



Universidad de la República

Facultad de psicología

Influencia del juego dramático en el desarrollo de la autorregulación

Trabajo Final de Grado (Artículo de Revisión Científica)

Revista arbitrada: Psicología, conocimiento y sociedad.

Tutor: Prof. Karen Moreira

Estudiante: María de las Mercedes Estrugo

C. I.: 4491227 – 1

Montevideo, octubre 2018

Resumen

El objetivo del presente trabajo es realizar una revisión bibliográfica que permita analizar en qué medida el juego dramático influye en el desarrollo de la autorregulación. Para esto, consideraré la franja etaria que va de los tres a los seis años, la que se corresponde de acuerdo a la teoría de Vygotsky con la etapa preescolar.

Para el análisis de la relación entre juego dramático y autorregulación, se realizaron una serie de búsquedas en el portal timbó que dieron como resultado final 7 artículos de investigaciones empíricas escritos entre el año 2002 y el 2018.

Como resultado de esta revisión se podría decir que el juego dramático maduro está fuertemente relacionado con la adquisición de las habilidades de autorregulación que se desarrollan en la etapa preescolar y son fundamentales, no sólo para el paso al ciclo de educación primaria, sino para toda la vida. Dos elementos muy importantes a considerar son la calidad del juego y la inclusión de elementos de fantasía en ellos.

Aún queda mucho camino por recorrer en lo que refiere a la investigación de la relación entre juego (en particular juego dramático maduro) y desarrollo de la autorregulación. A pesar de no haber podido obtener resultados concluyentes acerca de la dirección causal de dicha relación, sí se pudo establecer la existencia de un fuerte vínculo entre estos dos procesos.

Palabras clave: Juego dramático, autorregulación, etapa preescolar

Contenidos

1 - Introducción	3
1.1 - Caracterización de la etapa preescolar	3
1.2 - Relaciones sociales y juego	4
1.3 - Definiendo “juego dramático”	5
1.4 - ¿A qué nos referimos cuando hablamos de autorregulación?	7
1.5 - ¿Hacia dónde apunta la presente revisión?	10
2 - Método	10
2.1 - Estrategia de búsqueda y criterio de selección	10
2.2 - Información de artículos seleccionados (tabla 1)	11
3 - Resultados	16
3.1 - Síntesis de resultados	17
3.1.1 - Influencia del juego dramático en el desarrollo de la AR	17
3.1.2 - Instrumentos utilizados para evaluar el juego	18
3.1.3 - Características de juego relacionado al desarrollo de la AR	18
4 - Discusión	19
5 - Limitaciones	26
6 - Direcciones futuras	26
7 - Referencias bibliográficas	27

1 - Introducción

Un pequeño pero creciente cuerpo de investigación sugiere una conexión, consistente con la teoría de Vygotsky, entre el juego dramático y el desarrollo de las funciones ejecutivas en la etapa preescolar. Específicamente hay estudios que revelan una asociación positiva entre el juego dramático y las habilidades relacionadas con el autocontrol y la inhibición (Berk, L. & Meyers, A., 2013).

Para abordar el tema del juego en la etapa preescolar y saber cómo se da el desarrollo de la autorregulación, debemos primero caracterizar esta etapa, sobre todo en cuanto a los cambios que se dan en las relaciones sociales.

1.1 - Caracterización de la etapa preescolar

En la caracterización hecha por Vygotsky, cada período de edad comienza por un momento de crisis tras el cual se da un período de cierta estabilidad, y en el transcurso de cada etapa siempre se da una nueva formación. La edad preescolar, de acuerdo a éste autor, abarcaría de los tres a los seis años. El nuevo proceso psicológico que aparece en esta etapa es la función de la imaginación, imprescindible para mediar entre los deseos y la realidad. La misma se evidencia en la capacidad del niño de jugar a “como sí” e imaginar distintas situaciones. Es también en este período que el niño comienza a percibirse como agente de actos voluntarios, toma decisiones y reclama ser consultado por todo aquello que lo implica (Vygotsky, L.S., 1996). La imagen que tienen del niño los adultos de su entorno cambia drásticamente y por ende se producen cambios en las relaciones sociales del niño.

Es también, desde un poco antes de los tres años, que el lenguaje comienza a cumplir una función discursiva; los niños pueden reconstruir lingüísticamente secuencias de acciones y narrar sus experiencias; lo que además organiza su pensamiento y desarrolla la memoria autobiográfica. De acuerdo a la perspectiva vygotskiana, la internalización del lenguaje y el uso del mismo como estructurador del pensamiento y

como herramienta que guía la conducta representa uno de los logros más significativos para el desarrollo cognitivo (Elias, C. & Berk, L., 2002, p. 218).

“La infancia preescolar es el período de más intenso desarrollo físico y mental de la personalidad humana” (Zaporozhets, A. V., 1980, p. 69). Éste es un período de gran plasticidad y permite influenciar en el desarrollo mucho más profundamente que en períodos posteriores.

En este sentido, Lipina & Segretin (2015) plantean que en el caso de las competencias autorregulatorias u otros fenómenos que involucran varias redes neurales debería hablarse de períodos “sensibles” más que de períodos “críticos”. Los períodos sensibles en contraposición a los críticos, tienen un mayor tiempo de duración y el límite de este tiempo es más difícil de establecer. También mencionan que aún fuera de los períodos sensibles es posible intervenir aunque con mayor esfuerzo e inversión de recursos. Por ende no se puede hablar de un período de tiempo concreto, luego del que ya no haya oportunidad para estimular el desarrollo cognitivo y el aprendizaje.

1.2 - Relaciones sociales y juego

Para Vygotsky, las funciones psicológicas superiores son producto de la interacción cultural. “Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, L., 2000, p. 94). Las personas a medida que van internalizando las formas culturales de la conducta, van reconstruyendo su propia actividad psicológica. Los niños necesitan apropiarse de los recursos que le brinda el mundo cultural en el que viven, ellos son transmitidos tanto por los adultos referentes como por pares más capaces. Estos recursos refieren tanto a información necesaria para integrar determinada cultura como a cierta forma de funcionamiento mental. Todo lo que los niños aprenden les sirve de guía para interpretar el mundo y la diversidad de fenómenos sociales en los que se pueden ver involucrados (Nicolopoulou, 1993, p. 8).

Vygotsky (2000) señala que en el desarrollo psíquico del niño toda función aparece primero en el plano social (a nivel intersíquico) y luego en el plano psicológico (en un plano intrapsíquico). El niño, cuando es muy pequeño imita a las personas de su entorno, sean estas adultas o pares, va internalizando estas acciones y esto le posibilita ir gradualmente creando situaciones novedosas que va a ir compartiendo y explorando mediante el juego.

La etapa de educación inicial es el momento óptimo para utilizar el juego dramático a favor del desarrollo, pero no cualquier tipo de juego, sino aquel que involucra situaciones imaginarias, roles, reglas y que está mediado por interacciones lingüísticas prolongadas (juego dramático maduro) (Bodrova, E. & Leong, D., 2004; Hakkarainen, P. & Brdikyt, M., 2015). También hay que considerar que, tal como sucede con otros aspectos del desarrollo, la adquisición de un tipo de juego maduro no se da automáticamente a medida de que los niños crecen. El niño debe aprender a jugar y quienes deben tomar la responsabilidad de asistirlos en este aprendizaje son los adultos y pares más capaces (Bredekamp, S., 2005). Vygotsky pensaba en el juego como un fenómeno histórico-cultural dependiente del grado y la calidad de la mediación del adulto (Karpov 2005, extraído de Bodrova, 2008, p. 359).

