



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MASTER EN EDUCACIÓN

Tesis de grado para la obtención del Título de Magister en Ciencias de la
Educación

**Tema: el desarrollo de las capacidades comunicativas y sociales en niños de
2-3 años durante el juego.**

Directora de Tesis: Dra. Amelie Abarca

REALIZADO POR:

Ma. Isabel Márquez

Quito, 17 de marzo del 2015

Contenido

Página:

Introducción.....	5
Objetivos de la investigación.....	6

Marco teórico:

Capítulo 1:

1. Las capacidades comunicativo y sociales durante el juego.....	9
1.1 Desarrollo de las capacidades comunicativo y sociales	9
1.2 Comunicación temprana	9
1.3 Proceso comunicativo	12
1.4 Lenguaje y acción	17
1.5 Desarrollo social del infante	19
1.6 Comunicación y destrezas sociales	21
1.7 Desarrollo de habilidades sociales	22

Capítulo 2:

2. Juego y desarrollo	23
2.1 ¿Qué es el juego?	23
2.2 Desarrollo del niño durante el juego	26
2.3 Adquisición de conceptos durante el juego	27
2.4 Desarrollo del juego con objetos	28
2.5 Juego pre-simbólico	29
2.6 Preparación del juego.....	33
2.7 Desarrollo del juego simbólico.....	34
2.8 Juego motor.....	37
2.9 Rol del adulto en el juego.....	39

2.10	Un ambiente para jugar	41
------	------------------------------	----

Capítulo 3:

3.	El juego y el desarrollo de las habilidades	43
3.1	El juego y las habilidades Lógico – matemáticas	44
3.2	El juego y las habilidades motoras	45
3.3	El juego y las habilidades simbólicas	46
3.4	Desarrollo comunicativo durante el juego	47
3.5	El juego y las habilidades comunicativas	47
3.6	El juego y la resolución de problemas	48
3.7	El juego y la experimentación de diferentes roles	49
3.8	El juego y las habilidades sociales	51

Aplicación:

Capítulo 4:

4.	Método, descripción y resultados de la muestra	53
4.1	Método y descripción de la muestra	54
4.2	Preparación y planificación	55
4.3	La evaluación	56
4.4	Descripción de los grupos	57
4.5	Intervención al grupo experimental.....	62
4.6	Segunda evaluación	67
4.7	Análisis de los resultados.....	71
4.8	Conclusiones de los resultados.....	71

Conclusiones, recomendaciones y bibliografía:

5.	Conclusiones	78
----	--------------------	----

6.	Recomendaciones	80
7.	Bibliografía.....	81
8.	Anexos.....	86

Tabla de Cuadros:

1.	Tabla #1: Diez manera de promover el lenguaje y la comunicación en los bebés...13
2.	Tabla #2: Etapas del juego simbólico.....35

Tabla de gráficos:

1.	Gráfico #1: Gráfico del lugar físico donde se desarrolló las evaluaciones.....56
----	--

Tabla de Diagramas:

1.	Diagrama #1: Edades calculadas y áreas al grupo de control.....59
2.	Diagrama #2: Edades calculadas y áreas del grupo experimental.....61
3.	Diagrama#3: Edades calculadas, cronológicas y áreas al grupo de control en el segundo test.....67
4.	Diagrama #4: Promedio de edades y áreas al grupo de control en el segundo test68
5.	Diagrama #5: Edades calculadas, cronológicas y áreas en el segundo test al grupo experimental.....69
6.	Diagrama #6: Promedio de edades y áreas en el segundo test al grupo experimental.....70

7. Diagrama #7: Edades y promedios de las áreas en el segundo test a los dos grupos.....	70
--	----

Introducción

Esta investigación tiene como objetivo investigar las capacidades sociales y comunicativas a través de la utilización del juego durante el proceso de aprendizaje en niños de 2- 3 años. La investigación analizará las fortalezas del juego cómo herramienta dentro del campo educativo. Este análisis se dará a través de un diseño cuasi-experimental en el que se manejará un grupo experimental y uno de control. El grupo experimental será expuesto a una evaluación preliminar, donde se analizarán sus competencias, socio-comunicativas, gnósticas, simbólicas y lingüísticas, luego de esta evaluación los alumnos serán expuestos a diferentes juegos en diferentes espacios. Por último, este grupo será evaluado una segunda vez para examinar cómo el juego contribuyó al desarrollo de las capacidades antes mencionadas.

El grupo de control tendrá igualmente un período de evaluación para determinar el nivel de competencias, socio-comunicativas, gnósticas, simbólicas y lingüísticas. Este grupo no estará expuesto al juego, pero si a una segunda evaluación con el fin de analizar el impacto positivo que tiene el juego en el desarrollo educativo.

Es importante mencionar que antes de realizar la evaluación preliminar se ejecutarán una serie de observaciones de las actividades diarias en las dos instituciones. Esto se hace con el fin de tener una visión general de los dos grupos y tener un aproximamiento a los niños que serán expuestos a la evaluación.

Además, es pertinente mencionar que el juego es una actividad propia del ser humano y esta se presenta en niños y adultos de distintas maneras, dependiendo del contexto en el que se desarrollen las personas. Es así también, que el juego es una oportunidad para que los seres humanos se desarrollen a través de habilidades motrices, sociales y físicas (Murillo, 2009). Asimismo, durante el juego existen varias oportunidades para que se desarrolle el lenguaje durante la interacción con sus pares.

Según Dalton y Christine, (1996) se realizó una investigación en Estados Unidos sobre cómo actividades lúdicas permitían desarrollar su comunicación durante el juego. En esta investigación se encontró que los niños y niñas intercambiaban ideas con sus pares,

preguntaban, respondían, solicitaban ayuda, demandaban y discutían durante el juego socio dramático.

