

Lectura y juego en la educación primaria: una revisión narrativa

Reading and play in primary education: a narrative review

Victoria Arnés¹
Verónica Zabaleta²

Resumen

El presente trabajo indaga las relaciones entre juego y aprendizaje de la lectura, en el nivel primario de educación, a través de la realización de una revisión narrativa de la literatura de habla hispana. Desde un punto de vista teórico, se recuperan algunos aportes de los enfoques psicológicos cognitivos y socioculturales. A partir de la revisión realizada en bases de datos se analizan diez artículos, considerando los siguientes criterios: objetivos propuestos en los estudios, diseños metodológicos empleados y enfoques predominantes en la conceptualización de la lectura, del juego y sus relaciones. Algunas conclusiones que se pueden derivar del análisis realizado son: a) predomina un enfoque instrumental del juego concebido como recurso para la enseñanza en el contexto escolar; b) ambas actividades tienden a conceptualizarse separadamente, en algunos casos de modo poco preciso, para luego establecerse sus relaciones (análisis por elementos, no por unidades); c) predomina un enfoque cognitivo de la lectura basado en la diferenciación de procesos de bajo y alto nivel; d) en relación con el juego se destaca su papel en la enseñanza y en el aprendizaje, o se lo conceptualiza como actividad “natural” inherente al desarrollo, lo que reproduce escisiones clásicas entre estos procesos de cambio cognitivo.

Palabras clave: lectura; juego; aprendizaje; educación

Abstract

This work addresses the relations between playing and reading learning at the educational elementary level, through the narrative review of Spanish speaking literature. From a theoretical point of view, some contributions of psychological, cognitive, and sociocultural approaches are recovered. From the review of the database, ten articles are analyzed, considering the following criteria: objectives proposed in the different studies, methodological designs, and prevailing approaches in the reading and playing concepts and their relations. Some conclusions that can result from this analysis are: a) an instrumental approach of playing conceived as a resource for teaching in a scholarly context prevails; b) both activities tend to be conceptualized separately, in some cases imprecisely, to establish their relations (analysis per elements, not per units); c) a cognitive approach of reading based on the differentiation between high or low levels processes prevail; d) concerning playing, its role in teaching and learning is highlighted, or it is conceptualized as a “natural” activity, inherent to the development, which repeats classic divisions between these processes of cognitive change.

Keywords: reading; playing; learning; education

Fecha de Recepción: 30/12/2021
Primera Evaluación: 06/04/2022
Segunda Evaluación: 24/04/2022
Fecha de Aceptación: 24/04/2022

Introducción

En la actualidad, la alfabetización y el juego son concebidos como derechos humanos, estrechamente ligados a la educación. En la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989) se reconoce explícitamente su derecho al juego y a actividades recreativas propias de su edad. Asimismo, Kalman (2003) considera que “alfabetizarse significa aprender a manejar el lenguaje escrito (...) de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros” (p. 39). En este sentido la alfabetización se convierte en una vía privilegiada de inclusión en la cultura organizada alrededor de lo escrito. Brito (2015) señala además que la alfabetización no sólo constituye un derecho sino también lo que posibilita el ejercicio y defensa de otros.

El presente trabajo se centra en la indagación del papel del juego en el desarrollo de los procesos implicados en el aprendizaje de la lectura, en el nivel primario de educación, a través de la realización de una revisión narrativa de la literatura de habla hispana. La relevancia de esta propuesta puede situarse en relación con varias cuestiones. En primer lugar, si bien son numerosas las investigaciones que indagan la lectura y el juego, por separado, no sucede lo mismo con aquellas que abordan su relación. En segundo lugar, es mucho menor la presencia de indagaciones de este tipo en Iberoamérica en comparación con las publicaciones en inglés. En tercer lugar, interesan los abordajes que han enfatizado la centralidad del juego en relación con la enseñanza, en un nivel educativo en el que lo lúdico tiende a disminuir en su articulación con propuestas didácticas, si se lo compara, por ejemplo, con el nivel inicial.

Algunas consideraciones acerca del aprendizaje de la lectura

La lectura implica poder derivar de una representación gráfica del lenguaje, pronunciación y significado (Morais, 1989). En este sentido, Olson (1997) considera que “ni el reconocimiento de las palabras ni el de las intenciones por sí solos constituyen la lectura. Los significados o intenciones reconocidos tienen que ser compatibles con las pruebas gráficas” (p. 300).

El aprendizaje de la lectura desde una perspectiva cognitiva supone el dominio progresivo de dos procesos complementarios: la decodificación y el reconocimiento de palabras de forma rápida y precisa y la comprensión lectora. La progresiva automatización de los procesos de bajo nivel o inferiores -el reconocimiento de palabras y la decodificación- libera recursos atencionales que pueden destinarse a procesos superiores o de alto nivel -comprensión lectora- (Borzone *et al.*, 2004).

Un aprendizaje crucial que deben realizar los niños se vincula al descubrimiento del principio alfabético, central en un sistema de escritura como el nuestro. Este principio

establece que, con unas pocas excepciones, cada sonido de la lengua (fonema) se corresponde con una letra (grafema). La decodificación es una habilidad compleja que implica descomponer en sonidos la palabra oral. El fonema es una unidad difícil de reconocer, pero también es la unidad base para la lectura, en tanto en el sistema alfabético las letras (grafemas) representan fonemas. Alegría (2006) propone pensar en la decodificación fonológica como el motor del aprendizaje de la lectura por dos razones: en primer lugar, por la propiedad de generatividad del código fonológico. Mediante el proceso decodificador, el lector puede leer palabras que forman parte de su vocabulario oral, pero también palabras desconocidas. En segundo lugar, siguiendo lo planteado por Share y Shalev (2004) “la decodificación fonológica (la traducción grafema - fonema) funciona como un mecanismo de autoaprendizaje que permite al aprendiz adquirir las representaciones ortográficas detalladas necesarias para reconocer visualmente las palabras de manera rápida y eficiente, así como para escribirlas correctamente” (p. 770).

La habilidad para reconocer y operar con los sonidos de las palabras se denomina conciencia fonológica, y su desarrollo inicia muy tempranamente a partir de la interacción con otros sujetos alfabetizados. La conciencia de la estructura fonológica, y en particular de las unidades fonémicas, se encuentra en la base de las habilidades que tienen una relación causal con el desarrollo de los procesos de lectura. En este sentido, Alegría (2006) entiende la conciencia fonológica como la piedra angular de la lectura.

Otro elemento importante en relación con la lectura es la fluidez lectora, que remite a la capacidad de leer de manera precisa, veloz y con una entonación adecuada (Gómez-Zapata *et al.*, 2011). Una lectura fluida permite una automatización del reconocimiento de palabras, del procesamiento de oraciones y textos, considerando también la prosodia con la que se lee (Defior Citoler *et al.*, 2015).

Ahora bien, se suele afirmar que la lectura fluida es una condición necesaria pero no suficiente para comprender (Gottheil *et al.*, 2011). La comprensión lectora es definida por Snow (2002) como el proceso simultáneo de extracción y construcción de significado a partir de la participación y la interacción con el lenguaje escrito. Es un proceso de construcción de significado en el que interactúan las características del texto y del lector. Implica un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores: lingüísticos, cognitivos, emocionales y culturales (Silvestri, 2001).

