

## **El juego y sus implicancias educativas en el aprendizaje de la alfabetización**

**Ignacio Dalton  
James F. Christie\***

### **Introducción**

Las concepciones acerca del modo en que los niños logran alfabetizarse han sufrido profundas modificaciones en estas últimas décadas. Estas concepciones consideraban que los niños debían esperar hasta la edad escolar para que se les enseñara a leer y escribir. El contexto escolar era el único encargado de proveer alfabetización mediante actividades de carácter perceptivo o de única relación grafema-fonema.

En este sentido, era más que esperable que los niños usaran las formas convencionales de escritura desde el comienzo de la escuela; es decir reconocer adecuadamente las palabras cuando leían y la "escritura" cuando debían escribir. No obstante, comenzamos a aprender que los niños saben del lenguaje escrito mucho antes de lo que nuestras concepciones consideraban.

Dentro del ámbito escolar se ha tratado de crear nuevas y mejores condiciones para que los niños continúen desarrollando sus ideas en cuanto al lenguaje escrito proveyendo un ambiente rico y diversificado en materiales, acciones y actividades de lectura y escritura (Braslavsky, 1991; Ferreiro, 1988).

Si bien se han extendido estas propuestas renovadoras acerca del aprendizaje, creemos que hasta la actualidad se ha dado escasa importancia – desde la investigación como desde sus implicancias educativas– a otra actividad desarrollada por los niños que se conecta con acciones de lectura y escritura: el juego.

El propósito del presente artículo consiste en comunicar la importancia del juego en la alfabetización. Centraremos nuestra exposición en los trabajos de investigación realizados sobre este tema hasta la actualidad y sus implicancias pedagógicas que permiten dilucidar los efectos del juego en la promoción de la lectura y la escritura.

### **El juego: características y posturas teóricas**

Afirmamos que no existe una definición acabada sobre "juego", aunque se han intentado identificar factores que lo diferencian de otras formas de actividad o comportamiento humano.

---

\* Ignacio Dalton es Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA), becario de la International Reading Association e investigador en el área de alfabetización con niños. James F Christie es Profesor en el área de Lectura de la Arizona State University, Tempe, Arizona, Estados Unidos. Ambos son investigadores de las relaciones entre la alfabetización y el juego.

Existe un consenso generalizado en cuanto a que el comportamiento lúdico posee las siguientes características:

- a) no literal –la realidad es ignorada pues se le asigna a los objetos, personas y acciones otros significados sociales y personales–;
- b) flexibilidad –nuevas ideas y comportamientos son utilizados en las situaciones lúdicas–;
- c) medios sobre fines –la actividad *per se* prioriza los medios sobre los fines–;
- d) afectivamente positivo –los jugadores experimentan placer y diversión–;
- e) voluntario –la actividad es voluntaria y libremente seleccionada–;
- f) control externo –los jugadores controlan y determinan el curso del desarrollo de los eventos–;
- g) situacional –depende del contexto o el lugar donde se realiza–, y
- h) resuelve problemas –permite resolver situaciones que los niños plantean y que en condiciones comunes no podrían hacer por sí solos– (Christie, 1994; Dalton, 1993; 1996a).

Al referirnos al juego, lo concebimos como juego sociodramático o aquel en que el niño adopta roles sociales que conoce y usa objetos para representar diferentes acciones.

La teoría de Lev S. Vygotsky (1931,1966) le reconoce un rol central al juego en el desarrollo de los procesos de pensamiento y en la alfabetización. De acuerdo con este autor, las representaciones durante el juego simbólico posibilitan que el niño aprenda que un objeto pueda representar a otro y utilice estas representaciones simbólicas “de primer orden” en sus primeros intentos de escritura (Pellegrini y Galda, 1993). Vygotsky concibió tanto la escritura como el juego como

“diferentes momentos en un proceso unificado en el desarrollo del lenguaje escrito” (1978, p.116).

