

1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2019.

Juego y lectura como promotores de school readiness. Un abordaje integral.

Moreira, Karen, Casterá, Carolina, Vercellino, Valentina, Quiles, Sthefani, Johanna Rivera y Tresso, Florencia.

Cita:

Moreira, Karen, Casterá, Carolina, Vercellino, Valentina, Quiles, Sthefani, Johanna Rivera y Tresso, Florencia (2019). *Juego y lectura como promotores de school readiness. Un abordaje integral. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/927>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRUe/0zp>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Juego y lectura como promotores de school readiness. Un abordaje integral

Karen Moreira¹

moreirak@psico.edu.uy

Valentina Vercellino¹

Johanna Rivera¹

Carolina Casterá¹

Sthefany Quiles¹

Florencia Tresso¹

¹Universidad de la República.

RESUMEN

Se presenta el trabajo realizado por el equipo del proyecto de investigación *Juego y cognición: estrategias lúdicas para mejorar la Disposición para la escolarización (DPE) de niños en riesgo de desarrollo*. Implementamos un programa de intervención en aula basado en lectura de cuentos y juego sociodramático, que busca impactar en el desarrollo de la autorregulación (AR) y en el desarrollo del lenguaje de niños y niñas de educación inicial que crecen en situación de vulnerabilidad social. Se ofrece a los niños una mediación adulta intensiva, que permite el despliegue de su actividad creativa.

La intervención se encuentra en pleno desarrollo, y se presentan algunos aspectos de evaluación y análisis de las dificultades enfrentadas en la implementación del programa. Para ello, se ponen en consideración tres ejes de análisis: la asistencia de los niños, la interacción entre asistencia y características de las actividades, y la formación de recursos humanos para la implementación.

Palabras clave: juego, autorregulación, habilidades narrativas, preescolares, desigualdad

El problema de la desigualdad en el ingreso a la escuela

El ingreso a la educación primaria constituye una transición clave en el ciclo vital de los niños y supone una reorganización global de su actividad, pues las prácticas que allí se desarrollan son diferentes a las realizadas habitualmente en educación inicial. En qué medida los niños se encuentran preparados para esa transición depende de condiciones tanto del niño como de su entorno social. Disposición para la escolarización (DPE) es un constructo multidimensional que refiere a las competencias necesarias para que los niños transiten exitosamente de la educación inicial a la primaria (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995; Vázquez y Moreira, 2016). Incluye aspectos del desarrollo individual y del entorno social al que el niño pertenece (Vázquez y Moreira, 2016; Blair & Raver, 2015).

Las diferencias en la DPE impactan en la escolarización posterior: bajos niveles de DPE se asocian a mayor frustración, desmotivación e incluso repetición y desvinculación del sistema

educativo (Strasser, Rolla & Romero-Contreras, 2016). Por ello es necesario evaluar sistemáticamente la DPE e intervenir, en caso de ser necesario, para favorecer la transición entre ambos ciclos educativos.

En Uruguay, desde 2018, la DPE se evalúa sistemáticamente y de manera universal a través del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI). Este instrumento está estructurado en cuatro dimensiones: Desarrollo Cognitivo, Motor, Socioemocional y Disposición para el aprendizaje (Vásquez Echeverría et. al; 2018). El INDI ofrece un reporte automático que ubica a los niños en relación a una norma nacional, y un reporte descriptivo de la situación grupal. De este modo permite detectar situaciones que requieren atención, algunas en el sector salud y otras dentro del propio sistema educativo. Las situaciones de riesgo son más frecuentemente identificadas en centros que atienden a niños en situación de pobreza, que a su vez, están sobrerrepresentados en materia de repetición en primer año, asistencia intermitente y abandono del sistema (INEED, 2018).

Una de las formas de interpretar las diferencias en DPE podría asociarse a la familiaridad que los niños tienen con los mediadores dominantes en la escuela (Diuk, Borzone & Rosemberg, 2000). Los niños de sectores populares podrían estar enfrentando una situación de doble aprendizaje (Newman, Griffin & Cole, 1994), así como también conflictos entre el sistema de actividad escolar y el sistema de actividad familiar (Engeström & Cole, 2001). La pregunta es cómo superar esta situación para permitir la inclusión efectiva de los niños en la dinámica escolar.