Juego y educación

El abordaje del juego en relación con la educación abre un debate entre quienes enfatizan su valor instrumental para introducir al niño en aprendizajes escolares complejos y aquellos que lo conciben como actividad espontánea entramada de modo significativo en el desarrollo infantil.

Vigotsky (1979) propone dos criterios para distinguir el juego infantil de otras formas de actividad: por un lado, la creación de una situación imaginaria, en la que resulta central el proceso psicológico de la imaginación. Por otro lado, la presencia de reglas, ya sean implícitas o explícitas. Ahora bien, para Vigotsky (1979) del mismo modo que “toda situación imaginaria contiene reglas de conducta, todo tipo de juego con reglas contiene una situación imaginaria” (p. 146).

Una de las novedades que aporta Vigotsky para pensar el juego, es su propuesta de que éste crea una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en el niño. Destaca que el juego contiene todas las tendencias evolutivas de manera condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo.

Según Baquero (1996), el juego parece estar caracterizado en Vigotsky como una forma que tiene el niño de participar en la cultura. De esta manera, el juego y la cultura de la cual es parte están íntimamente relacionados. Para Baquero (1996), “el juego que interesa a efectos de ponderar el desarrollo del niño en términos de su apropiación de los instrumentos de la cultura es un juego regulado más o menos ostensiblemente por la cultura misma” (p. 132).

De acuerdo con el postulado de Vigotsky, según el cual el juego promueve la construcción de una ZDP, Baquero (1996) resalta la necesidad de situar algunos elementos comunes entre las situaciones de juego y las de aprendizaje escolar. En este sentido, el autor presenta similitudes entre situaciones de juego y situaciones escolares: a) la presencia de una situación o escenario imaginario; b) la presencia de reglas de comportamiento socialmente establecidas; c) la presencia de una definición social de la situación.

Desde esta misma perspectiva, Aizencang (2005) indica que el juego asume un carácter anticipatorio para el desarrollo de procesos psicológicos más avanzados y para una progresiva adaptación a un orden social complejo. La autora alude a dos sentidos que se desprenden del planteo teórico de Vigotsky en relación con el juego, y que tienen implicancias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En primer término, el juego se presenta como una suerte de recurso pedagógico, que se propone para orientar al niño en la adquisición de saberes y prácticas curriculares. En segundo lugar, se enfatiza al juego en tanto actividad seria y espontánea del niño. En ambos casos jugar permite “flexibilizar el grado de ‘artificialidad’ que plantea el aprendizaje escolar, involucrando a docentes y alumnos en un escenario que recupera motivos, plantea desafíos y facilita aprendizajes” (Aizencang, 2005, p. 63).

A su vez, esta autora esboza una definición del juego, entendido como un fenómeno complejo, a partir de un conjunto de rasgos: es una actividad libre, espontánea y voluntaria del sujeto, que supone la instalación de una situación ficticia o imaginaria regida por sus propias reglas que marcan una diferencia con la vida cotidiana. El juego tiene un fin en sí mismo y conlleva siempre un carácter contingente, ya que su

desarrollo y resultados se van construyendo en su propio devenir.

En esta misma línea, Sarlé (2001) también trata de delimitar cuáles serían las características definitorias del juego que permitan diseñar propuestas escolares. Para dichos fines, propone pensar en que más que ciertos rasgos definitorios, lo que permitiría distinguir los juegos de otras actividades son ciertos “parecidos de familia”, siguiendo lo expuesto por el filósofo Wittgenstein. La autora delimita cinco de estos atributos: “la estructura que asume el juego, las reglas, los modos de operar de los jugadores, las condiciones que regulan en la escuela la posibilidad de jugar, y las decisiones e intervenciones del maestro en el juego” (Sarlé, 2001. p. 52).

Aizencang (2005), presenta algunas tensiones que se expresan a la hora de incluir el juego en las situaciones escolares. Por un lado, el uso del juego como recurso para la enseñanza y aprendizaje, donde se pretende conciliar en una misma propuesta el juego, entendido como expresión de las formas espontáneas de desarrollo en el niño, y los aprendizajes escolares. Por otra parte, la utilización del juego como alternancia u oposición a los momentos de trabajo escolar. En este último uso, el juego es concebido como actividad recreativa o de descanso, carente de fines instructivos y que contrasta con las situaciones de trabajo escolar, por lo que las situaciones lúdicas y las de trabajo escolar tienden a diferenciarse más que a complementarse.

Ahora bien, dentro del amplio panorama del juego, merece una mención especial el videojuego, en tanto actividad privilegiada en la era digital y tecnológica, atractiva para el jugador (Calvo Ferrer, 2018; Torres-Toukoumidis *et al.*, 2016). En este sentido, los videojuegos permiten ampliar las formas de jugar conocidas en diferentes espacios culturales, porque no sólo posibilitan nuevas interacciones con objetos y con otros, sino que también contribuyen a generar diferentes modos de distribuir el tiempo, los roles y las acciones (Aizencang, 2018). Se considera que el videojuego se diferencia en algún punto del juego, en tanto parece exclusivamente limitado a la dependencia con la tecnología o, dicho de otra manera, sujeto al soporte en que se desarrolla (Calvo Ferrer, 2018).

Una distinción importante en el campo de los videojuegos es la que diferencia entre aquellos denominados convencionales y serios. Estos últimos son concebidos como herramientas para la educación y la formación, que se plantean como objetivo principal el aprendizaje, relegando el aspecto lúdico a un segundo plano (Calvo Ferrer, 2018). De esta manera, el concepto de serio contraviene la propia esencia de los videojuegos convencionales, es decir, centrarse en el ejercicio lúdico y la diversión del jugador.

Metodología

Este trabajo se centra en el estudio de las relaciones entre juego y lectura en la educación primaria. Para realizar esta indagación propone una revisión narrativa de la literatura que permita caracterizar las investigaciones que se han realizado en relación con este tópico en países de habla hispana. Algunos de los interrogantes que orientaron la revisión fueron los siguientes: ¿Cómo se aborda la relación entre juego y lectura en investigaciones empíricas?, ¿Cómo se delimitan conceptualmente ambos constructos?, ¿Cómo se los operacionaliza?, ¿A qué resultados se arriba cuando se estudia dicha relación?

Montero y León (2007) sitúan las revisiones de ideas sin utilizar estadísticos en el marco de los estudios teóricos clásicos. Los estudios teóricos son aquellos que no aportan datos empíricos novedosos generados por los investigadores ni nuevos análisis de datos ya recogidos o publicados.

Para el abordaje de la mencionada temática se seleccionaron artículos publicados, en los últimos diez años, en revistas científicas con referato, que indagaban, a través de estudios empíricos, la relación entre juego y lectura en la educación primaria.

Las búsquedas se realizaron en las siguientes bases de datos: Google académico, Dialnet plus y Scielo. Se utilizaron como descriptores principales los siguientes términos: juego AND lectura, comprensión, fluidez, inferencia y vocabulario.