1.3 - Definiendo “juego dramático”

El juego, tal como lo concibe Vygotsky, surge cuando podemos identificar en la acción del niño una situación imaginaria, roles definidos y reglas asociadas a estos roles. Podríamos decir entonces que el juego propiamente dicho surge cuando se logra separar el campo visual directo del campo de sentido, en la etapa preescolar (juego dramático), donde el niño puede comenzar a actuar con independencia de lo que ve, él decide a qué desea jugar y utiliza los elementos de su entorno para apoyar su juego. Lo novedoso de este momento del desarrollo es que el niño puede utilizar un objeto para representar otro, aunque el objeto real no tenga ningún parecido con lo que

representa o incluso, en una etapa posterior, puede imaginar el escenario sin necesitar valerse de objetos (Vygotsky, L. S., 2005; Hakkarainen, P. & Brdikyt, M., 2015).

También es de destacar que para Vygotsky el juego es siempre una actividad social, incluso cuando un niño juega solo, ya que en el tema o las situaciones de su juego está expresando elementos socioculturales (Nicolopoulou, A., 1993, p. 7).

Dentro de la perspectiva vygotskiana, un referente de la teoría del juego es Elkonin, quien ha formulado una teoría más completa a partir de la propuesta por el propio Vygotsky.

Para Elkonin (tomado de Bodrova, E. y Leong, D., 2004), el juego dramático se divide en cuatro grandes momentos, estando las dos primeras fases del juego relacionadas con los objetos y las últimas dos fases relacionadas con los roles. En las primeras fases, el juego está orientado hacia el objeto, son los objetos y no la voluntad del niño los que guían su juego, la interacción entre los participantes es secundaria y los roles son estereotipados y representados pobremente (el juego en estas etapas es inmaduro). A medida que el niño crece se va observando cómo su juego madura (nos referimos a las dos últimas fases), siendo el juego maduro el que posibilita el desarrollo (y siendo éste tipo de juego al que se refiere Vygotsky). En este momento, el juego dramático tiene una orientación más social, los roles se negocian y se actúan durante un período de tiempo prolongado, convirtiéndose el niño en el personaje que representa, es a partir de aquí que los niños pueden, progresivamente, ir distanciándose de su yo. Bodrova & Leong (2004), mencionan varias características como las principales del juego maduro:

- Temas complejos entrelazados, los niños pueden integrar diversos temas en la situación imaginaria, también pueden incorporar nuevas personas e ideas generando situaciones más complejas y escenarios más ricos, muchas veces los niños pasan más tiempo planificando el juego que representando lo que planificaron.

- Roles complejos entrelazados, bien diferenciados y articulados, además de que los niños pueden asumir y coordinar varios roles simultáneamente.
- Representaciones y acciones simbólicas, los niños pueden representar lo que desean o necesitan con objetos sin parecido o con gestos y también pueden utilizar objetos asignándoles roles.
- El marco de tiempo extendido, los niños pueden prolongar el juego y, si éste debe interrumpirse, existe la posibilidad de retomarlo.
- También es un punto importante el uso del lenguaje para describir el escenario, los roles y las acciones a seguir.
- Por último, los escenarios pueden cambiar de acuerdo a los deseos de los jugadores, se coordinan, y los temas que se utilizan no son necesariamente familiares sino que pueden usar elementos de la fantasía.

1.4 - ¿A qué nos referimos cuando hablamos de autorregulación?

Cuando hablamos de autorregulación (AR) nos estamos refiriendo a la habilidad de manejar el comportamiento, la cognición y la emoción para poder actuar de forma adaptativa. “Supone la capacidad para superar en forma controlada, tendencias naturales y automáticas, deseos y conductas de cara al logro de objetivos a más largo plazo (...) teniendo en cuenta las normas y convenciones sociales.” (Canet-Juric, Introzzi, Andrés & Stelzer, 2016, p. 108). Hay evidencia que sugiere que estas habilidades comienzan a desarrollarse desde la infancia y los años preescolares. Este tipo de habilidades son de fundamental importancia para el desarrollo general y académico de los niños, de hecho las habilidades de AR temprana suelen predecir una buena adaptación al ciclo de educación primaria (Whitebread, D. & Basilio, M., 2012).

Según Canet-Juric, et.al., podríamos identificar tres componentes principales en la AR: los estándares o metas individuales, que son los objetivos o metas que se trazan las personas y hacia los que dirigen su comportamiento; el monitoreo, que es la capacidad

para notar la distancia entre el estado actual y el que se desea alcanzar; y los recursos, que son los procesos responsables de generar el cambio necesario para alcanzar el objetivo deseado. “Estos recursos son los que permiten vencer las tentaciones y limitaciones que las personas encuentran en el camino y que obstaculizan el logro de objetivos.” (Canet-Juric, et.al., 2016, p. 111). Gran parte de estos recursos son las llamadas funciones ejecutivas (FE).

En algunas ocasiones los conceptos de AR y FE pueden considerarse como sinónimos, “cuando las FE son empleadas al servicio de la AR, entonces FE y AR son prácticamente lo mismo” (Nigg, J., 2016, p. 8). Sin embargo, Nigg (2016) plantea que las FE abarcan un espectro más amplio de acciones. Las FE son un grupo de capacidades cognitivas que hacen posible que la AR suceda, pero también se utilizan en otro tipo de procesos (como por ej en la resolución de problemas matemáticos) donde la AR no es necesaria.

Diamond (2013) define a las FE como una familia de procesos mentales de arriba-abajo, necesarios cuando la persona debe concentrarse y poner atención para llevar a cabo una tarea o en vías de dar una respuesta más adecuada cuando las respuestas automáticas o instintivas no son apropiadas, son insuficientes o inexistentes. Considerando la caracterización realizada por Diamond (2013), podemos decir que en las FE se diferencian tres componentes que trabajan juntos al servicio de la resolución de problemas:

-El control inhibitorio, que nos permite controlar la atención, el comportamiento, los pensamientos y/o las emociones e ignorar fuertes predisposiciones internas o atractivos externos para poder actuar de forma más apropiada.

-La memoria de trabajo, que es la capacidad de retener e ir actualizando mentalmente información necesaria para el cumplimiento de un objetivo determinado.

-Por último tenemos a la flexibilidad cognitiva, que se construye a partir de las dos anteriores y se da en una etapa posterior del desarrollo. Se trata de la posibilidad de cambiar de perspectiva espacial (cómo se vería algo si se viera desde otra dirección) o interpersonal (ver las cosas desde el punto de vista del otro). También involucra la posibilidad de cambiar nuestra manera de pensar tras obtener nueva información, poder admitir cuando nos equivocamos y ser flexibles como para adaptarnos a cambios en las prioridades o en las demandas provenientes del exterior.