Las transformaciones que ocurren en el juego sociodramático promueven la complejidad de las capacidades simbólicas que luego pueden ser usadas en la lectura y la escritura (Pellegrini y Galda, 1993).

### **La alfabetización y el juego: conexiones**

Cuando pensamos en la alfabetización, lo hacemos en relación con una actividad sociocognitiva compleja, y una nueva forma teórica de conceptualizar el desarrollo de la lectura y la escritura de niños en el inicio de la escolaridad.

La alfabetización emergente se da a través de un proceso de interacciones sociales durante actividades cotidianas en ambientes significativos que contienen y promueven acciones alfabetizadoras (Teale y Sulzby, 1991).

El niño se inicia en el aprendizaje de la alfabetización en ambientes alfabetizadores, gracias a la interacción con padres y pares con quienes comparte oportunidades y situaciones que implican formas diversificadas de lectura y escritura.

La perspectiva de la alfabetización emergente tiene relación directa con el juego pues si se les provee un ambiente, interacciones y situaciones, los niños usarán la lectura o el lenguaje escrito en las situaciones lúdicas.

Desde hace más de una década, un grupo de teóricos, principalmente de los Estados Unidos, se ha dedicado a indagar cómo se aprende a leer y escribir en situaciones de juego sociodramático.

Los niños utilizan lugares –centros lúdicos– que cuentan con materiales relacionados con la alfabetización. Estos centros reproducen lugares cotidianos donde se comparten experiencias de lectura y escritura; p. e.: restaurante, cocina, banco, correo, florería, oficina o veterinaria. Los resultados obtenidos demuestran que los niños pueden desarrollar el lenguaje oral, el intercambio de ideas con sus pares –preguntar, responder, solicitar, demandar– y la transacción con textos variados (Christie, 1991) mediante el uso de uno o de diferentes centros instalados en las aulas.

El siguiente episodio, registrado por uno de los autores de este artículo, constituye un ejemplo del modo en que los niños pueden incorporar la lectura y la escritura en el juego sociodramático:

Varios niños de 4 años acordaron hacer un viaje en tren. Decidieron utilizar una parte elevada del aula como tren y acomodaron las sillas como asientos para pasajeros.

Dos niños fueron al centro lúdico cercano y comenzaron a hacer tickets para el viaje usando “garabatos” como forma de escritura.

Una vez que hicieron los tickets, se los distribuyeron a sus compañeros.

Mientras esperaban que su maestra tomara el tren, ellos intentaban leer carteles hechos con anterioridad como: “NO FUMAR”.

Como tenían dificultad para leer literalmente el cartel, le preguntaron a la maestra: “¿qué dice?”. La maestra leyó en voz alta el cartel mientras subía al tren.

Este ejemplo ilustra las diferentes maneras en las que el juego sociodramático puede promover la alfabetización. Primero, el marco lúdico permite que los niños expresen sus conceptualizaciones acerca del material impreso. Segundo, el juego ofrece el contexto ideal para experimentar con formas de alfabetización. Tercero, brinda la oportunidad de establecer interacciones sociales entre las que figuran las de poder conectar las experiencias del aula con las de la vida cotidiana, en este caso, poder ir en un tren.

Ahora, ¿cómo promover situaciones similares con niños de escuelas en condiciones sociales diferentes a la del episodio mencionado?

## **Implicancias pedagógicas**

Tanto las investigaciones realizadas en América como en Europa demostraron las condiciones y posibilidades para que los niños se involucren en este tipo de propuesta<sup>1</sup>. De ellas se desprende la necesidad de diseñar un ambiente que contenga centros lúdicos provistos de materiales sobre lectura y escritura; como también considerar el modo en que los docentes interactúan con los niños antes y durante el juego.