El objetivo de las revisiones narrativas es “identificar, analizar, valorar e interpretar el cuerpo de conocimientos sobre un tema específico” (Guirao-Goris, 2015, p. 6). Si bien la revisión narrativa es más susceptible a imprecisiones o sesgos, posibilita igualmente una aproximación a investigaciones sobre una temática particular (Lozano, 2005; Urrutia & Bonfill, 2010), y en ese sentido resultan una parte esencial para cualquier disciplina.

A partir de la revisión realizada se recuperaron 10 artículos académicos, los que se analizaron y sistematizaron considerando los siguientes criterios: objetivos propuestos en los estudios y diseños metodológicos empleados; enfoque predominante en la conceptualización de la lectura; y modo de conceptualizar al juego.

Resultados

Si bien todos los artículos se basan en estudios que proponen alguna relación entre el juego y los procesos lectores, es interesante analizar similitudes y diferencias respecto de los criterios mencionados. En la Tabla 1, se identifican y caracterizan los artículos que se tomarán en consideración en la presente revisión.

Tabla1. Caracterización de los estudios

Tipo de estudio	Enfoque teórico sobre la lectura	Procesos lectores analizados	Conceptualización del juego
Adrianzen, S. (2017). Validación de juegos educativos adaptados al diseño curricular nacional, para niveles de inicial y primaria, de zonas urbanas y rurales de Lima, Arequipa e Iquitos.			
Estudio cuasiexperimental con grupo experimental y control, pre y postprueba.	Cognitivo y psicolingüístico.	Comprensión lectora.	Juego como actividad natural del niño y como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Cadavid Ruiz, N., Quizajo Martínez, M. C., Tenorio, M. y Rosas, R. (2014). El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora.			
Estudio cuasiexperimental con grupo experimental y control, pre y postprueba.	Cognitivo y psicolingüístico.	Conciencia fonológica; Comprensión lectora.	Juego como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Castro-Crespo, G.C., Garcia-Herrera, F. G., Castro-Salazar, A.Z., y Erazo-Álvarez, J.C. (2020). Juego de roles: una metodología innovadora para la comprensión lectora.			
Estudio cuasiexperimental con grupo experimental y de control, pre y postprueba.	Cognitivo y psicolingüístico.	Comprensión lectora; fluidez; inferencias.	Juego como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Jiménez Calvillo, L., y Rodríguez Mosquera, M. J. (2017). El entrenamiento de la conciencia fonológica.			

Estudio de caso.	Cognitivo y psicolingüístico.	Conciencia fonológica: léxica, silábica y fonémica.	Juego como actividad natural del niño y como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Jiménez Porta, A.M., y Diez-Martínez, E. (2018). Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial.			
Estudio cualitativo.	Cognitivo y psicolingüístico.	Procesos perceptuales; conciencia fonológica; conocimiento alfabético; fluidez lectora; vocabulario; comprensión lectora.	Juego como estructura o formato.
Jiménez-Porta, A. M., y Diez-Martínez, E. (2018). Impacto de videojuegos en la fluidez lectora en niños con y sin dislexia. El caso de Minecraft.			
Estudio de caso.	Cognitivo y psicolingüístico.	Fluidez lectora.	Juego como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje y como estructura.
Molina Moreno, M.M., y Santiago Ibáñez, A. (2016). Animar a la lectura de textos multimodales a través del juego: cuaderno didáctico de Hervé Tullet.			
Estudio cualitativo.	Social.	Motivación y animación a la lectura.	Juego como actividad natural del niño y como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Reyes Leon, T., y Arrieta de Meza, B. (2014) Influencia de las actividades lúdicas grupales en la calidad de la lectura y en las relaciones personales de los alumnos de educación primaria.			
Estudio cuasiexperimental con grupo experimental y de control, pre y postprueba.	Cognitivo y psicolingüístico.	Conciencia fonológica. Niveles de lectura: alfabético, silábico-alfabético, silábico, pre-silábico.	Juego como actividad natural del niño y como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Rosas, R., Escobar, P., Ramírez, M.P., Meneses, M., y Guajardo, M. (2017). Impacto de una intervención basada en ordenador en niño chilenos con riesgo de manifestar dificultades lectoras.			
Estudio cuasiexperimental con grupo experimental y de control, pre y postprueba.	Cognitivo y psicolingüístico.	Decodificación, conciencia fonológica, velocidad de denominación (RAN).	Juego como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje y como estructura o formato.
Vargas, J. F. (2014). Juego de mesa “El escarabajo dorado”.			
Estudio cualitativo	Social	Capacidades lectoras en tres niveles: literal, intertextual y contextual-crítico.	Juego como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Juego y lectura: tipos de estudios y objetivos que se proponen

En este apartado se abordan los estudios desde una perspectiva metodológica, enfatizando los objetivos propuestos en los artículos.

El juego como recurso didáctico para el aprendizaje de la lectura en el aula

En los artículos que se proponen este tipo de objetivo, el juego se considera como un recurso que permite hacer frente a las dificultades que conlleva el aprendizaje de la lectura en situaciones escolares. En este sentido, parece ser un medio para abordarlas, destacándose su carácter funcional (Aizencang, 2005). De esta manera, subyace a estos estudios una intención de valerse de algunos de los atributos de lo lúdico para sortear e intervenir sobre las tensiones y dificultades que en los alumnos surgen en las situaciones escolares tradicionales.

En esta línea, el artículo de Molina Moreno y Santiago Ibáñez (2016) plantean

una experiencia innovadora en el aula que se propone favorecer la motivación y animación a la lectura, a partir de la utilización de un libro-álbum multimodal del autor Hervé Tullet. Se utiliza lo lúdico en relación con una serie de actividades que incluyen diferentes estímulos para su realización: imágenes, sonidos, gestos, videos, entre otros. Este estudio se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo, ya que el objetivo es explorar y profundizar respecto de aquello que se pretende estudiar (Hernández-Sampieri *et al.*, 2010). Se centra fundamentalmente en el relato de una experiencia educativa, realizando un análisis FODA. De esta manera, se evalúan sus fortalezas y debilidades, identificando posibles cambios a implementar y reflexionando sobre sus repercusiones.

El estudio realizado por Vargas (2014) propone una experiencia educativa novedosa utilizando un juego de mesa basado en el cuento “El Escarabajo Dorado” de Edgar Allan Poe. El juego cuenta con un soporte digital en forma de blog. A partir de este juego, se espera promover el desarrollo de la competencia lectora en alumnos de entre 10 y 17 años. El maestro es una especie de coordinador, que al inicio tiene bastante protagonismo, pero progresivamente debe transformarse en un observador más, ya que se busca que exista una regulación entre los participantes en el escenario del juego. Este estudio también se enmarca en un diseño cualitativo, aunque empleando una modalidad diferente de valoración de la experiencia, ya que se realiza un balance a partir de la observación y la reflexión conjunta entre alumnos y docente.