Por todo esto podríamos decir que las FE cumplen un papel central en la adquisición de muchos tipos de aprendizajes en la etapa preescolar, escolar y en la vida en general. Sin embargo, también es necesario considerar la motivación y el compromiso del niño con la actividad para el éxito de tales adquisiciones. Si la complejidad de la información que se le da al niño es demasiado grande o si la actividad provoca demasiado estrés, las FE no funcionan, se ven agobiadas. Así como, cuando la actividad es demasiado simple y presentada de forma poco interesante, tampoco se recurre al uso de FE. Por ende, el uso y desarrollo de las FE depende (además de la maduración biológica) de que se le presenten al niño actividades con un nivel apropiado de complejidad y del soporte que le brinde el medio para poder regular el estrés, siendo ésta la base de la noción Vygotskiana de zona de desarrollo próximo (Blair, C. & Raver, C., 2015, p. 7 - 8).

También se pueden distinguir, de acuerdo al contexto, dos aspectos de las FE, uno que emerge en situaciones emocional y motivacionalmente significativas al que se le denomina aspecto cálido de las FE y se asocia con la corteza orbitofrontal y el otro, que es el aspecto frío, asociado a la corteza prefrontal dorsolateral, surge ante problemas más abstractos o descontextualizados. Aunque se haga esta distinción y se estudie la cognición y la emoción como si fueran entidades independientes, las investigaciones en neurociencia indican que no hay cognición sin emoción y viceversa (aunque dependiendo de la situación predomina una u otra). Por ende, en situaciones

normales de desarrollo y a pesar de asociarse con distintas partes del cerebro, las FE frías y cálidas trabajan juntas cualquiera sea la situación problemática (Zelazo, P., Hongwanishkul, D., Happaney, K., Lee, W., 2005).

1.5 - ¿Hacia dónde apunta la presente revisión?

Mediante la presente revisión se pretende estudiar en qué medida el juego dramático influye en el desarrollo de la autorregulación que se da en la etapa preescolar, si es que existe tal relación causal, y qué características debe tener el juego para aportar a dicho desarrollo. También se pretende indagar acerca del papel del docente u otros adultos referentes, así como la influencia de los compañeros en la elaboración de tipos maduro de juego y en el desarrollo de la autorregulación. El fin de este estudio es aportar conocimiento de utilidad a la hora de pensar posibles caminos para el trabajo en establecimientos educativos preescolares, dado que la formación que reciben los niños en este período es de vital importancia para su desarrollo socioemocional, así como la futura adquisición de conocimientos académicos.

2 - Método

Para la presente revisión se recurrió al Portal Timbó para acceder a investigaciones empíricas en las que se estudie la relación entre el juego dramático y la AR en la etapa preescolar.

2.1 – Estrategia de búsqueda y criterio de selección

La primera búsqueda se realizó el 27 de julio de 2018 e incluyó artículos escritos en español e inglés. Las palabras utilizadas fueron “play”, “self-regulation” y “preschool”, (se hizo la búsqueda en inglés dado que no se encontraron resultados relevantes tras búsquedas en español). No hubo limitación temporal y se dispuso que las palabras estuvieran en el resumen. Se consideraron únicamente las publicaciones académicas y tras eliminar las repeticiones exactas, el resultado fue de 46 artículos. Con la lectura del título y resumen se fueron eliminando los artículos que no tuvieran relación con

ésta investigación o los que no fueran investigaciones empíricas, con dicha lectura 42 artículos fueron eliminados. En cuanto al criterio de selección, primero, los estudios debían examinar la posible relación entre el juego dramático y el desarrollo de la AR o las FE, por ende debían ser investigaciones empíricas en niños de edad preescolar. Segundo, las muestras debían incluir niños de desarrollo típico de entre 3 y 6 años. Tercero, los niños participantes de dichas investigaciones debían estar escolarizados, dado que el interés radica en aportar conocimiento a la hora de pensar la forma de trabajar con grupos de estas edades. Finalmente quedaron 4 artículos: Elias, C. y Berk, L. (2002), Vieillevoye, S. y Nader-Grosbois, N. (2008), Slot, P., Mulder, H., Verhagen, J. y Leseman, P. (2017) y Nicolopoulou, A., Schnabel, K., Ilgaz, H., Brockmeyer, C. y B. de Sá, A. (2015). Luego se realizó una segunda búsqueda cambiando la palabra “self-regulation” por “executive function”, con las mismas condiciones, el resultado fueron 48 artículos de los cuales solo 2 resultaron pertinentes para esta investigación: Carlson, S., White, R y Davis-Unger, A. (2014) y Thibodeau, R., Gilpin, A, Brown, M. y Meyer, B. (2016). Finalmente, tras revisar las referencias de estas investigaciones, se sumó el artículo Kelly, R. y Hammond, S. (2011) que se menciona en la investigación realizada por Carlson, et al.

2.2 – Información de artículos seleccionados (tabla 1)

Tabla 1: Principales características de los estudios

Estudio	N°	Muestra	Método	Instrumentos	Variables de interés	Resultados
Elias, C., Berk, L. (2002)	1	51 niños, 24 de 3 años y 27 de 4 años.	Estudio longitudinal a corto plazo (entre 4 y 5 meses). En él se observaron dos variables en el juego, frecuencia y persistencia y se observó la capacidad de autorregulación (AR) cuando se debe ordenar la sala y en las rondas. Esto en dos momentos del año.	<ul style="list-style-type: none"> -Observación de juego dramático y uso de la escala Smilansky. -Vocabulary subtest del Wechsler preschool and primary scale of intelligence-revised (WPPSI-R) -Observación de autorregulación (AR) en momentos de orden de la sala y en las rondas y adaptaciones de los sistemas elaborados por Huston-Stein y col. (1977) y por Alessandri (1992). -The self-control rating scale (Kendall y Wilcox, 1979) aplicada por los maestros 	<ul style="list-style-type: none"> -Mide la etapa del juego en cuanto a la maduración del mismo. -Evalúa la habilidad verbal. -Miden el grado de cooperación, atención y AR en esas situaciones. 	<p>Se encontró asociación directa entre la participación en el juego sociodramático complejo (maduro) y el desarrollo de la autorregulación. Cuando el juego presenta menor complejidad, no guarda relación con la medida de autorregulación. No se encontró relación entre el juego sociodramático maduro y la capacidad de autorregulación en las rondas.</p>
Vieillevoye, S., Nader-Grosbois, N. (2008)	2	80 niños de entre 3 y 6 años (edad mental), 40 niños con discapacidad intelectual y 40 con desarrollo normal.	Se utilizaron tres test para valorar el desarrollo mental de los niños. Y luego se realizaron cuatro sesiones de juego de simulación en las que participaron los niños en diadas con edad mental similar.	<ul style="list-style-type: none"> -Test Snijder-Oomen non-verbal intelligence (Tellegen, Winkel, Wijnberg-Williams y LAros, 1998) -Test Language evaluation (Khomsí, 2001) -Adaptación del test de pretend play (Lewis y Boucher, 1997, Vandeplass-Hopler y Deleau, 2004) -Observación de 4 sesiones de juego de simulación en diadas con el examinador presente pero sin dirigir el juego y uso de t-test. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mide el desarrollo cognitivo de los niños de entre 2,5 y 7 años, para llegar a la edad mental. -Estima las competencias lingüísticas en niños de entre 3 y 11 años. -Evalúa la maduración del juego. -Mide la AR en los distintos escenarios de juego. Con el t-test se compara entre la AR de niños con discapacidad intelectual y con desarrollo normal. 	<p>Considerando únicamente los resultados del grupo de niños con desarrollo típico, se observó correlación positiva entre la autorregulación y la implicación en juegos de simulación. Se observó que el nivel del juego de simulación (tanto individual como en diadas) podría contribuir a la variabilidad del nivel de la autorregulación.</p>
Slot, P., Mulder, H., Verhagen, J., Leseman, P. (2017)	3	113 niños, de los cuales 95 habían participado en un estudio en	Se tomaron datos del estudio en profundidad realizado en el año 2015, acerca de las funciones ejecutivas frías y cálidas	<ul style="list-style-type: none"> -Con ellos se midieron funciones ejecutivas frías y cálidas y la habilidad de entender y producir lenguaje. -Con las filmaciones se evalúan 	<ul style="list-style-type: none"> -Con las filmaciones se evalúan 	<p>Se muestra que la AR cognitiva y emocional son dos constructos separados pero relacionados. Las FE frías están</p>