### *Diseño cooperativo de centros lúdicos*

Los niños pueden comprometerse a diseñar el ambiente de juego conjuntamente con los maestros mediante un proceso de concreción de microtareas en las que arman, diseñan y hacen funcionar los centros. Trabajos realizados en la Argentina con niños de 1er. grado (Dalton, 1995) demostraron que la estructuración denominada "diseño cooperativo de los centros lúdicos" consiste en los siguientes pasos:

- ▲ Establecimiento: buscar el lugar donde no exista ni presencia ni yuxtaposición de materiales.
- ▲ Nombrar: dar nombre al centro, se proponen nombres convencionales y mediante votación se elige el más adecuado.
- ▲ Aprovisionamiento: se elaboran listas escritas donde figura el nombre de cada niño y el material que se compromete a aportar.
- ▲ Montaje: armado arquitectónico del centro mediante escritura de carteles indicadores.

Estas tareas implican configurar los centros lúdicos en espacios similares a entornos sociales alfabetizadores que los niños encuentran generalmente en sus comunidades o en sus casas. P. e., una cocina reproducida en el aula, podrá incluir envases de comestibles, papeles para mensajes, teléfonos, ollas, guías telefónicas.

En definitiva, los centros lúdicos no son rincones porque su espacio provee oportunidades para la entrada y salida de saberes. Además, los centros lúdicos posibilitan a los niños la incorporación de situaciones cotidianas de alfabetización con su juego (Dalton, 1996 b).

Varios teóricos han desarrollado criterios que les permiten a los maestros seleccionar los materiales de alfabetización para los centros:

- a) pertinencia –si el material es seguro y fácil de usar por los niños–,
- b) utilidad –si el material cumple una función práctica–,
- c) autenticidad –si el material es usado en la vida cotidiana–, y

---

<sup>1</sup>Las investigaciones realizadas sobre el tema del juego ligado a la alfabetización comenzaron en la década del '80 con el británico Nigel Hall mediante un estudio que indagó los efectos de reciclar centros lúdicos incluyendo materiales de lectura y escritura.

Algunos investigadores norteamericanos continuaron esta línea de trabajo. Entre ellos, se destacan James Christie, Billie Enz, Susan Neuman, Anthony Pellegrini, Kathy Roskos y Karol Vukelick. Ignacio Dalton realiza sus investigaciones en la región latinoamericana –que a falta de datos por publicaciones y experiencias didácticas efectuadas hasta la fecha– puede ser considerado como pionero en el área en español.

- d) relevancia cultural –si el material pertenece al entorno cultural alfabetizador del niño– (Neuman y Roskos, 1991, 1992; Roskos et al., 1995).

A continuación, ofrecemos a los lectores una lista de materiales posibles a considerar en el momento de armar centros lúdicos.

<b>Tabla 1</b>	
Materiales de alfabetización para los centros lúdicos	
<b>CENTROS LÚDICOS</b>	
<p><b>Casa (*)</b> Lapiceras, lápices y marcadores Papeles para notas Calendario Máquina de escribir revistas y diarios Libros variados Recetas Teléfono Contenedores con utensilios Ollas y sartenes</p>	<p><b>Oficina (*)</b> Lapicera, lápices, marcadores Hojas variadas en tamaños y formas Agenda Sobres, estampillas y sellos Pizarra para mensajes Carpetas de archivo Carteles indicadores (ABIERTO/CERRADO)</p>
<p><b>Correo (*)</b> Lapiceras, lápices, marcadores Sellos , estampillas y sobres variados Buzones Carteles indicadores (FORME FILA CARTAS NACIONALES-INTERNACIONALES ABIERTO- CERRADO HORARIO DE ATENCION NO FUME )</p>	<p><b>Veterinaria (*)</b> Lapiceras, lápices Agenda Carteles (SALA DE ESPERA) Etiquetas con los nombres de las mascotas Cartillas de los pacientes Formularios de prescripción Diarios y revistas (para la sala de espera)</p>
<p><b>Agencia de remises(**)</b> Lapiceras, marcadores Agendas Máquinas de escribir Clips, bandas elásticas ficheros, fichas variadas Caja Registradora Llaveros Pizarra para llaveros Carteles (MANEJE CON CUIDADO/ ABIERTO/ CERRADO/ NO FUME) Diarios y revistas Planillas variadas Calendarios</p>	<p><b>Banco(***)</b> Hojas, planillas, sellos Calculadoras Cheques, formularios variados Sobres variados Calendarios Sillas, mesas Dinero de Juego Credenciales Sobres, sellos y máquinas de escribir Carteles (ABIERTO/ CERRADO/ BANCO... HAGA FILA/ GERENCIA/ CAJEROS) Archivo, fichas, bandas elásticas, clips Calendario</p>
<p><b>Aeropuerto-Aeroplano(*)</b> Lápices Tickets Cheques Valijas Revistas y diarios Bolsas de aire con instrucciones Mapas, folletería variada</p>	<p><b>Librería(*)</b> Lápices Libros Estantes para libros Carteles para estantes (COCINA, ANIMALES...) Carteles (HAGA SILENCIO / PRESTAMOS) Carnets de lectores Planillas de control de préstamos</p>
<p>(*) Centros Lúdicos considerados en el estudio de Christie y Enz (1992a). (**/***) Centros Lúdicos considerados en las investigaciones de Dalton (1995 y en prensa).</p>	