Por último, cabe mencionar el artículo de Adrianzen (2017), en el que se pretende validar juegos educativos adaptados al diseño curricular escolar de nivel inicial, primer y segundo grado de educación primaria. Para tal objetivo, se emplea un diseño cuasiexperimental con grupo control no aleatorizado (Hernández-Sampieri *et al.*, 2010) en tres etapas: medición inicial de la comprensión lectora en ambos grupos, programa experimental y medición final de la comprensión lectora para los grupos experimental y control.

El juego como modalidad de intervención frente a las dificultades lectoras

Este conjunto de artículos presenta investigaciones en las que se diseña una intervención basada en el juego para mejorar diferentes procesos lectores en niños con o sin dificultades específicas diagnosticadas (dislexia).

Cadavid Ruiz *et al.* (2014) realizan un análisis de una intervención basada en la adaptación de un programa lúdico, en niños de 7 a 9 años con dificultades lectoras. Castro-Crespo *et al.* (2020) presentan un estudio que analiza una propuesta basada en el juego de roles para mejorar la comprensión lectora de alumnos de entre 10 y 11 años. También cabe mencionar el estudio de las autoras Reyes León y Arrieta de Meza (2014), quienes evalúan una propuesta que incluye actividades lúdicas grupales en computadora, en alumnos de 4° grado de educación primaria. Por

último, la investigación de Rosas *et al.* (2017) se propone evaluar el impacto de una intervención sistemática, en niños de primer grado de primaria.

En los mencionados artículos, se presentan estudios que utilizan un diseño cuasiexperimental y que incluyen evaluaciones antes y después de las intervenciones.

El estudio de Jiménez-Porta y Diez-Martínez (2018b) incluye en su intervención tanto niños con dislexia como sin dislexia. Utilizan el videojuego *Minecraft* para realizar diez sesiones de trabajo con niños de entre 6 y 8 años, que permitan mejorar la fluidez lectora. El diseño metodológico adoptado es el estudio de caso, que permite el estudio de las relaciones entre muchas propiedades y los vínculos de ciertas variables, en uno o pocos casos (Hernández-Sampieri *et al.*, 2010). En este estudio en particular, el diseño incorporó un pre-test, luego una fase de aprendizaje en la que se realizó la intervención, y por último un post-test.

Por último, el artículo de Jiménez Calvillo y Rodríguez Mosquera (2017) también presenta un estudio de caso, pero sobre un único niño de 7 años diagnosticado con dislexia. El estudio consta de una propuesta de intervención basada en diferentes juegos, a lo largo de 6 sesiones. Las autoras realizaron una evaluación inicial, una evaluación de proceso y una evaluación final para comparar el rendimiento del niño en relación con tareas que implican la conciencia fonológica. Para llevar a cabo la evaluación del estudio se empleó el recurso de la rúbrica, que permite compartir los criterios de realización de tareas y de evaluación entre el alumno y el docente.

Los videojuegos como herramienta para la promoción de los procesos lectores

En esta categoría se incluye el trabajo realizado por Jiménez-Porta y Diez-Martínez (2018a) quienes analizan los procesos lectores implicados en veinte videojuegos. No examina la eficacia de una intervención, sino que presenta un análisis exhaustivo de las características de los videojuegos, de la interacción con sus entornos virtuales y los procesos de lectura que se promueven. Propone una categorización de los videojuegos de acuerdo con los procesos lectores que cada uno favorece. En este sentido, en la clasificación aluden a la información proporcionada por los desarrolladores, a los requerimientos para el acceso a dichos videojuegos, a los estímulos y la retroalimentación que permite la interacción con los mismos, ya sea en relación con las instrucciones, el registro de logros del jugador o los estímulos que se presentan. A su vez, tienen en cuenta las actividades de lectura favorecidas en los videojuegos: lectura de sílabas, lectura de palabras, lectura de frases, lectura de oraciones, etc.

Conceptualización de la lectura

Si bien todos los artículos otorgan a la lectura un lugar de suma importancia, se observan diferencias en el modo en que se la conceptualiza y en los procesos

lectores que se enfatizan en cada uno. En este sentido, se podría establecer una distinción entre dos enfoques presentes en la fundamentación teórica de los estudios: un enfoque social y un enfoque cognitivo-psicolingüístico, los que no resultan necesariamente incompatibles entre sí.

La lectura desde una perspectiva social

Desde un enfoque social, puede decirse que se enfatiza especialmente la lectura en tanto herramienta simbólica que permite la construcción de significados compartidos, la comunicación y la participación en la cultura. En este sentido, la lectura siempre se da en el marco de un contexto social específico, y no es simplemente un conjunto de destrezas; por lo que se enfatiza su dimensión funcional.

Molina Moreno y Santiago Ibáñez (2016) proponen una experiencia basada en la multimodalidad del aprendizaje, destacando la importancia de la motivación social de la lectura y las interacciones. Asimismo, consideran importante promover en los alumnos, a partir de la vivencia, un espíritu crítico para aproximarse al punto de vista del autor, más allá de sus propias perspectivas. Destacan que es necesaria la participación durante la lectura, ya que pueden tratarse contenidos que remiten a temáticas sociales, como por ejemplo la educación para la paz, los valores éticos o la diversidad cultural. Todo este desarrollo de la experiencia se ve acompañado por un docente que ejerce su rol contemplando la diversidad del alumnado y adaptando sus prácticas a sus características personales, necesidades e intereses.

Por su parte, Vargas (2014) propone un juego de mesa para trabajar de manera lúdica sobre el contenido de un libro específico y sobre la capacidad lectora de los alumnos. El autor parte de considerar la lectura con énfasis en lo social, resaltando el valor de la experiencia lectora. En este marco, retoma los planteos de Pierre Bourdieu, reivindicando el lugar de la lectura en tanto habilitante de la actividad de creación, ya que la misma permite que haya una producción de sentidos novedosos y no únicamente reproducción. A su vez, enfatiza la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en la actualidad, y en esa línea propone pensar en el lector como un internauta que interactúa con diferentes modalidades tecnológicas. El autor reconoce tres niveles que componen la capacidad lectora: literal, intertextual y contextual-crítico. El primero hace referencia a aquello que está escrito, el texto presentado en el juego. El segundo considera todos aquellos elementos múltiples que complementan lo que se leerá: ilustraciones, sonidos, entre otros. Por último, el nivel contextual-crítico refiere a la posibilidad de los lectores de realizar un abordaje reflexivo de lo que se lee, las intenciones del autor y la utilización social que posee el material. La finalidad última de la propuesta es propiciar la actitud crítica del alumno/a para que “relea” el contexto histórico donde está inserto.

La lectura desde un enfoque cognitivo y psicolingüístico

Este enfoque ya ha sido desarrollado con algún detalle previamente, y es el que tiende a predominar en los artículos seleccionados. Pueden situarse, por un lado, aquellos estudios que se centran en los procesos ligados a la decodificación, incluyendo la conciencia fonológica y/o la fluidez lectora. Por otro lado, otro conjunto de investigaciones enfatiza los procesos implicados en la comprensión lectora. Por último, cabe señalar que hay estudios que incorporan el análisis tanto procesos de bajo como de alto nivel.

