consecuencias que tendrán cada una de las opciones, ante lo anterior el marcador somático focalizaría su atención ante las consecuencias a las que conducirá la acción seleccionada y funcionará como alarma ante aspectos que resulten ser inadecuados. Esta alarma es emocional y

		<p>puede llevar a desechar una acción y guiar el curso hacia otra posible alternativa. Las tres funciones principales de los marcadores somáticos son: apoyo a los procesos cognitivos; permitir que las personas realicen una conducta social apropiada y, por último, facilitar la representación de escenarios futuros en la memoria de trabajo y permitir así la toma de decisiones.</p> <p>Los marcadores somáticos en conclusión se entrelazan con las funciones ejecutivas con respecto a la deliberación de una situación, tomando la mejor decisión basándose en las opciones que posee.</p>
<p>Teoría de la complejidad cognitiva y el control (Zelazo & Frye, 1997)</p>		<p>Los niños comienzan dentro de la infancia a desarrollar las funciones ejecutivas, estas permiten a los niños: mantener la información que perciben, manipularla y actuar en función de ésta, autorregular su conducta y adaptar su comportamiento a los cambios que pueden producirse por el entorno. Zelazo y otros propone que la aparición de estas capacidades cognitivas tienen relación con el incremento progresivo en la complejidad de las reglas que el niño puede formular e ir aplicando en la resolución de problemas, lo que a su vez logra permitir que éste posea de forma gradual un mayor control ejecutivo. El autor además propone diferenciar los aspectos ejecutivos en dos grandes grupos las funciones ejecutivas frías relacionadas con aspectos ejecutivos puramente cognitivos y las funciones ejecutivas calientes al hablar de aspectos emocionales y motivacionales. Las funciones ejecutivas calientes se relacionan con el sistema afectivo ventral y la corteza orbito frontal mientras que funciones ejecutivas frías dependen del sistema ejecutivo dorsal formado por la corteza prefrontal dorsolateral y la corteza parietal lateral (entre otras regiones). El equilibrio entre ambos permitiría al individuo regular su comportamiento</p>

		gracias a la integración de sus necesidades y de la información que proviene del mundo exterior.
--	--	--

8.6. Modelo basado en análisis factoriales

Modelos basados en análisis factoriales		
Modelos	Áreas implicadas	Cómo funciona
<p>Modelo factorial y control ejecutivo (Miyake et al, 2000; Verdejo-García & Pérez-García, 2007)</p>		<p>En este modelo se establecen diferentes componentes que van a intervenir en el rendimiento de tareas de tipo ejecutiva.</p> <p>Miyake y otros autores proponen tres componentes ejecutivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actualización: se encarga de manipular, monitorear y actualizar la información que se encuentra en línea en la memoria de trabajo. -Inhibición: consiste en abstenerse de manera controlada o deliberada la ejecución de respuestas principalmente automáticas, en situaciones que lo ameriten. -Alternancia: es la capacidad de cambiar de forma flexible esquemas u operaciones mentales. <p>Por otra parte Boone y otros autores proponen otros tres factores ejecutivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Flexibilidad cognitiva. -Velocidad de procesamiento. -Atención básica y dividida junto a memoria a corto plazo.

9. Ejemplo sobre una propuesta concreta de Juego Sociodramático en situación planificada dentro del aula

A continuación se muestra un fragmento extraído del libro *“Dale Que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños”* de las autoras Patricia M. Sarlé y Celia R. Rosemberg (2015), ambas de nacionalidad Argentina, en el cual se presenta una situación de Juego Sociodramático. En esta situación pueden observarse claramente las etapas del juego y la mediación realizada por el docente. Esto, con el fin de mostrar un ejemplo concreto de cómo se lleva a cabo una situación de JSD de manera planificada.

¿Qué significa “enseñar a jugar” en el juego dramático?

En una sala de 4 años observamos la siguiente escena:

La Maestra, con una serie de bolsas a sus pies, llama a los niños al sector de intercambio. Los niños hacen una ronda.

MAESTRA: Vamos a hacer un juego... Ayer a la tarde lo estuvimos organizando. ¿Se acuerdan qué preparamos?

MANUELA: Monedas.

VÍCTOR: Y billetes.

MAESTRA: ¡Claro! Vamos a jugar a comprar y vender... *(Los chicos gritan ¡¡¡Sí!!!)*. Hoy vamos a armar un “feria”, ¿qué tenemos para vender?

NENE (varios): Dulces, harina, remedios, botellas...

M: Bien, como vamos a jugar y los niños no trabajan (varios se ríen)... vamos a usar dinero falso... ¿Qué necesitamos además de dinero?

NENE: Dulces, botellas... *La maestra comienza a mostrar lo que tiene en las bolsas: una caja con dulces (hechos con papeles de colores), otra con cucuruchos de papel, bolsas de supermercado, cajitas de remedios y de alimentos (té, arroz), vasos.*

MAESTRA: Escuchen... Este vaso tiene una medida. Es medio litro... *(Muestra un vaso medidor)* La Maestra les pide que coloquen los materiales en diferentes mesas donde se van a armar los puestos de la feria. Varios niños se levantan, sacan las sillas y colocan las mesas una al lado de la otra. Sobre las mesas van ubicando todos los materiales.