Tal como lo muestra la **Tabla 1**, los materiales cumplen con los requisitos antes mencionados, aunque los centros pueden complementarse con otros materiales no costosos monetariamente de los hogares o contextos de vida de los niños.

Teniendo en cuenta los criterios de selección de los materiales y las estrategias de microtarefas para hacer funcionar centros en el aula; los docentes podrán o bien instalar un centro o bien varios centros. En este caso, los estudios realizados (Dalton, 1995) revelaron que si bien hay un emprendimiento de microtarefas en la instalación de centros lúdicos en las aulas por parte de docente y alumnos, la instalación se puede concretar a través de dos variantes analizadas:

**a) Diseño secuenciado:** los niños con la maestra instalan un centro y luego proceden a la instalación de otro. P. ej.: un grupo de 1er. grado instaló una farmacia. Se lo hizo funcionar para luego comenzar a diseñar una agencia de remises.

**b) Diseño paralelo:** los niños con la maestra van instalando varios centros al mismo tiempo y no queda ningún centro priorizado sobre otros. P.e., un grupo de 1er. grado decidió instalar un supermercado y un estudio de T.V. contratando los tiempos horarios para decidir los materiales, espacios y roles para un centro y para el otro.

Por otra parte, otro factor a considerar para que los niños aprovechen al máximo los centros lúdicos es **darles tiempo suficiente para jugar** (Christie y Wardle, 1992): Los niños necesitan tiempo para planear y realizar las situaciones lúdicas. Necesitan asignar roles, organizar el espacio, resolver problemas y plantear un "guión-historia" para poder jugar. Para ratificar lo expuesto, en una situación observada por uno de los autores, los niños emplearon más de 45 minutos preparándose para "el banco": reacomodaron el mobiliario del aula, armaron y ubicaron carteles y distribuyeron los roles con ayuda de la maestra. La organización del juego tomó unos 10 minutos y la permanencia de los niños en el centro "banco" fue de unos 30 minutos permitiéndoles interrumpir el juego y rearmar el ambiente (Dalton, en prensa).

#### *Los docentes: intervenciones y estilos*

En estos últimos años, las investigaciones en el tema que aquí nos ocupa se dedicaron a analizar y describir los estilos y formas de intervención de los docentes para promover el juego; no obstante, ese hecho ha traído una polémica ya que se considera que si un adulto interviene en el juego infantil, su inclusión es para "interferir" más que para "extender" los juegos. A esta corriente "no intervencionista" se le opone otra corriente que considera que el adulto –en especial el docente– debe intervenir para provocar que los niños desarrollen su lectura, escritura y estrategias lúdicas (Johnson, Christie y Yawkey, 1987; Jones y Reynolds, 1992).