Estudio	N°	Muestra	Método	Instrumentos	VARIABLES DE INTERÉS	Resultados
Thibodeau, R., Gilpin, A, Brown, M, Meyer, B.(2016)	4	110 niños de entre 3 y 5 años.	Se realizaron tres grupos, en uno se intervino con propuestas de juego de simulación de temática fantástica, en otro con propuestas de juego no imaginativo y en el tercero (grupo control) no se intervino. Se realizaron una serie de test y cuestionarios para medir los niveles de orientación a la fantasía y de las funciones ejecutivas de cada niño, antes y después de la intervención. Se compararon los resultados de los tres	sesiones de juego de 15 min. con materiales específicos y filmación de 5 min. adicionales después de finalizado el juego. -Método de observación self-regulation in play scale (SRPS) que combina el desarrollado por Whitebread (2009) y el Individualized classroom assessment scoring system de Downer, Booren, Lima, Luckner y Pianta (2010) -Adaptación de la Smilansky scale for evaluation of dramatic and sociodramatic play (Smilansky y Shefatya, 1990)	las características del juego y la AR luego de que la maestra manifiesta que terminó el tiempo de juego. -Mide la AR tanto cognitiva como emocional -Mide calidad de juego definida en términos de complejidad del juego de roles y simbolización.	positivamente relacionadas con la AR emocional pero no con la cognitiva. Tampoco se encuentra relación entre las FE cálidas y la AR cognitiva, mientras que se observa una relación negativa con la AR emocional. La calidad del juego dramático está fuertemente relacionada con la AR cognitiva y también con la emocional aunque en menor medida. También se observó que al incluir en el modelo la calidad de juego, desaparece la tendencia negativa que había en relación a las FE cálidas y la AR emocional.
				-Fantasy orientation questionnaire (Gilpin, 2009) -Los cuestionarios: Imaginative play predisposition interview (Singer y Singer, 1981) e Imaginary companion interview (Taylor y Carlson, 1997) -Impersonation interview (Taylor y Carlson, 1997) y Toy phone task (Tahiroglu, Manning y Taylor, 2011; Taylor, Sachet, Maring y Manning, 2013) -Tarea Forward digit span (Davis y Pratt, 1996) -Tareas Day/night (Gerstadt, Hong y Diamond, 1994) y Grass/snow (Carlson y Moses,	-Lo contestan los maestros y evalúa el nivel orientación hacia la fantasía de cada niño. -Los contestan los niños y también evalúan el nivel de orientación hacia la fantasía. -Ambos evalúan el juego de simulación basado en la realidad. Se pretende ver si el niño es capaz de jugar a ser algo o alguien distinto de si mismo. -Evalúa la memoria de trabajo. -Evalúa el control inhibitorio.	Los niños del grupo de juego fantástico de simulación, luego de la intervención comenzaron a involucrarse más en actividades de este tipo, mientras que en los otros grupos no se vio cambio en este sentido. En cuanto a la memoria de trabajo, se vio una mejora en el grupo participante del juego fantástico de simulación (sobre todo en los niños con altos componentes de fantasía en el juego), mientras que los otros dos grupos no tuvieron mejora. No se vieron diferencias significativas en ninguno de los grupos en cuanto al control inhibitorio.

Estudio	N° Muestra	Método grupos.	Instrumentos	Variables de interés	Resultados
Carlson, S., White, R, Davis-Unger, A. (2014)	5 104 niños de edad preescolar (entre 3 y 5 años).	Todos los niños fueron evaluados individualmente en dos sesiones de 60 minutos. En dichas sesiones se administraron una serie de test para evaluar posibles relaciones entre el juego de simulación y el desarrollo de las funciones ejecutivas, tanto frías como cálidas.	<p>2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tarea Dimensional change card sort (Zelazo, 2006; Zelazo, Muller, Frye y Marcovitch, 2003), siguiendo los procedimientos del estudio de Pierucci y col. (2014) -Test Peabody picture vocabulary test-fourth edition (Dunn y Dunn, 2007) -Test Peabody picture vocabulary test-third edition (Dunn y Dunn, 1997) -Tarea Forward digit span (Davis y Pratt, 1996) -Tarea Appearance-reality (Flavell, Green y Flavell, 1986) -Standard dimensional change card sort (Zelazo, 2006). Backward digit span (Davis y Pratt, 1996), Grass/snow (Carlson y Moses, 2001), Bear/dragon (Reed y col., 1984), Less is more (Carlson y col., 2005), Tower building (Kochanska y col., 1996), Delay of gratification (Mischel, Shoda y Rodriguez, 1989) y Gift delay (Kochanska y col., 1996) -Pretend-reality (Flavell y col., 1987; Frye y col., 1995) y Pretend actions (Overton y Jackson, 1973) 	<ul style="list-style-type: none"> -Evalúa la flexibilidad cognitiva. -Evalúa el nivel de vocabulario -Evalúa el vocabulario receptivo. -Evalúa la memoria a corto plazo. -Mide la distinción entre apariencia y realidad. -Miden las funciones ejecutivas, los cuatro primeros test miden FE frías, el quinto (less is more) es usado tanto para medir FE frías como cálidas y los últimos tres miden FE cálidas. -Para designar el nivel de simulación (o de representación). 	<p>En cuanto a la flexibilidad cognitiva se vio una leve mejora en el grupo de juego fantástico de simulación, mientras que en los otros dos no hubo mejora. En conclusión, el acto de involucrarse en juegos de simulación de orientación fantástica (se destaca el componente de fantasía) facilita el desarrollo de las funciones ejecutivas.</p> <p>Se estudiaron dos aspectos en cuanto a la simulación, el simular una acción y la distinción entre apariencia y realidad. Y se encontró correlación entre las FE cálidas (o de demora) y ambas medidas de simulación, aunque ésta era más fuerte con la capacidad de simular una acción (0.24, $p < .05$), mientras que las FE frías (o de conflicto) están únicamente relacionadas con la capacidad de distinción entre apariencia y realidad (0.33, $p < .01$).</p>