Se ha mostrado que las intervenciones de los adultos durante las situaciones de lectura en educación inicial tienen importantes consecuencias tanto en la alfabetización inicial como en la comprensión de textos en educación primaria (Dickinson & Tabors, 2001; Dickinson & Porche, 2011; Mascareño, et. al, 2016; Mascareño et. al, 2017). También existe evidencia sobre el papel de los adultos como mediadores en el desarrollo del juego infantil (Bodrova, Germeroth & Leong, 2013; Leong & Bodrova, 2012), y sobre cómo el juego dramático favorece el desarrollo de habilidades requeridas para el ingreso exitoso a la educación primaria, como por ejemplo la autorregulación (Welsh et. al, 2010; Blair & Raver, 2014, 2015). Nuestro objetivo es promover el desarrollo de la AR y de habilidades narrativas de niños en situación de vulnerabilidad social, a través de la lectura dialógica de cuentos y de la promoción de patrones maduros de juego dramático (Elkonin, 1980). Para ello se hace énfasis en el papel del adulto, como mediador de estas actividades.

Método

Para promover patrones maduros de juego sociodramático, generamos una estrategia de mediación adulta intensiva. En su versión actual el programa consta de 32 sesiones en el aula, de una hora de duración, con una frecuencia de dos veces por semana (tasa adulto-

niño 1/5). En estas sesiones ofrecemos un relato estructurado (que oficia como disparador y base de la actividad) y una caja con materiales no estructurados, que pueden emplearse para construir los accesorios de la situación de juego.

Los adultos presentamos cuentos y actividades para fortalecer las capacidades de simulación, representación simbólica y autorregulación, para luego habilitar el despliegue del juego. Intervenimos andamiando la situación imaginaria, estimulando la planificación de la acción, la toma de roles, la adopción del lenguaje del rol y promoviendo procesos de sustitución de objetos. A su vez, los cuentos offician como tema disparador del juego y aportan a los niños conocimiento acerca de los roles y funciones sociales. En general, nos enfocamos en las funciones psicológicas comprometidas en el juego y en la producción narrativa, asumiendo que impactarán en el desempeño escolar posterior.

Antes y después de la implementación del programa los niños pasan por una evaluación con una batería de Funciones Ejecutivas (FE) y de Habilidades narrativas.

Resultados y discusión

Hasta el momento, la evidencia disponible acerca del impacto del programa es el reporte de la docente de aula, respecto a la adopción de los temas trabajados en la intervención durante el juego cotidiano de los niños, así como también el incremento de participaciones pertinentes en el aula, mejorando la cantidad y calidad de las mismas. En cuanto a la evaluación con medidas externas (test) realizada en 2018, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con el grupo control, ni en el pretest, ni en el posttest en ninguna de las pruebas aplicadas. Sin embargo, se encontró que los niños del grupo en el que se desarrolló la intervención, habían mejorado significativamente ($p=0.032$) su CI total en K-BIT, respecto de sí mismos en la primera toma en 2,4 puntos (promedio). Es decir, que la media obtenida por los niños en este test fue mayor en la segunda toma que en la primera, fenómeno no observado en los niños del grupo control.

Al final del año en curso estaremos en condiciones de evaluar más específicamente los impactos del programa tanto en términos de AR como de habilidades narrativas. Más allá de esto, los resultados del programa deben evaluarse a la luz de las problemáticas que enfrentan los centros educativos, no para justificar los hallazgos sino para generar nuevas estrategias de trabajo.

Tres líneas de tensión:

La asistencia

Según el reporte de Unicef Uruguay (2015) la problemática del ausentismo escolar se observa principalmente en escuelas donde asisten niños provenientes de los sectores vulnerados. En

educación inicial se registran los niveles más altos de ausentismo: uno de cada tres niños falta 40 días o más cada año, lo que constituye un nivel de asistencia insuficiente o intermitente. Esto impacta en la integración de los grupos y en los procesos de aprendizaje, pues resulta difícil para el maestro, planificar su tarea sin saber con cuántos niños va a trabajar y si serán los mismos que asistieron el día anterior. La participación intermitente de los niños también genera discontinuidades en el proceso de aprendizaje, haciéndoles más difícil dominar las tareas y contenidos, y alterando la dinámica de participación grupal.

Entre los maestros existe consenso respecto a que, entre otras variables que determinan el elevado número de faltas de los niños, están las creencias de las familias respecto de que en esta etapa no son relevantes los aprendizajes sino, en todo caso, los procesos de socialización y juego en franca oposición a la educación primaria orientada a los aprendizajes (Llambí, Mancebo & Zaffaroni, 2014).

Las características del programa y las propiedades de la población.

Si la asistencia irregular es una característica de la población con la que trabajamos, deberíamos ajustar las características de las actividades para contemplar este hecho, y evaluar si aún en estas condiciones se obtendrían beneficios.

Para ello nuestras acciones deberían tener: alta redundancia de las actividades pero con variación, de modo de capturar el interés de los niños que asisten regularmente; permitir el ajuste dinámico del nivel de exigencia y logro, de modo que la misma actividad pueda plantearse en niveles diferenciales para los niños que tienen una asistencia irregular, y para los que asisten asiduamente; y promover la enseñanza recíproca entre niños, especialmente de la dinámica de las actividades, favoreciendo la toma de conciencia de la estructura de la acción en los niños con una asistencia más regular.