Las intervenciones pueden ser **externas**, es decir, no participar directamente del juego sino observar y registrar las acciones infantiles o pautar situaciones de lectura, escritura y juego; o **internas**, participar de las situaciones lúdicas asumiendo algún rol tal como lo describiremos en detalle más adelante.

Entre los hechos a destacar en las intervenciones externas, se encuentra la posibilidad de planificar las actividades como estrategias metodológicas que consideran al centro (o a los distintos centros) como eje de la propuesta de alfabetización. Si consideran las áreas de contenido tomando en cuenta temas de interés para los niños, los centros podrán convertirse en espacios que amplíen los conocimientos más allá de la lectura y la escritura, incluyendo conocimientos de matemática, sociales y geográficos que antes o luego de las situaciones lúdicas podrán ser aprendidos, revisados o discutidos con los maestros (Dalton, 1991; Dalton y Rojo, 1995).

En cuanto a las intervenciones internas, las investigaciones han revelado la existencia de un "continuo" en los roles docentes en el juego, que abarcan desde la no inclusión hasta la dirección de todo lo que los niños hacen. Los roles más efectivos –aquellos que pueden ofrecer acciones lúdicas ligadas a la alfabetización y alta calidad lúdica sin interrupciones del juego– son los que se ubicarían en posiciones distanciadas de ambos extremos. Según lo dicho, Enz y Christie (1994) encontraron cuatro roles docentes efectivos que ampliaron las acciones de niños preescolares con la alfabetización<sup>2</sup>:

- **Auditorio** (*Audience*): El docente observa a los niños mientras juegan. Provee apoyo verbal comentando las actividades lúdicas de los niños. P. e., si el docente observa que los niños usan formas emergentes de escritura –garabatos o sólo letras– relacionadas con el armado de una lista de compras para un supermercado, podrá promover esa acción con comentarios favorables ("¡Qué buena lista estás logrando escribir!").
- **Coordinador del lugar** (*Stage Manager*): El docente apoya el juego tomando en cuenta los requerimientos de los niños para ayudarlos en la confección de materiales de todo tipo, y asistirlos en el armado del "set" de juego. A su vez, hace sugerencias sobre el "guión-historia" a desarrollarse en el centro. P.e., la maestra propuso a los niños que tenían el centro "banco" en el aula que durante el uso del centro habría dos niños "ladrones" que asaltarían el lugar y cada uno de los que jugaba debería pensar cómo reaccionar.

En el rol de "auditorio", el docente se mantiene a un lado y no comparte el juego de sus alumnos; en el caso del "coordinador del lugar" participa al comienzo del juego y durante transiciones en las que los niños se conectan con nuevas situaciones y actividades lúdicas alfabetizadoras.

- **"Co-jugador"** (*Co-Player*): En este rol, el docente acepta la invitación a jugar y se convierte en "actor" junto a las dramatizaciones de los niños. Como "co-jugador", toma un rol secundario y sigue el liderazgo de los niños, dejando que ellos tomen la mayor cantidad de decisiones. P.e., en un supermercado puede sugerir y escribir una lista de productos o el pago de los comestibles comprados.
- **Líder de juego** (*Play Leader*): Como en el caso del co-jugador, el líder de juego se incorpora a la situación lúdica y se convierte en un *partenaire*. Sin embargo, los líderes asumen un rol más activo pudiendo provocar la alteración del curso del juego al introducir nuevos elementos o conflictos. A veces se corre el riesgo de que el líder se convierta en la "Prima Donna" del juego; por lo que termina obturando la situación lúdica compartida con los niños.

---

<sup>2</sup> Los nombres de los roles son una traducción lo más literal posible de su original en inglés realizada por Dalton (Enz y Christie, 1994) cuyas denominaciones aparecen entre paréntesis.

Lo fundamental en cuanto a los roles es la flexibilidad del docente, no sólo para proponer situaciones variadas de juego ligado a la alfabetización, sino para involucrarse en esas situaciones o proponer otras.