Estudio	N°	Muestra	Método	Instrumentos	Variables de interés	Resultados
Kelly, R., Hammond, S. (2011)	6	20 niños de entre 4 y 7 años.	Los niños fueron evaluados individualmente en una sala de juegos. El tiempo total de la sesión fue de 90 minutos aprox. Se administraron diversos test para evaluar el funcionamiento cognitivo general, el control inhibitorio y como contrapartida la fluidez, así como la habilidad de simulación durante el juego simbólico. Todo el procedimiento fue grabado para su posterior codificación.	-Algunos subtest del Wechsler preschool and primary scale of intelligence-third edition: Vocabulary, information, block design y object assembly (Wechsler, 2002) -Tarea Sun/moon stroop (Archibald y Kerns, 1999) -Test Semantic fluency con dos categorías (animals y comidas o bebidas) y test Object substitution. -Test Pretend play (ToPP, Lewis y Boucher, 1997) -Filmaciones de juego libre (20 minutos)	-Evalúa el funcionamiento cognitivo general. -Mide el control inhibitorio. - Evalúa la fluidez. -Evalúa el juego simbólico en una situación estructurada. -Evalúa el juego simbólico espontáneo	Se vio una fuerte relación en los resultados de las dos condiciones de juego, lo que sugiere que las habilidades de juego simbólico son similares bajo condiciones estructuradas o espontáneas. También se encontró relación entre la habilidad para involucrarse en juegos simbólicos y la habilidad de inhibir respuestas prepotentes (control inhibitorio). No se encontró relación entre este tipo de juego y la capacidad de generar respuestas alternativas (fluidez).
Nicolopoulou, A., Schnabel, K., Ilgaz, H., Brockmeyer, C., B. de Sá, A. (2015)	7	149 niños de edad preescolar (casi todos entre 3 y 4 años) pertenecientes a familias de bajos recursos.	Para este estudio se tomaron 6 clases de nivel preescolar para la intervención y 7 clases como control. Se realizaron una serie de test antes y después de la intervención tanto en las clases experimentales como en las de control. La intervención consistió en introducir durante todo el año actividades de contar historias y actuarlas en grupo. Las historias eran elaboradas por los niños, cada niño voluntariamente elaboró al menos una historia.	-Test Expressive vocabulary (Williams, 1997) y una adaptación del test Narrative language (Gilliam y Pearson, 2004) -Tres subtest del Phonological awareness literacy screening: PreK (Invernizzi, Sullivan, Meier y Swank, 2004) -Adaptación del test de simulación de Overton y Jackson (1973) -Adaptación de Penn peer interaction scale (Fantuzzo y col., 1995) y Kashiwagi's teacher rating scale (Olson y Kashiwagi, 2000)	-Evalúa el lenguaje oral de los niños, tanto la comprensión como el uso apropiado de las palabras. -Mide la emergente alfabetización. -Mide la capacidad de simulación. -Mide competencias sociales: habilidades de cooperación y AR	En cuanto a la comprensión de la narrativa, todos los niños mejoraron pero la mejora fue mayor en los grupos experimentales. La habilidad de simulación también tuvo una mayor mejora en estos grupos que en los de control. En cuanto a las competencias sociales: no hubo cambios significativos entre los grupos experimentales y de control en cuanto a la cooperación y en cuanto a la AR se vieron grandes mejoras en el grupo experimental en la inhibición pero no se encontraron diferencias con respecto al grupo control en la asertividad.

3 – Resultados

Siete artículos fueron incluidos en esta revisión. La tabla 1 reseña cada uno, incluyendo la muestra que se utilizó, el método, los instrumentos, las variables de interés y los resultados obtenidos.

Las muestras son homogéneas en varios aspectos: en la franja etaria seleccionada, todos los estudios incluyen niños de edad preescolar; en cuanto al nivel socio económico de las familias, siendo éstas de nivel medio en seis estudios, solo un estudio (7) se realiza sobre niños pertenecientes a familias de bajos recursos; y en cuanto al estatus de desarrollo de los participantes, con seis estudios realizados sobre niños con desarrollo típico y uno (2) que incluye participantes de desarrollo típico y atípico (discapacidad intelectual).

Los estudios 1, 3, 4 y 7 fueron realizados en instituciones educativas, pudiendo en estos casos observarse el comportamiento de los niños en situaciones naturales de juego para el contexto educativo, mientras que los estudios 2, 5 y 6 se desarrollaron en contexto de laboratorio.

La mayor parte de los estudios son de observación y utilizan diseños transversales (2, 5 y 6), el estudio 1 utiliza un diseño longitudinal, el 3 uno correlacional y los estudios 4 y 7 son de intervención, con un diseño es de pre test – post test.

Todos los estudios consideran el funcionamiento cognitivo de los sujetos al momento del comienzo del estudio. Lo evalúan a través de test de habilidad verbal, el WPPSI (1 y 6), el Peabody Picture Vocabulary Test (3, 4 y 5), el Test Language Evaluation de Khomsi (2) y el Test Expressive Vocabulary de Williams y el Narrative Language de Guillam y Pearson (7). El funcionamiento cognitivo es una variable que debe controlarse para poder comparar resultados, por este motivo el estudio 2 que incluyó participantes con déficit intelectual formó las díadas entre niños de igual edad mental.

3.1 – Síntesis de resultados

Para llevar a cabo la presente síntesis de resultados, estudiaremos independientemente cada una de las preguntas de investigación y analizaremos el aporte de cada uno de los estudios.

3.1.1 - Influencia del juego dramático en el desarrollo de la autorregulación

En todas las investigaciones aquí analizadas se logró comprobar que el involucrarse en juegos de simulación con determinadas características está directamente relacionado con el desarrollo de la AR o con algún aspecto de las FE. Sin embargo, no se pudo llegar a resultados concluyentes acerca de la dirección causal de dicha relación (si es el juego maduro el que favorece el desarrollo de la AR o es el alcanzar determinado nivel en cuanto a la AR o en las FE las que favorecen la adquisición de determinados tipos de juego). Los estudios 1, 2, 3 y 7 exploran el rol del juego de simulación en el desarrollo de la AR, los estudios 4 y 5 exploran el rol del juego en el desarrollo de algún aspecto de las FE, mientras que el estudio 6 explora el rol de las FE (particularmente control inhibitorio) en el desarrollo del juego simbólico. En los estudios 3, 5 y 6 se explicita que si bien puede establecerse una clara relación entre estos constructos, una de las limitaciones de estos estudios radica justamente en que la direccionalidad de la misma no puede asegurarse. Únicamente en el estudio 4 se examina la direccionalidad de esta relación y concluye que el juego con orientación a la fantasía es una de las actividades que favorece el desarrollo de las FE.

Uno de los estudios (2) plantea que el juego de simulación promueve el desarrollo de la creatividad, y ésta favorece la capacidad de planificar, de resolver problemas y la AR en actividades subsiguientes.

Otro de los estudios (3) distingue entre AR emocional y cognitiva, observando que el juego dramático, luego de que alcanza determinado nivel, está relacionado con ambas, influenciándolas positivamente.

Por último, el estudio 5, menciona que el juego dramático, al contribuir al desarrollo del pensamiento simbólico, ayuda al niño a distanciarse de estímulos irrelevantes para la situación planteada, con lo que se fortalece la AR. Los niños a través de este tipo de juego aprenden a pensar de manera más flexible y reflexiva, habilidad necesaria para la regulación cognitiva y emocional.