El artículo de Jiménez Calvillo y Rodríguez Mosquera (2017) se enfoca en el entrenamiento, a partir de actividades lúdicas, de la conciencia fonológica en un niño de siete años con dislexia, considerando varios subprocesos: conciencia léxica, silábica, intrasilábica y fonémica. Se considera que el desarrollo de la conciencia fonológica es un factor que “favorece la adquisición del principio alfabético con que opera el aprendizaje lector para paliar sus dificultades en el aprendizaje de la lectura y así prevenir el fracaso escolar” (Jiménez Calvillo & Rodríguez Mosquera, 2017, p. 5).

Otro artículo centrado en la conciencia fonológica es el de Rosas *et al.* (2017), en el que se presenta una intervención explícita, sostenida y directa mediante un videojuego que permite mejorar las habilidades fonológicas y el conocimiento de las letras, y se evalúa su impacto. Estos autores atienden a tareas específicas de velocidad de denominación (RAN), que se focalizan en la velocidad para recuperar las etiquetas fonológicas desde la memoria a largo plazo. Destacan la relevancia de esta dimensión para el aprendizaje de la lectura de palabras.

Un tercer artículo que considera la conciencia fonológica es el de Reyes León y Arrieta de Meza (2014). Si bien no se delimita de manera clara la perspectiva teórica, estas autoras hacen referencia a las dificultades en relación con la lectura, destacando que un gran porcentaje de niños no leen de manera fluida palabras y oraciones. A su vez, una gran cantidad de niños presentan dificultades relacionadas con omisiones, inversiones, sustituciones y confusiones de letras, sílabas y palabras. Realizan una distinción de diferentes niveles de lectura, que toman en consideración para la evaluación de su intervención: pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, siendo este último un indicador de que el alumno ha alcanzado una adecuada conciencia fonémica, ya que es capaz de reconocer, identificar y manipular los sonidos que conforman las palabras.

Por su parte, Jiménez-Porta y Martínez-Diez (2018b) evalúan e intervienen sobre la fluidez lectora, tanto en niños con y sin diagnóstico de dislexia. Los sujetos con esta condición presentan dificultades para hacer automáticos los procesos lectores, y por ende el reconocimiento de palabras es más lento, pudiendo generar dificultades o repercusiones en otras áreas de aprendizaje. Las dificultades tienden a aumentar a medida que avanza el tiempo, por lo que es importante una identificación e intervención tempranas.

Adrianzen (2017) presenta el diseño, desarrollo y elaboración de trece juegos educativos para mejorar la comprensión lectora, implementados en el aula. Si bien no profundiza en aspectos teóricos relacionados con el mencionado constructo, la autora sostiene que las dificultades en su aprendizaje son una gran problemática en la educación primaria. Es por ello por lo que propone una intervención que utiliza el juego como estrategia, en la que es fundamental el rol docente como favorecedor del desarrollo de habilidades de comprensión.

Como se mencionó previamente, algunos de los artículos seleccionados consideran en sus desarrollos tanto procesos ligados a la decodificación como a la comprensión. Tal es el caso de Cadavid Ruiz *et al.* (2017), quienes tienen en cuenta tanto la conciencia fonológica como la comprensión lectora a la hora de realizar un programa de intervención lúdica, que requería que los niños tuvieran un mínimo de dos años de experiencia en el aprendizaje de la lectura. En este sentido, se emplearon pruebas que contemplaron la conciencia fonológica, la precisión y velocidad lectoras (fluidez) y la comprensión. A su vez, se evaluó la capacidad cognitiva general de los niños. Las tareas incluidas en el programa de intervención suponían la lectura de palabras, oraciones y párrafos. En este estudio la experiencia se basó en el aprendizaje implícito por parte de los niños, en contraposición a abordajes propuestos en otros artículos, que requieren la explicitación de ciertos principios y reglas alfabéticas (Rosas *et al.*, 2017).

Por su parte, Castro-Crespo *et al.* (2020) proponen una intervención en diferentes componentes de la lectura como la fluidez y la comprensión. Para la evaluación de la eficacia de la intervención, se utilizó como instrumento una ficha de observación que registraba diferentes dimensiones: fluidez oral, comprensión de actividades a realizar, uso del diccionario, comprensión y respuesta a diferentes preguntas, puntuadas a partir de una escala valorativa. Estos autores destacan la importancia de introducir en el proceso de aprendizaje metodologías que promuevan la comprensión lectora y generen hábitos lectores.

Por último, el estudio de Jiménez Porta y Díez-Martínez (2018a) está basado en el análisis de diferentes videojuegos considerando los procesos lectores implicados. Proponen la siguiente categorización: a) “principios del alfabeto”: refiere a aquellos juegos que permiten la enseñanza del reconocimiento de letras, la correspondencia letra-nombre y letra sonido; b) “conciencia fonológica y fonética”: alude a actividades que implican escuchar sonidos en las palabras, división de sílabas, ortografía y partir o segmentar palabras; c) “estructura del lenguaje”: agrupa aquellas tareas que implican el uso de palabras, vocabulario, así como la utilización de palabras y sinónimos; d) “conductas de lectura”: abarca la direccionalidad y orientación de la lectura, e implica cómo los videojuegos presentan a sus lectores el contenido que debe ser leído. El artículo destaca el potencial que tiene el uso de videojuegos para el aprendizaje de la lectura en contextos educativos y clínicos, y para otra gran cantidad de aprendizajes

transversales digitales.

Conceptualización del juego

El concepto de juego resulta polisémico, ya que implica la yuxtaposición o entramado de diferentes formas de concebirlo que no son necesariamente excluyentes. Pueden distinguirse tres formas principales: como actividad natural del niño e inherente a la niñez; como mediador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y como estructura lúdica.

El juego como una actividad natural del niño e inherente a la niñez

En esta concepción se enfatiza al juego en tanto actividad seria y espontánea del niño, potenciadora e inherente a su desarrollo integral. El juego es reconocido y promovido en tanto tendencia propia del niño, vinculada a sus intereses y necesidades. En este sentido, permite contemplar aspectos relativos a su desarrollo y aproximarse a sus motivaciones e inclinaciones (Aizencang, 2018). Esta forma de concebir lo lúdico en los estudios se inspira en una visión del juego como espacio privilegiado de desarrollo, que promueve la construcción de diferentes habilidades.

Adrianzen (2017), menciona que “en diversos trabajos se ha puesto de relieve que el juego le permite al niño desarrollar su pensamiento, satisfacer necesidades, explorar y descubrir, elaborar experiencias, expresar y controlar emociones, ampliar los horizontes de sí mismo y aprender a cooperar” (p. 107).

Por su parte, Jiménez Calvillo y Rodríguez Mosquera (2017), reconocen que el juego es una actividad que surge de manera natural en los niños y niñas y configura una manera particular de vincularse con el entorno. El juego posibilita la estimulación y generación de interés en los alumnos, y no es simplemente una actividad de diversión para éstos, sino que es también un “dinamizador de su desarrollo” (p. 5).

Molina Moreno y Santiago Ibáñez (2016) también reconocen que el juego es esencial en la etapa infantil y sostienen que la importancia del juego radica en que permite “motivarse” para aprender y para descubrir el mundo. En este sentido, aluden al juego como un promotor de la cooperación entre niños, que posibilita respetar reglas y que propicia los espacios de creatividad.