Afirmamos que estos roles no deben ser concebidos como una tipología que otros docentes deberían lograr alcanzar; no obstante, lo que debe destacarse es que estas variedades de estilos, como otras futuras a indagarse, logran extender las acciones de lectura y escritura de los niños. Estas acciones de extensión dependerán, sin dudas, de las situaciones lúdicas de los mismos niños y de las acciones que desarrollan los propios niños con la alfabetización durante el juego.

### **A modo de conclusión: desafíos futuros**

Sabemos que las condiciones de investigación y de propuestas pedagógicas varían según los contextos socioculturales y políticos. La existencia de diferencias notorias entre las propuestas de investigación y acción desarrolladas en América o Europa y las de Latinoamérica hace que la divulgación de esta propuesta en esta región deba vencer muchos obstáculos para proyectarse como una propuesta más, conjuntamente con otras en plena vigencia o con mayor difusión entre los docentes de los primeros años de escolaridad y académicos universitarios.

Lo que sí hay son datos relevantes de las estrategias que pueden desarrollar los docentes para diseñar centros en las aulas como los que hemos expuesto con anterioridad. A nuestro entender, para poder llevar a cabo estas microtarefas de diseño cooperativo de centros lúdicos o de instalación de centros en las aulas, los docentes deben estar de antemano convencidos de que:

- el juego sociodramático es un excelente medio para proveer a los niños de experiencias alfabetizadoras;
- el juego puede dar sentido y significado a los contactos de los niños con las diversas formas de lectura y escritura;
- el juego puede brindar valiosas interacciones sociales, a niños y docentes, ligadas a la alfabetización.

Hemos mostrado que los docentes pueden hacer efectivas estas convicciones por medio de tres factores: a) diseño cooperativo de centros lúdicos, b) respeto por el tiempo de juego, y c) inclusión apropiada del adulto en el juego.

Estos factores presentan diferentes grados de desafíos. En el primer caso, los docentes pueden darse cuenta de que los materiales como los que muestra la **Tabla 1** son fáciles de conseguir y no son monetariamente costosos.



“Respetar el tiempo para jugar” es un tema altamente complejo dadas las representaciones y las demandas colectivas sociales a la escuela. “En la escuela no se juega, se estudia”, la tajante división entre trabajo manual y trabajo intelectual, la división entre lo corporal y lo cognitivo, serían algunos ejemplos de esa complejidad.

Un análisis aparte merece la inclusión del adulto: Christie y Enz (1992b) encontraron que solamente dos de los Estados de América del Norte cuentan con currículos para la formación de docentes en el área de juego. En la Argentina conocemos la carencia dentro de los currículos vigentes de una promoción de la alfabetización ligada al juego.

El único currículo que hasta la actualidad toma en consideración las implicancias pedagógicas del juego en el aprendizaje de la alfabetización es el currículo británico (Hall, 1987). Dada esta situación, consideramos que debe realizarse una mayor capacitación no sólo acerca de los nuevos aportes en relación con los procesos de lectura y escritura sino, particularmente, en los aportes de la alfabetización ligada al juego.

Ya se publicaron algunos materiales de capacitación de docentes y comienzan a divulgarse (Roskos et al, 1995), pero es fundamental que cada docente se comprometa a incursionar en una propuesta que posibilita crear nuevas condiciones de aprendizaje y garantiza que los niños puedan acceder a las distintas formas de lectura y escritura. De este modo, el juego comenzará a tener el rol central que merece dentro de la alfabetización en el entorno escolar.