3.1.2 – Instrumentos utilizados para evaluar el juego

Dado que se pretende estudiar la relación entre el juego dramático y el desarrollo de la AR, es importante observar de qué forma mide cada estudio este constructo. Los instrumentos que se utilizan en los estudios analizados para evaluar el juego de los participantes son diversos, los estudios 1, 3 y 6 utilizan la observación del juego dramático y tanto el estudio 1 como el 3 utilizan la escala Smilansky para su evaluación. Los estudios 2 y 6 valoran la madurez del juego con una adaptación del test pretend play. El estudio 4 se interesa por el componente de fantasía en el juego y lo valora mediante cuestionarios propuestos tanto a los maestros como a los niños. El estudio 5 se interesa en la capacidad de simulación y la valora a partir de los test Pretend-reality y Pretend actions, el 7 también evalúa la capacidad de simulación pero para esto utiliza la tarea de pantomima de Overton y Jackson (1973), otro aspecto que evalúa este estudio son las competencias sociales en el juego y para esto utiliza el Penn Peer Interaction Scale. A pesar de que todos estudian el juego en relación al desarrollo de la AR o FE, todos lo estudian empleando metodología diferente y no todos consideran un aspecto tan relevante como es la calidad del juego.

3.1.3 - Características del juego relacionado al desarrollo de la AR

Al hablar de juego en relación al desarrollo de las FE o de la AR, parece haber consenso en que no todo tipo de juego lo promueve. Los estudios que evalúan la calidad o el grado de madurez del juego son el 1, 2 y 3, llegando a concluir que solamente con un juego dramático complejo o maduro se logra favorecer el desarrollo.

En el artículo 4 se menciona la calidad del juego para referirse a qué tan involucrado está el niño en el juego. Y considera muy importante el componente de fantasía de los juegos de simulación (siendo éste uno de los aspectos del juego que da cuenta de su maduración) percibiéndose una relación directa con el desarrollo de algunas FE (memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva). También se plantea en ésta investigación que más allá del estímulo que reciban los niños para lograr este tipo de juego, también influyen las características personales de los mismos, ya que algunos niños desarrollan más fácilmente escenarios fantásticos y otros juegan en escenarios más realistas.

En el estudio 3, se considera que el juego es de alta calidad cuando el niño puede representar un personaje elaborado durante todo el episodio de juego, cuando es capaz de utilizar sustitución de objetos, de describir verbalmente acciones o situaciones, cuando hay interacciones, ya sea a través de palabras o acciones, dentro de la situación de juego (con pares o adultos) y cuando se observa metacomunicación, que se refiere a la capacidad de entrar y salir del juego, por ejemplo cuando se necesita asignar roles o discutir acerca del curso del juego. También se menciona en este estudio que el juego de simulación requiere que los niños coordinen sus metas, negocien planes, hagan un constante monitoreo del progreso del juego y lo que los demás niños hacen para adaptar sus acciones a la situación que se esté dando.

4 – Discusión

Pensando en el papel que cumple el juego dramático en el desarrollo, Smith (2010) plantea tres posibles modelos: el primero de ellos supone que el juego dramático en sí mismo no es importante para el desarrollo, sino que existen otros aspectos asociados a este tipo de juego que son los que influyen en el desarrollo (el juego dramático sería un epifenómeno de otros que son los que en realidad intervienen en el desarrollo); el segundo modelo indica que el juego dramático es uno de tantos factores que influyen en el desarrollo, si bien es un facilitador del desarrollo, no sería el único (plantea una

relación de equifinalidad); y el tercer modelo plantea que el juego dramático es necesario para el desarrollo y que la no existencia de este tipo de juegos traerá consecuencias negativas en algunos aspectos del desarrollo (relación causal).

Tomando la clasificación realizada por Smith, en el año 2013 se publica un artículo muy influyente que pone en duda la relación entre juego y desarrollo. Se trata de la revisión de Lillard, A., Lerner, M., Hopkins, E., Dore, R., Smith, E. y Palmquist, C. en la que se estudian once dominios del desarrollo y la influencia del juego en cada uno de ellos. De estos once dominios, únicamente hay cuatro para los que no descartan la hipótesis de causalidad, a saber, no la descartan para lenguaje, narración, razonamiento deductivo y regulación emocional. De todos modos, plantean que las dos posibilidades con mayor sustento que la de relación causal, son: que el juego de simulación sea una de las muchas alternativas para lograr un desarrollo adecuado (equifinalidad) o que este tipo de juego sea un epifenómeno de otros que son los que en realidad influyen en el desarrollo. Sin embargo, mencionan que en educación inicial los programas basados en la adquisición de habilidades mediante el juego son más positivos y favorecen el desarrollo más que las metodologías tradicionales.

Nicolopoulou & Ilgaz (2013) plantean, como respuesta al artículo de Lillard, et al. (2013), que las investigaciones realizadas sobre juego y desarrollo aportan sólidas evidencias del beneficio que se obtiene a partir del juego de simulación, en particular sobre el desarrollo de las habilidades narrativas. Y consideran que la participación de los niños en los juegos de simulación brindan muchos elementos que generan beneficios en el desarrollo y que no pueden ser explicados como epifenómenos de la intervención del adulto. Plantean también que la investigación de Lillard, et al. es incompleta ya que no considera muchos estudios que son fundamentales para dar luz a la temática.

Se organizará la discusión sobre la base de ver cómo los resultados de los estudios analizados son consistentes o inconsistentes con la teoría de Lillard, A., et al.

Como respuesta al estudio de Lillard, A. et al. (2013), podríamos decir que el estudio 4, que es el que investiga acerca de la direccionalidad de la relación, encuentra evidencia a favor de la equifinalidad. El grupo de niños involucrados en juegos dramáticos de tipo fantástico tuvieron mayores mejoras en las FE que los niños de los otros dos grupos. Por ende se concluye que el involucrar a los niños en juegos de este tipo es una de las formas en las que podemos influir directamente en el desarrollo de las FE y si bien hay otros modos de influir en este desarrollo, el juego dramático de tipo fantástico es altamente favorable. Y tal como plantean Nicolopoulou & Ilgaz (2013) la equifinalidad también es un tipo de relación causal en tanto que es uno de los factores que promueve el desarrollo de las FE aunque no sea el único.

Pensando en la posibilidad de equifinalidad, Kroll (2016) plantea que hay varias categorías de acciones que influyen en el desarrollo de la AR. El juego es una de ellas, y tiene especial relevancia, pero también se destacan las rutinas, el curriculum y algunos aspectos del medioambiente. En cuanto al comportamiento de los niños en clase, este autor hace una distinción interesante entre aquellos niños que están desarrollando la AR y aquellos que simplemente son dóciles. En ambos casos el niño se "porta bien", pero es trabajo del docente notar si la regulación se da en un plano interno (que sería la AR) o en un plano externo, sólo cuando alguien le pide al niño que se comporte de determinada manera (docilidad). Es haciendo esta diferenciación que el docente puede ayudar al niño a desarrollar la AR y el juego es la herramienta privilegiada. Díaz, Neal & Amaya-Williams (2003) van más allá y plantean que es importante también diferenciar entre autocontrol y AR, siendo que cuando el niño pone en práctica el autocontrol está cumpliendo una orden o un pedido en ausencia del adulto (responde a una orden de un tutor internalizado), por lo que en este caso también la regulación se estaría dando desde un plano externo aunque el adulto no esté presente, sin embargo cuando el niño logra la AR, su conducta sigue un plan de acción formulado por sí mismo. El autocontrol sería entonces un paso previo al logro

de la AR. Proponen los autores que la regulación de la conducta es en una primera instancia un fenómeno interpersonal y destacan la importancia de la interacción con los adultos en el desarrollo de la AR.