En esta misma línea, Reyes León y Arrieta de Meza (2014) enfatizan que el juego es una actividad que desarrolla integralmente la personalidad del individuo y en particular, su capacidad creadora. Asimismo, sostienen que “el valor del juego va aún más allá, pues por su intermedio se estimula y refuerza el pensamiento simbólico y (...) la habilidad del niño/a para resolver problemas” (p. 391). Por último, destacan que el juego permite mejorar las relaciones interpersonales entre los alumnos, favoreciendo un espacio de intercambio más adecuado.

Según Aizencang (2005), considerar el juego un contexto de desarrollo implica

reconocer que, en tanto actividad compartida, “facilita el despliegue de formatos discursivos, de interpretaciones diversas de la realidad y de negociaciones de intenciones y significados” (p.100). Al mismo tiempo, el juego posibilita la combinación de estrategias para dar respuesta a la situación que se presenta.

El juego como mediador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Esta manera de conceptualizar el juego adquiere una particular relevancia en el ámbito educativo y es la que tiende a predominar en los artículos seleccionados. Desde este enfoque, el juego constituye un recurso utilizado por el docente para promover los procesos de aprendizaje escolares de los alumnos. Las situaciones de juego se adaptan a las características propias de los niños, constituyendo situaciones “como si”, que posibilitan el aprendizaje y promueven la construcción de habilidades cognitivas, afectivas y sociales.

Desde la perspectiva del docente, el juego se configura como un recurso, estrategia o herramienta que facilita la enseñanza (Aizencang, 2005). Se configura como un espacio libre de riesgos y como un escenario flexible que posibilita exploraciones diversas, la apropiación de herramientas y la resolución de problemas (Aizencang, 2018). De este modo, la actividad lúdica es elegida de manera preferencial frente a otros materiales y herramientas pedagógicas en tanto reúne diferentes cualidades que, se cree, garantizan una mejor enseñanza por parte del docente y un mejor aprendizaje por parte de los alumnos.

En este marco, Vargas (2014) considera que los juegos de mesa permiten ampliar las dimensiones que intervienen en el contexto escolar, ya que insertan a los sujetos en una dinámica donde se pone a prueba la creatividad y la imaginación, empleando las habilidades y estrategias de las que disponen. En este sentido, propone que la utilización del juego de mesa potencie la autonomía de los jugadores, permitiendo el desarrollo de la capacidad crítica en relación con la lectura.

En el artículo de Adrianzen (2017), se destaca la idoneidad de los juegos educativos para propiciar el desarrollo de las habilidades básicas para el aprendizaje de la lectoescritura y, a su vez, las condiciones que posibilitan en términos de situaciones vivenciales directas para los alumnos.

Cadavid Ruiz et al. (2014) expanden un poco más el horizonte pedagógico del juego, ya que en su investigación lo incorporan como actividad mediadora del aprendizaje implícito: “Los juegos se diseñan para que los niños descubran por sí mismos las relaciones sistemáticas que configuran el lenguaje escrito, a partir de su uso repetido en situaciones significativas” (p. 28). En este sentido, los niños aprenden de manera incidental las reglas de decodificación.

Jiménez Calvillo y Rodríguez Mosquera (2017) basan su estudio en el juego en tanto herramienta pedagógica e instrumento privilegiado para el aprendizaje de la

lectura y enfatizan principalmente los beneficios del juego en tanto motivador para el aprendizaje.

Por su parte, Castro-Crespo *et al.* (2020) utilizan el juego de roles como una metodología que propicia el aprendizaje de la comprensión lectora y permite abordar significativamente las relaciones entre los alumnos. Destacan que el juego de roles permite una conexión entre alumnos y docente que propicia un aprendizaje significativo, ya que favorece la motivación de los lectores y el intercambio respecto de la lectura realizada. En una línea similar, Reyes León y Arrieta de Meza (2014), proponen actividades lúdicas computarizadas (juegos didácticos) como estrategia educativa para mejorar la calidad de la lectura y las relaciones personales entre los alumnos.

Jiménez-Porta y Díez-Martínez (2018b) proponen el uso del videojuego Minecraft para realizar una intervención sobre la fluidez lectora, ya que el mismo presenta una diversidad de recursos que posibilitan una experiencia multi-sensorial que promueve el interés y aprendizaje activo de la lectura por parte del niño. La utilización de este recurso lúdico resultó significativa en tanto motivó la lectura rápida por parte de los niños, tanto de palabras como de frases. Las autoras destacan el valor estratégico de esta intervención mediante el videojuego, en tanto permitió no sólo abordar la dimensión de la fluidez lectora, sino también aspectos vinculados con el vocabulario y con otras destrezas digitales.

Otro estudio basado en la intervención mediante un videojuego es el de Rosas *et al.* (2017), quienes implementaron una intervención a partir del juego de ordenador *GraphoGame*. Este juego permite, a través de distintos mundos y escenarios fantásticos, aproximarse a la percepción de diferencias entre los fonemas y sus respectivas representaciones gráficas. En contraposición al estudio que remarcaba el costado implícito de la utilización del juego (Cadavid Ruiz *et al.*, 2014), en esta propuesta se enfatiza que el juego permite una intervención explícita, sostenida y directa.

Finalmente, en el artículo de Molina Moreno y Santiago Ibáñez (2016), se presenta una concepción del juego que profundiza la dimensión de la promoción del aprendizaje, a partir de utilizar la experiencia lúdica multimodal para la motivación a la lectura. Estas autoras remarcan la importancia del juego en tanto permite la *gamification* (ludificación), que implica utilizar elementos y técnicas de diseño de juego en contextos no lúdicos con la finalidad de potenciar la capacidad de aprendizaje.

Juego como estructura o formato

Concebir el juego como una estructura o formato implica considerar su diseño y configuración. Según Sarlé (2001), la forma que asume el juego en tanto actividad propuesta por los docentes se constituye en uno de los aspectos característicos que adquiere lo lúdico en el escenario escolar. En este sentido, en tanto formato, el juego

puede ser concebido como si fuera una “estructura profunda” y un conjunto de reglas de realización (estructura superficial). Aizencang (2005) también se inscribe en esta línea, ya que plantea que el juego puede ser definido como una estructura que se rige por un conjunto de reglas (game), que existe y subsiste con independencia de los jugadores que de ella participan.

En esta línea, el artículo de Jiménez Porta y Diez-Martínez (2018a) realiza un estudio sobre diferentes videojuegos y sus implicaciones en procesos cognitivos de lectura inicial, analizando tanto estructuras serias como convencionales. Proponen que la utilización de videojuegos constituye un poderoso motor de cambio para rediseñar e innovar métodos, condiciones y materiales didácticos. Dan importancia en su estudio a las habilidades cognitivas de lectura implicadas durante la actividad realizada en los videojuegos y a sus características de acceso. Asimismo, establecen qué características requieren las estructuras o formatos de los videojuegos para su empleo: es decir, si pueden ser utilizadas por cualquier usuario o si es necesario el apoyo de un usuario alfabetizado.