## Referencias bibliográficas

- Braslavsky, B. (1991) **La escuela puede**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Christie, J.F. (ed.) (1991) **Play and Early Literacy Development**. Albany, NY. State University of New York Press.
- Christie, J.E. (1994) “Literacy Play Interventions. A Review of Empirical Research.” En S. Reifel (ed.) **Advances in Early Education and Day Care**, Volume 6, JAI Press Inc., 3-24.
- Christie, J. F. y B. Enz (1992a) “The Effects of Literacy Play Interventions on Preschoolers’ Play Patterns and Literacy Development.” En **Early Education and Development**, 3, 205-220.
- Christie, J. F. y B. Enz (1992b, mayo) **Teacher Education: A Key Element in Improving School Play**. Paper presentado en International Council for Children Play, París, Francia.
- Christie, J. F. y F. Wardle (1992). “How much is Needed for Play?” En **Young children**, 47, 3, 28-32.
- Dalton, I. (1991) “Juego, Notaciones Gráficas e Intervención Docente: Factores en la Alfabetización Precoz.” En **Lectura y Vida**, Año 12, 3, 42-47.
- Dalton, I. (1993) “Play and Literacy Connections: A Review from a Latin-American Approach.” Buenos Aires, manuscrito.
- Dalton, I. (1995) **Cooperative Design of Playing Centers in Classroom: The Impact of Play on Early Literacy Development. A Latin American Approach**. Informe final remitido a Elva Knight Research Committee, International Reading Association. Newark, Delaware, Estados Unidos.

- Dalton, I. (1996a) "La importancia del juego en la alfabetización de niños." En **Ensayos y Experiencias**, 11, 2, 14-17.
- Dalton, I. (1996b). "Contribuciones para la alfabetización con niños por medio del juego". Ponencia presentada en el **Congreso Internacional de Educación**. Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, julio de 1996.
- Dalton, I. (en prensa) "Efectos de los centros lúdicos en el desarrollo de la escritura." Buenos Aires.
- Dalton, I. y A. Rojo (1995) "El juego como promotor de la alfabetización." En **Novedades Educativas**, 58, 93.
- Eriz, B. y J. F. Christie (1994) "Ignore, Play or Direct? The Impact of Adult Play Styles on Preschoolers' Language and Literacy." Ponencia presentada en la **National Reading Conference**, Colorado, CA, Estados Unidos, diciembre de 1994.
- Ferreiro, E. (1988) **Los hijos del analfabetismo. Propuesta escolar para América Latina**. México, Siglo XXI.
- Hall, N. (1987) **The Emergence of Literacy**. Exeter, NH, Heinemann.
- Johnson, J. F.; J. F. Christie y T. D. Yawkey (1987) **Play and Early Childhood Development**. Glenview, IL, Scott- Foresman.
- Jones, E. y E. Reynolds (1992) **The Play's the Thing: Teachers' Roles in Children's Play**. New York, NY. Teachers College Press.
- Neuman, S. B. y K. Roskos (1991) "Play, Print and Purpose: Enriching Play Environments for Literacy Development." En **The Reading Teacher**, Vol. 44, 4, 214-221.
- Neuman, S. B. y K. Roskos (1992) "Literate Objects as Cultural Tools: Effects on Children's Literacy Behaviors During Play." En **Reading Research Quarterly**, Vol. 27, 203-223.
- Pellegrini, A. D. y L. Galda (1993) "Ten Years After: A Reexamination of Symbolic Play and Literacy Research." En **Reading Research Quarterly**, Vol. 28, 163- 175.
- Roskos, K.; J. F. Christie; B. Enz; S. B. Neuman y K. Vukelick (1995) **Linking Literacy and Play: Video and Facilitator's Guide**. Newark, Delaware, International Reading Association.
- Teale, W, y E. Sulzby (1991) "Emergent Literacy." En R. Barr; M. Kamil, R Mosenthal y P. D. Pearson (eds.) **Handbook of reading research**, vol. 2, New York, Longman, 727-757.
- Vygotsky, L. S. (1978) **Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes** (edición y traducción: M. Cole; S. Scribner; E. Souberman y V. John-Steiner). Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1931/1966). "Igra i ee rol'v psikhicheskom razvitii rebenka." **Voprosy Psikhologii**, 62-76.
- Vygotsky, L. S. (1983). **Sobrannie sochenninnie. Tom vtroi**. Moscow, Pedagogika.

*Trabajo recibido en enero de 1996 y aprobado en abril de 1996.*