En el estudio 1 se plantea que los resultados de la investigación son consistentes con la teoría de Vygotsky en cuanto a la importancia del juego sociodramático en el desarrollo de la autorregulación, y agregan que incluso los niños impulsivos (que tienen menos desarrollada su capacidad de autorregulación) se benefician enormemente de estas situaciones de juego.

El estudio 2 plantea que el uso de los juegos dramáticos como estrategia mejora la forma en que los niños resuelven problemas, además de que promueve la planificación y la AR.

En el juego los niños están constantemente focalizando su atención, seleccionando entre posibles formas de actuar, inhibiendo conductas que no son adecuadas, planificando, respondiendo a demandas sociales, resolviendo problemas, entre otras acciones. Por esto se puede ver al juego como una actividad que brinda al niño variadas oportunidades para practicar y adquirir la AR.

El estudio 3 encuentra que la calidad del juego está fuertemente relacionada a la AR cognitiva y también está asociada, aunque en menor medida, a la AR emocional. Con lo que se pone énfasis en que no todo tipo de juego promueve el desarrollo, la calidad del mismo es un aspecto destacado.

En este sentido Bodrova, Germeroth & Leong (2013) también elaboran una respuesta al artículo de Lillard, et al., donde plantean que para poder estudiar la relación que existe entre el juego de simulación y el desarrollo es fundamental poder diferenciar entre juego maduro e inmaduro dado que no todo tipo de juego promueve desarrollo. Consideran estas autoras que es en este punto donde fallan algunos estudios y aportan herramientas para poder juzgar la calidad de juego de simulación del niño.

En los estudios 5 y 6 también se encuentra relación entre el juego simbólico (que implica capacidad de simulación y habilidad para manejar representaciones duales) y el desarrollo de las FE.

Por último en el estudio 7, que tenía la modalidad de intervención, se encontró que la actividad de crear historias y actuarlas favorece el desarrollo de la AR, en especial en lo que refiere a la inhibición.

A partir de los resultados de los estudios analizados podemos concluir que el involucrarse en juegos dramáticos de alta calidad o maduros está vinculado con el desarrollo de la AR o las FE, necesarias para una inserción exitosa en el ciclo de educación primaria y para la vida en general.

El juego ayuda a los niños a subordinar sus deseos a las reglas sociales, a cooperar voluntariamente con otros y a entablar un comportamiento social apropiado en cada situación. El juego dramático o juego de roles en particular es crucial para la adquisición de competencias sociales, incluyendo la AR y la capacidad de manejar las emociones. Este tipo de juego promueve el comportamiento intencional.

En un intento de esclarecer la dirección causal de la relación juego dramático – AR, Foley (2017) plantea que “La etapa del juego simbólico es el punto más alto durante el cual, el juego y la regulación se vuelven mutuamente interdependientes, una promueve a la otra.” (p. 245) En su investigación muestra cómo favoreciendo el desarrollo de uno de estos procesos, influenciamos el desarrollo del otro, con lo que ésta relación podría ir en ambas direcciones.

Tal como plantean Nicolopoulou, et al. (2015) en el estudio 7, el juego requiere y a la vez promueve la AR.

El desarrollo de la AR a través del juego dramático se vuelve posible gracias, tanto al desarrollo de la situación imaginaria como a las reglas que los niños deben seguir para interpretar los roles que decidieron representar. En cuanto a la situación imaginaria, su

importancia para el desarrollo de la AR radica en que los niños aprenden a separar pensamiento y acción de los estímulos externos y depender de las ideas que son las que guían su comportamiento. Es de destacar que el hecho de que los estímulos externos (como ser los objetos del entorno) no determinen el juego de los niños es algo que sucede gradualmente, al principio el objeto invita a jugar determinado juego, luego el niño es capaz de hacer sustituciones y usar un objeto como otra cosa y cuando el juego ya es más maduro el niño puede jugar sin objetos, usando gestos que los representan. En cuanto a las reglas que los niños deben seguir para poder compartir un momento de juego sociodramático, podemos decir que son las que constantemente demandan que el niño actúe contra sus impulsos inmediatos. (Elias, C., Berk, L., 2002, p. 217, 218)

Bodrova & Leong (2004), citando a Manujlenko, mencionan que en los niños se ven mayores niveles de AR mientras juegan que en otros momentos del día. “Como el juego de representación exige que los niños inhiban y contengan su conducta de acuerdo con los papeles y las reglas del tema de la representación, ésta ayuda a practicar la autorregulación.” (Bodrova, E., Leong, D., 2004, p. 128)

Esta diferencia que se da en el comportamiento del niño cuando está jugando y cuando no lo está se hace especialmente evidente en torno a los cinco años de edad, cuando el niño ha alcanzado la etapa de juego maduro. Antes de esta etapa, al observar un niño de tres años por ejemplo, el niño aún no es capaz de actuar de forma diferente en el juego y en las situaciones cotidianas. Y pasada esta etapa, a los siete años por ejemplo, el niño ya no necesita de la situación de juego para regular su conducta. (Bodrova, E., Germeroth, C., Leong, D., 2013)

En cuanto a la relación entre el juego sociodramático y el desarrollo de competencias de AR, hay evidencia que sugiere que una forma efectiva de preparar a los niños del nivel preescolar para los desafíos académicos y sociales de la escuela primaria es

apoyando el desarrollo del juego dramático maduro entre pares. (Elias, C., Berk, L., 2002)

El problema radica en que el juego tal como se da hoy en día en los niños de edad preescolar es de tan bajo nivel que no permite promover desarrollo en la zona de desarrollo próximo de los niños como lo hacía décadas atrás. Smirnova & Gudareva (2015) plantean que con las actuales situaciones imaginarias poco desarrolladas y los roles y reglas pobremente especificados, este juego “inmaduro” no concuerda con el tipo de juego que Vygotsky y sus seguidores identificaron como una fuente de desarrollo. En el estudio que llevaron a cabo observaron que muy pocos niños alcanzan formas maduras de juego, y que esto se está dando principalmente en niños de seis años o más, ya finalizando la edad preescolar. También observaron que al juego en educación preescolar se le está dando un valor casi exclusivamente didáctico, se utiliza el juego como herramienta para enseñar habilidades y conceptos, siendo que ésta no sería la función principal del juego, sino que lo realmente significativo es lo que el juego puede aportar al desarrollo y a la formación de la personalidad del niño. “En su juego, los niños aprenden a controlarse y evaluarse a sí mismos, a entender qué están haciendo y (probablemente lo más importante) a querer actuar correctamente... hace a su comportamiento consciente y voluntario.” (Smirnova, E., Gudareva, O., 2015, p.18)

Bredenkamp (2005) plantea que se necesita de la intervención del adulto o de pares más capaces para lograr un tipo de juego maduro que involucre situaciones imaginarias, roles, reglas y que esté mediado por interacciones lingüísticas prolongadas. Por lo que podríamos concluir que el problema actual de inmadurez en el juego de los niños de edad preescolar es un problema en las relaciones sociales. Lamentablemente ninguno de los estudios analizados aborda el tema de cómo sería una intervención adulta adecuada o de cómo se benefician los niños de las relaciones con sus pares. En los estudios que puede observarse un tipo de juego que sería el

natural de los niños para el contexto educativo (1, 3, 4 y 7), se describe un adulto presente en el juego, interviniendo en él cuando se plantea un conflicto que los niños no pueden solucionar por sí mismos o para aportar al juego, pero no dirigiéndolo. Es importante que los escenarios y roles que juegan los niños sean pensados y negociados entre ellos. Sería importante, en vista de un futuro análisis, estudiar en profundidad el papel de los adultos referentes y de los pares tanto en la evolución del juego como en el desarrollo de la AR.