En otro estudio, estas autoras analizan una intervención a partir de la adaptación de Minecraft (2018b). En su artículo, proponen la utilización de este videojuego convencional debido a una gran cantidad de ventajas manifiestas en su formato: posibilidad de reiterar la lectura, motivación constante por leer los contenidos de la pantalla, características del mundo virtual del juego, etc. La utilización de esta propuesta requirió de la intervención de un adulto como mediador, y posibilitó el abordaje de tareas relacionadas con la fluidez lectora, tanto en niños con dislexia como sin dislexia, mostrando resultados favorables en ambos casos.

Por último, es pertinente mencionar la investigación que realizan Rosas *et al.* (2017), al analizar una intervención mediante el videojuego serio GraphoGame. Este último es un software sustentado en un modelo fónico para el aprendizaje de la lectura. Su estructura gira en torno a distintos mundos y escenarios fantásticos, en los cuales los niños tienen la oportunidad de interactuar y percibir las diferencias entre los fonemas y las representaciones gráficas. Este videojuego se compone de diferentes niveles que progresivamente aumentan su complejidad, y los estímulos presentados se repiten de manera consistente, por lo que los niños tienen la posibilidad de consolidar los progresos que van realizando. Este software puede adaptarse al nivel del aprendizaje del niño, lo que permite un nivel óptimo entre lo que resulta fácil al niño y lo que puede aprender, manteniendo la motivación a lo largo del juego.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue analizar las relaciones entre lectura y juego en la educación primaria, a través de una revisión narrativa de la literatura de habla

hispana. Se consideraron principalmente estudios publicados en los últimos diez años y realizados con diversas metodologías, tanto cualitativas como cuantitativas.

En los artículos analizados el juego aparece principalmente considerado como un recurso o estrategia que posibilita abordar los desafíos que plantean para los estudiantes los aprendizajes escolares, en el contexto del aula. En este sentido se lo puede considerar un mediador privilegiado de la enseñanza, dirigida a todos, que favorece el aprendizaje de la lectura en tanto flexibiliza su artificialidad. Cuando el juego es utilizado de esta manera algunos rasgos que lo distinguen pasan a un segundo plano o son relegados. Incluido en el contexto escolar, cede algunos de sus rasgos esenciales (actividad libre con un fin en sí mismo), para adquirir un nuevo estatus como herramienta o medio para las intervenciones pedagógicas (Sarlé, 2001). Ahora bien, la concepción instrumental del juego presente en varios artículos supone la consideración de diversos tipos de juego para promover distintos aprendizajes. En este sentido, el juego educativo o didáctico, se diferencia de los juegos en los que los niños participan en otros contextos. No está asociado a la promoción del desarrollo cognitivo y social del sujeto, tampoco al mero descanso y diversión, sino a fundamentos pedagógicos para la innovación del aprendizaje escolar (Sarlé *et al.*, 2010). En otros estudios se destaca el valor del juego para el abordaje de las dificultades lectoras, derivadas o no de una dislexia.

El primer grupo de estudios, de carácter más proactivo, se centra en la promoción de la comprensión y, también en la motivación e interés por la lectura, pero no contemplan procesos de nivel inferior. Al respecto, cabe recordar la importancia de los procesos de decodificación y reconocimiento de palabras, en tanto necesarios, aunque no suficientes, para el desarrollo de los procesos de orden superior. En contraposición, el segundo grupo de artículos, de carácter más reactivo, considera tanto procesos de bajo como de alto nivel. Esto puede deberse a dos motivos principales: primero, la importancia atribuida en el tratamiento de las dificultades a la automatización de los procesos de decodificación y reconocimiento de palabras, y segundo, al diseño de intervenciones basadas en el diagnóstico preciso de las habilidades a entrenar, lo que redundaría en el abordaje de unos procesos u otros, y en algunos casos de ambos.

Un tercer grupo de estudios se centra en el análisis de los procesos lectores que pueden promoverse a través del uso de videojuegos, los que podrían incluirse tanto en el aula como en intervenciones más focalizadas para el tratamiento de las dificultades.

En relación con la conceptualización de la lectura, cabe destacar que el enfoque teórico predominante es el cognitivo y psicolingüístico; perspectiva que forma parte del marco teórico adoptado en el presente trabajo. En las últimas décadas, las investigaciones desde este enfoque han proliferado, tanto en relación con los

procesos implicados en la lectura, como así también con propuestas y programas de intervención frente a las dificultades en el aprendizaje lector. Los procesos implicados en la lectura que se abordan predominantemente en los estudios son la conciencia fonológica, la fluidez lectora y la comprensión de textos.

Por otra parte, en menor medida se presentaron estudios desde enfoques sociales, ligados estrechamente con el valor social de la lectura y la participación. Estos estudios enfatizan prevalentemente los aspectos motivacionales del aprendizaje, como así también aquellos elementos que tienen que ver con el interés del lector, la actitud crítica y la capacidad reflexiva.

Ahora bien, cabe destacar que en algunos estudios se observa una escasa fundamentación teórica de los constructos utilizados. Además, si bien se aborda la relación entre lectura y juego, se los tiende a conceptualizar separadamente para luego abordar de modo genérico su relación. No se delimitan unidades de análisis que vayan más allá del tratamiento de los elementos. Tal como señala Vigotsky (1995) “La psicología, que pretende un estudio de los sistemas globales complejos, debe sustituir el método de análisis de elementos por el método de análisis de unidades” (p. 52).

Particularmente en relación con la categoría de juego, se presentan desarrollos escuetos y condensados, dando por supuesto qué es el juego, cómo se define y para qué se utiliza. Diversas perspectivas teóricas abocadas al estudio del juego han dado lugar a un amplio espectro de ideas en relación con el origen, la función y los vínculos que pueden establecerse con diferentes fenómenos cognitivos y sociales (Aizencang, 2005). Por este motivo, es importante señalar la necesidad de explicitar los supuestos que subyacen a la conceptualización del juego, ya que, como se ha mencionado, es un concepto polisémico. Según Sarlé (2001) formular una definición del juego que sea suficientemente abarcadora y que contemple todas sus características es una tarea compleja debido a la naturaleza propia del mismo.