M: Listo... Sentémonos de nuevo... *(Los niños de a poco se van sentando en la ronda)*... Ahora sí... uno, dos, tres... sentaditos, escuchando... Vengan a ver... Tenemos todas esas cosas... muchas botellas, muchos dulces... tenemos remedios. Tenemos aserrín y arena y dinero... El dinero se lo van a guardar en el bolsillo porque los papás no andan con el dinero en la mano... Vamos a ver... ¿quién va a vender aceite? *(Dos niños levantan la mano)*... Bien, Matías y Juan Ignacio... ¿dónde se van a ubicar para vender?

NENES: Vamos a ponernos en la mesa.

M: Bien, arreglen su negocio *(los niños se acercan a la mesa)*... ¿Quién va a vender aserrín?... Sebastián y Daniel... *(Se levantan y buscan una mesa, sacan las sillas y buscan los materiales)* Así distribuye vendedores para cada puesto. Cuando todos están distribuidos y los materiales ubicados, comienzan a jugar. La Maestra acerca balanzas y les pide a los que venden "aceite" que vayan a llenar las botellas con agua.

SOFÍA: 500 valen los dulces *(sentada en el suelo con una caja de dulces entre sus piernas)*. La Maestra se le acerca y la invita a una mesa que quedó libre.

La sala queda organizada con ocho puestos. En cada mesa funcionan dos puestos de venta con dos vendedores cada uno. Cada puesto tiene una caja para guardar el dinero. Comienza el juego. Los compradores, con sus bolsas, recorren los puestos y van solicitando productos. La Maestra reparte embudos para los que

están con el aceite y unas tacitas para que midan los que tienen el aserrín y la arena...

MAESTRA: *Vamos de compras (toma a uno de los nenes que aún continuaba sentado y comienza a visitar los puestos. Otros niños la imitan) Cuando se acerca a un puesto, la Maestra pone acento en la forma en que se vende cada producto. El aserrín y la arena por medidas (con el vaso que les había acercado), el aceite se va cargando en las botellas más pequeñas de acuerdo con el medidor.*

MAESTRA *(señalando al niño que está a su lado): Este señor quiere dos vasos... ¿Le pagaste ya? (el nene asiente)*

BELÉN (la vendedora): *Sí, por adelantado (sirve dos medidas de aserrín).*

El nene recibe el cucurucho y se va. En la dulcería, Sofía vende caramelos. Dos nenes se le acercan y le piden. Eligen por el color.

SOFÍA: *Vale 50.*

El nene le da un billete y se va con el caramelo.

SOFÍA: *¿Quiere más?*

MARTÍN: *Quiero un chicle.*

SOFÍA *(se lo da): Pero me tenés que pagar (el nene se iba sin darle un billete).*

Cada negocio se organiza de manera diferente. Por ejemplo, en la dulcería, Sofía grita y ofrece dulces; en el puesto que vende aceite se forma una cola larga porque tardan en despachar...

Dulcería

SOFÍA: *Dulces, dulces... Venga a comprar.*

NACHO: *Chocolate y vainilla...*

ABEL: *¿Cuánto valen los dulces?*

SOFÍA: *600*

ABEL: *Deme.*

Sofía le llena un cucurucho con caramelos.

Farmacia:

BENJAMÍN (el vendedor): Señor, ¿quiere un remedio?

ADA: Este *(señalando una cajita)*.

BENJAMÍN: ¿Para niño o para grande?

ADA: *Para niño.*

BENJAMÍN: Tome... 5 pesos *(Ada, la compradora, se va sin pagar)*Eh... pague, la plata *(regresa y le da un billete)*. Gracias, doña.

El juego se organiza sobre la base de la compra-venta. Cuando falta algo, salen del juego y se lo piden a la maestra.

MIGUEL (se acerca a la maestra): se acabó el aceite.

M: Bien... Vengan los compradores... compradores... *(se acercan 6 niños)*. Se produjo un desabastecimiento, se acabó el aceite...

La Maestra agrega agua en la botella grande. También se completa mercadería en otros puestos. Los diálogos se van sucediendo. Los que compraron se acercan al rincón de la casita y se ponen a cocinar.

La Maestra mira su reloj y dice en voz alta: "En cinco minutos cierra la feria". Al cabo de este tiempo, da la indicación para ordenar. Distribuye bolsas y acerca una escoba para barrer donde estaba el aserrín y la arena. Mientras ordenan, algunos niños señalan que fue divertido y que ellos también van con sus padres a comprar. Esta escena y otras semejantes son habituales de observar en una sala de niños entre 3 y 5 años.

¿Qué es lo que les permite a los niños jugar? Probablemente han participado con sus familias en alguna situación similar (ir a comprar a un supermercado, almacén, juguetería), dado que las acciones de compra y venta son parte de la vida cotidiana de los niños, son eventos que forman parte de su trayectoria vital.