5 - Limitaciones

Las principales limitaciones de este estudio fueron: el número de estudios empíricos encontrados y la dificultad en comparar estos estudios debido a la diversidad en la forma de abordar los constructos de interés. A pesar de que en todos los estudios se trabaja con el juego como herramienta para promover desarrollo, no todos se interesan en los mismos aspectos del juego, por ejemplo, no todos se interesan por la madurez del juego.

6 - Direcciones futuras

El no haber podido obtener resultados concluyentes acerca de la dirección causal de la relación juego dramático – AR, que fue un problema que surgió a partir de la investigación y que pudo estudiarse parcialmente. A partir de los estudios analizados se pudo comprobar que el involucrarse en juegos dramáticos maduros promueve el desarrollo de la AR. Se requiere investigación adicional que evalúe si el hecho de conseguir avances en el desarrollo de la AR de forma no lúdica impacta en la calidad de juego. Si al influir en el desarrollo de la AR, también influimos en la forma en que el niño juega, la relación sería causal en ambos sentidos y si el juego no sufre modificaciones, quedaría demostrado que la relación es causal solo en un sentido (que el juego influye en el desarrollo de la AR pero no viceversa). La investigación futura debería atender este aspecto para poder tener un mayor entendimiento de lo que implica la relación entre el juego dramático maduro y el desarrollo de la AR.

Referencias bibliográficas

- Berk, L. & Meyers, A. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function. Status of research and future directions. *American journal of play*, 6(1), 98 – 110.
- Blair, C. & Raver, C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annu. Rev. Psychol.*, 66, 711 – 731. Doi: 10.1146/annurev-psych-010814-015221
- Bodrova, E. & Leong, D. (2004). Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. México: Pearson educación de México.
- Bodrova, E., Germeroth, C. & Leong, D. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of play*, 6(1), 111 – 123.
- Bredenkamp, S. (2005). Play and school readiness. *Educational perspectives*, 38(1), 18 – 26.
- Canet-Juric, L., Introzzi, I., Andrés, M. & Stelzer, F. (2016). La contribución de las funciones ejecutivas a la autorregulación. *Cuadernos de neuropsicología*, 10(2), 106 – 128.
- Carlson, S., White, R. & Davis-Unger, A. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive development*, 1 – 16. Doi: 10.1016/j.cogdev.2013.09.001
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annu Rev Psychol.* 64, 135 – 168. Doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.
- Díaz, R., Neal, C & Amaya - Williams, M. (2003). Orígenes sociales de la autorregulación. En Vygotsky y la educación. (pp. 153 - 185). Buenos Aires. Aique Grupo Editor S.A.
- Elias, C. & Berk, L. (2002). Self - regulation in young children: is there a role for sociodramatic play? *Early childhood research quarterly*, 17, 216 – 238.
- Foley, G. (2017). Play as regulation: promoting self-regulation through play. *Topics in language disorders*, 37(3), 241 – 258.

- Hakkarainen, P. & Brdikyt, M. (2015). How play creates the zone of proximal development. En Robson S, Flannery S. editors. *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding* (pp. 31-42) Nueva York: Routledge
- Kelly, R. & Hammond, S. (2011). The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian journal of early childhood*, 36(2), 21 – 27.
- Kroll, L. (2016). Early childhood curriculum development: the role of play in the building self-regulatory capacity in young children. *Early child development and care*, 1 – 15, doi: 10.1080/03004430.2016.1223063.
- 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), p. 1 – 34.
- Lipina, S. & Segretin, M. (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil. *Psicología Educativa*, 21, 107 – 116. Doi: 10.1016/j.pse.2015.08.003.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky and Beyond. *Human development*, 36(1), 1 – 23.
- Nicolopoulou, A. & Ilgaz, H. (2013). What do we know about pretend play and narrative development? A response to Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith and Palmquist on "The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence". *American journal of play*, 6(1), 55 – 81.
- Nicolopoulou, A., Schnabel, K., Ilgaz, H., Brockmeyer, C. & B. de Sá, A. (2015). Using a narrative-and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy and social competence. *Early childhood research quarterly*, 147 – 162. Doi: 10.1016/j.ecresq.2015.01.006
- Nigg, J. (2016). Annual research review: on the relations among self-regulation, self-

- control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 1 – 23. Doi: 10.1111/jcpp.12675.
- Slot, P., Mulder, H., Verhagen, J. & Leseman, P. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: relations with executive functions and quality of play. *Infant and child development*, 1 – 21. Doi: 10.1002/icd.2038.
- Smirnova, E. & Gudareva, O. (2015). Play and intentionality among today's preschoolers. *Journal of Russian and East European Psychology*, 52(4), 1 - 20. Doi: 10.1080/10610405.2015.1184891.
- Smith, P. (2010). Pretend play: theories and functions. En *Children and play*. United Kingdom: John Wiley & Sons, Ltd, Publication
- Thibodeau, R., Gilpin, A., Brown, M. & Meyer, B. (2016). The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of experimental child psychology*, 120 – 138. Doi: 10.1016/j.jecp.2016.01.001
- Vieillevoye, S. & Nader-Grosbois, N. (2008). Self - regulation during pretend play in children with intellectual disability and in normally developing children. *Research in developmental disabilities*, 29, 256 – 272. Doi: 10.1016/j.ridd.2007.05.003
- Vygotsky, L. S. (1996). El problema de la edad. En *Obras escogidas IV: Psicología infantil*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1996). La crisis de los tres años. En *Obras escogidas IV: Psicología infantil*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2000). Internalización de las funciones psicológicas superiores. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 87 - 94). Barcelona: Crítica
- Vygotsky, L. S. (2000). El papel del juego en el desarrollo del niño. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 141 - 158). Barcelona: Crítica
- Vygotsky, L. S. (2005). Appendix. *Journal of Russian and East European psychology*,

43(2), 90 – 97.

Whitebread, D. & Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado*, 16(1), 15 – 34.

Zaporozhets, A. V. (1980) La importancia de las primeras etapas de la niñez en la formación de la personalidad infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 3(11), 69 – 75.

Zelazo, P., Hongwanishkul, D., Happaney, K. & Lee, W. (2005). Assessment of hot and cool executive function in young children: age-related changes and individual differences. *Developmental neuropsychology*, 28(2), 617-644.

Zelazo, P. & Carlson, S. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: development and plasticity. *Child development perspectives*, pp. 1 – 7.