Al analizar los artículos seleccionados, el juego se presenta conceptualmente desde diversas aristas, no necesariamente excluyentes entre sí. En la mayoría de los estudios, la fundamentación del uso del juego se centra en la adopción de al menos dos perspectivas. La concepción más empleada por los estudios es aquella que define el juego como una herramienta, estrategia, recurso o método educativo. Esta perspectiva resalta el papel instrumental del juego en tanto escenario flexible que posibilita un aprendizaje libre de riesgos (Aizencang, 2018). En segundo término, se enfatiza la dimensión que remite al juego como una actividad natural y potenciadora del desarrollo del niño, aunque no se explicita el modo en que éste se entiende. Se desprende de estos abordajes una tendencia a escindir los procesos de desarrollo de los procesos de aprendizaje. Brizuela y Scheuer (2016) argumentan que esta tendencia proviene de tradiciones de investigación de principios del siglo XX que distinguen los factores endógenos (madurativos) y de los exógenos o ambientales

y proponen entrelazar desarrollo y aprendizaje en términos de procesos de cambio cognitivo:

En definitiva, con los instrumentos conceptuales con los que contamos actualmente, resulta artificial ubicar un caso vívido y situado de cambio cognitivo en el campo del desarrollo cognitivo o en el del aprendizaje. Para describir y explicar el cambio cognitivo parece ser más fructífero y honesto pensar que tal como la frontera entre mente y mundo, individuo y ambiente, es plástica (Clark, 1998/1999), también lo es aquella que se ha trazado entre desarrollo cognitivo y aprendizaje. De hecho, ¿cómo determinar si una novedad se debe al desarrollo o al aprendizaje? (p. 647)

Por último, la visión del juego como una estructura o formato es la que aparece con menor frecuencia, pero está estrechamente vinculada a propuestas que requieren soportes digitales o tecnológicos y, por ende, a los videojuegos, convencionales o serios (Calvo Ferrer, 2018).

Para finalizar pueden señalarse algunas coordenadas para la futura investigación de las relaciones entre lectura y juego en la educación primaria, a partir del estudio exploratorio aquí presentado. Es importante precisar los constructos teóricos utilizados y en tanto que se indaga una relación en un momento específico de la trayectoria educativa, es relevante asumir un enfoque basado en la delimitación de unidades de análisis y de carácter dinámico. Es decir, un enfoque capaz de captar los procesos de cambio en una trayectoria temporal determinada y en un contexto con restricciones específicas como lo es el escolar (Cole, 1996).

Notas

¹ Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Adscripta graduada a la cátedra Psicología II en la mencionada unidad académica.

² Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Licenciada y Doctora en Psicología. Profesora Adjunta Ordinaria de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora asociada a la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires.

³. Este artículo de revisión se deriva del trabajo integrador final de Licenciatura de la primera autora.

Referencias bibliográficas

Las referencias marcadas con un asterisco indican los estudios que se incluyeron en la revisión narrativa. Las referencias dentro del texto de los estudios seleccionados para la revisión no están precedidas por un asterisco.

- *Adrianzen, S. (2017). Validación de juegos educativos adaptados al diseño curricular nacional, para niveles de inicial y primaria, de zonas urbanas y rurales de Lima, Arequipa e Iquitos. *Educa UMCH*, 9, 105-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7145926>
- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes*. Manantial.
- Aizencang, N. (2018). La vivencia de jugar o jugar una vivencia. *Lúdicamente*, 7(14). <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/13656>.
- Alegria, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades —20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111. <https://doi.org/10.1174/021037006775380957>
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Borzone, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestri, A., y Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Red de Apoyo Escolar.
- Brito, A. (2015). *Nuevas coordenadas para la alfabetización: debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital*. Cuaderno SITEAL. IIPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/siteal-alfabetizacion-cultura-digital.pdf>
- Brizuela, B. M., y Scheuer, N. (2016). Investigar el cambio cognitivo como proceso dinámico. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39(4), 643-660. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1223710>
- *Cadavid Ruiz, N., Quijano Martínez, M. C., Tenorio, M., y Rosas, R. (2014). El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 23-38. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.jvmh
- Calvo-Ferrer, J. R. (2018). Juegos, videojuegos y juegos serios: Análisis de los factores que favorecen la diversión del jugador. *Miguel Hernández Communication Journal*, 9(1), 191-226. <http://dx.doi.org/10.21134/mhcj.v0i9.232>
- *Castro-Crespo, G. C., García-Herrera, F. G., Castro-Salazar, A. Z., y Erazo-Álvarez, J.C. (2020). Juego de roles: una metodología innovadora para la comprensión lectora. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 27-46. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.713>
- Clark, A. (1998). *Being there: Putting brain, body and world together again*. MIT Press. (Sánchez Barberán, trad.). Paidós.
- Cole, M. (1996). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata.
- Defior Citoler, S., Serrano Chica, F. Gutiérrez Palma, N. (2015). Dificultades específicas de aprendizaje. Síntesis.
- Gómez Zapata, E., Defior, S., y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología* 4(2), 65-73. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092011000200008&lng=es&tlng=pt
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, D., Buonsanti, L., Freire, L., Lasala, E., Mendivezúa, A., y Molina, S. (2011). *Programa LEE comprensivamente*. Paidós
- Guirao Goris, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene, Revista de enfermería*,

9(2), 1-13. <http://ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/495>

Hernández Sampieri, M. C., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL.

*Jiménez Calvillo, L., y Rodríguez Mosquera, M. J. (2017). El entrenamiento de la conciencia fonológica. Estudio de caso. *Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación*. <http://hdl.handle.net/10609/61425>

*Jiménez Porta, A., y Díez-Martínez, E. (2018a). Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial. *Apertura*, 10(1), 71-87. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v10n1.1114>

*Jiménez-Porta, A. M., y Díez-Martínez, E. (2018b). Impacto de videojuegos en la fluidez lectora en niños con y sin dislexia. El caso de Minecraft. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 78-90. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.1.77>

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(17), 37-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>

Lozano, J. M. (2005). De patos, gansos y cisnes. Revisiones narrativas, revisiones sistemáticas y meta-análisis de la literatura. *Acta Médica Colombiana*, 30(1), 1- 3. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163113343001>

*Molina Moreno, M. M., y Santiago Ibáñez, A. (2016). Animar a la lectura de textos multimodales a través del juego: cuaderno didáctico de Hervé Tullet. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre, y J. Rovira Collado (Eds). *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp. 538-549). <http://hdl.handle.net/10045/64853>

Montero, I., y León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770318>

Morais, J. (1989). *El arte de leer*. Aprendizaje Visor.

Olson, D. (1997). *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.

Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

*Reyes León, T., y Arrieta de Meza, B. (2014). Influencia de las actividades lúdicas grupales en la calidad de la lectura y en las relaciones personales de los alumnos de educación primaria. *Revista Telos*, 16(3), 388-400. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99332014003>

*Rosas, R., Escobar, J-P., Ramírez, M-P., Meneses, A., y Guajardo, A. (2017). Impacto de una intervención basada en ordenador en niños chilenos con riesgo de manifestar dificultades lectoras. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 40(1), 158-188. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1263451>

Sarlé, P. M. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Noveduc.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I., y Rodríguez de Pastorino, E. (2010). *El juego en el Nivel Inicial*.

Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. http://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB01.pdf

Silvestri, A. (2001). *La adquisición discursivo cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria.* Tesis Doctoral (Inédita). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Share, D. L. y Shalev, C. (2004). Self-teaching in normal and disabled readers. *Reading and Writing*, 17(7), 769-800. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-2658-9>

Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an R y D program in reading comprehension. Washington, DC: RAND Education. Recuperado de https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf

Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L., Pérez-Rodríguez, M. A., y Björk, S. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos*, 15(2), 37-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1124

Urrutia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. doi:10.1016/j.medcli.2010.01.015

*Vargas, J. F. (2014). Juego de mesa El escarabajo dorado. *Infancias imágenes*, 13(2), 206-217. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a19>

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje.* Paidós.