La formación de recursos humanos

Las características de la población con la que trabajamos exige dedicar tiempo específico a la formación de adultos capaces de comprender la dinámica psicológica del juego y de participar genuinamente del juego infantil.

En Uruguay existe una larga tradición de incorporación del juego en las aulas de educación inicial, pero concebido como una actividad libre y espontánea de los niños pequeños (UCC & CCEPI, 2014), más que como un terreno en el que los adultos puedan intervenir para promover el desarrollo psicológico. Entendemos que el foco debe estar en atender al juego como factor de estructuración de funciones psicológicas clave, lo que supone una participación activa del adulto, no para estructurar el contenido del juego, sino para ayudar a los niños a sostener sus propias iniciativas.

Este proceso de formación implicará la generación de una analítica del juego, que evidencie al observador la dinámica del funcionamiento psicológico, y que le ofrezca marcos conceptuales para que su intervención sostenga y no coharte la actividad de juego.

Consideraciones finales

Asegurar la trayectoria educativa de los niños que crecen en situación de pobreza implica, como primera responsabilidad del sistema educativo, reconocer la brecha entre la experiencia cotidiana y la experiencia escolar que enfrentan estos niños al ingresar a la escuela.

En segundo lugar implica un compromiso, de parte del sistema, con la formación de recursos humanos calificados en temas de desarrollo cognitivo y lingüístico que permita abordar las situaciones de desigualdad en términos no deficitarios. Por último implica la responsabilidad para los investigadores del desarrollo, de diseñar evaluaciones e intervenciones con alta validez ecológica, de modo que puedan ser escalables al conjunto del sistema educativo.

Todo lo anterior debe hacerse con la conciencia de que las diferencias que se expresan en el sistema educativo son un reflejo de inequidades sociales que no pueden resolverse con en el sistema educativo como único actor, pero los educadores tenemos la responsabilidad de no profundizar esas desigualdades con nuestras prácticas.

Referencias

- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- 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(11), e112393.
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and Self-Regulation, Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111–123.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child development*, 82(3), 870-886.
- Diuk, B., Borzone, A., & Rosemberg, C. (2000). El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres una: alternativa pedagógica intercultural. *Cultura y Educación*, 12(3), 23–33.

- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Engeström, Y. & Cole, M. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En: Salomon, G. (2001). *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*, 23-74. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kagan, S., Moore, E., & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children 's early development and learning : toward common views and vocabulary*. (N. E. G. Panel, Ed.).
- Leong, D. J., & Bodrova, E. (2012). Assessing and Scaffolding Make-Believe Play. *Young Children*, 67(1), 28–34.
- Llambí, C., Mancebo, M. E. & Zaffaroni, C. (2014). Asistencia escolar en escuelas públicas de Uruguay. Educación Inicial y primero grados de primaria. Montevideo: Unicef.
- Mascareño, M., Snow, C. E., Deunk, M. I., & Bosker, R. J. (2016). Language complexity during read-alouds and kindergartners vocabulary and symbolic understanding. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 39–51.
- Mascareño, M., Deunk, M. I., Snow, C. E., & Bosker, R. J. (2017). Read-alouds in kindergarten classrooms: a moment-by-moment approach to analyzing teacher–child interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1807 (February), 136–152. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266226>
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1994). *The construction zone: Working for cognitive change in schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Strasser, K., Rolla, A., & Romero-Contreras, S. (2016). School readiness research in Latin America: Findings and challenges. *New directions for child and adolescent development*, 2016(152), 31-44.
- UCC & CCEPI (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años.
- Vásquez, A., & Moreira, K. (2016). Preparación para la escolarización: dimensiones y medición. In E. Huiare, A. Elgier, & G. Clerici (Eds.), *Pensar la Niñez. Psicología del Desarrollo desde una perspectiva americana* (pp. 155–174). Lima: Grijley.
- Vásquez Echeverría, A., Moreira K., Liz M., Mandl A. I., Tomas C., Oliveri A., ... & Schiappacasse P. (2018). Guía para la interpretación de los reportes automáticos del INDI. Recuperado de <https://indi.psico.edu.uy/sites/indi.psico.edu.uy/files/2018-08/Gu%C3%ADa%20Reportes%20INDI.pdf>
- Welsh, J.A ; Nix,R.L; Blair, C; Bierman, K. L & Nelson, K.E (2010) The Development of Cognitive Skills and Gains in Academic School Readiness for Children From Low-Income Families. *Journal of Educational Psychology* Vol. 102, No. 1, 43–53. DOI: 10.1037/a0016738.