En conclusión, esta investigación pretende analizar en un espacio educativo cómo el juego ayuda a desarrollar las capacidades comunicativas y sociales de los niños. Se analizarán los espacios educativos dónde realizan diferentes juegos con el fin de ver si estos lugares tienen las características esenciales para que se desarrolle el juego y si el material presentado es pertinente, útil, auténtico y es relevante para la edad y la necesidad del niño (Dalton y Chritine, 1996). Es así también, que se realizará una propuesta sobre el rol del docente durante el juego del niño, con el fin de brindar un análisis sobre cómo los adultos podemos apoyar al niño durante el juego, ayudarlo a que descubra diferentes conceptos y que conozca sobre el mundo de diferentes objetos, personas y ambientes.

Para esta investigación se establecen los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivo general:

- Determinar el desarrollo de las capacidades comunicativas y sociales en niños de dos y tres años en dos centros infantiles privados en la ciudad de Quito usando al juego como estrategia metodológica.
- Identificar el impacto del juego durante actividades escolares.

Objetivos específicos:

- Establecer qué capacidades comunicativas y sociales se desarrollan durante el juego en espacios educativos.
- Investigar qué habilidades comunicativas deberían presentarse en los niños de dos y tres años (según el perfil de desarrollo de Bárbara Zollinger¹).
- Evaluar cómo influye el juego en el desarrollo de destrezas comunicativas y sociales.
- Desarrollar una estrategia de intervención de la profesora durante del juego.

¹ Bárbara Zollinger, desarrolla un enfoque psicológico en 1977, donde explica el proceso de adquisición del lenguaje en los niños, la importancia de la detección temprana y el tratamiento en niños y niñas con dificultades en el lenguaje. Zollinger, desarrolló diferente procedimiento de monitoreo y pruebas: como el perfil de desarrollo, que detecta falencias tempranas en la adquisición del lenguaje. Además, ha publicado numerosos libros y dirige el centro para niños pequeños en Winterthur, Suiza. El perfil de desarrollo de Zollinger, es pertinente para esta investigación, porque este explica el proceso por el cual las personas adquieren las competencias comunicativas y sociales, Además, en este perfil se explica cómo se desarrolla la comprensión del “otro” y la relación entre: Tú, Yo y el objeto (comunicación triangular).

La investigación se dará según el siguiente cronograma:

Actividades	Grupo experimental	Grupo de control
- Prueba estandarizada de Zollinger (1997)	X	X
- Exposición al niño a juegos de diferente tipo (Los niños serán expuesto al juego por dos meses). - Observaciones - checklist - anecdotarios	X	
- Prueba estandarizada de Zollinger (1997)	X	X

Hipótesis:

Según Jerome Bruner (1984) citado en la revista: textos y resúmenes de psicología (2009) el lenguaje se va aprendiendo a medida que se va utilizando como una forma de comunicación, donde la interacción entre el adulto con el niño es de suma importancia puesto que esta interacciones ayuda a que el niño vaya aprendiendo a responder al lenguaje del adulto y a sus expectativas. Es así también, que según Bruner durante el juego se aprenden habilidades sociales necesarias para la comunicación donde el andamiaje usado por el adulto le permite al niño desarrollar sus habilidades cognitivas. Según la teoría de Bruner, existen diferentes situaciones que permiten que el niño interactúe con el adulto. Por ejemplo, situaciones donde se actúa sobre un objeto de forma conjunta (juego de dar y tomar) o situaciones dónde la atención del niño y el adulto esta sobre un objeto (juego de mesa). En estas diferentes situaciones la socialización se va dando conjuntamente con el desarrollo de la comunicación.

El juego es considerado por muchos como una actividad exclusiva en la etapa infantil donde su único objetivo es la diversión. Es oportuno mencionar que existen dos tipos de juego el juego socio-dramático y el juego constructivo. “El juego socio-dramático ocurre cuando dos o más niños adoptan un rol y lo actúan en situaciones creadas por ellos mismos y el juego constructivo que se da cuando los niños usan objetos y juguetes para construir algo” (Johnson, J., Christien, J y Yawkey, T., 2010, pg2). Al incluir a estos tipos de juegos en el aula este puede ayudar a generar un aprendizaje significativo para los niños.

En etapas preescolares lo niños de dos y tres años experimentan diferentes tipos de juego, uno de ellos se llama “rough and tumble” que es considerado como positivo para el desarrollo de los niños. Algunas investigaciones realizadas por (Pellegrini 1987 y Humphreys & Smith, 1987) sugieren que este tipo de juego motor que muchas veces es considerado como brusco, es valioso en el desarrollo de los niños ya que durante este juego se aprenden y practican habilidades sociales, por ejemplo la perspectiva de ser víctimas y victimarios que es una destreza importante para crear empatía por los demás (Pellegrini, A y Permuter, J, 1988). Los beneficios sociales de este tipo de juego son de suma importancia ya que promueve a la realización de actividades cooperativas, ayuda a establecer de reglas, permite que exista negociación entre los miembros del juego y desarrolla flexibilidad y alianzas entre compañeros (Pellegrini, A y Permuter, J, 1988).

En conclusión, se establece la hipótesis que las competencias sociales y comunicativas pueden ser desarrolladas a través del juego ya que este es una estrategia que no sólo aporta con el desarrollo cognitivo sino que establece diferentes oportunidades de aprendizaje.

Temas centrales del trabajo:

Los temas centrales de la investigación son:

1. La investigación se basará en cómo el juego aporta al desarrollo de las capacidades comunicativas y sociales en niños dos y tres años.
2. Qué habilidades sociales se muestran en los diferentes juegos y cómo se da la interacción entre los pares. Además, cómo es la comunicación gestual y comunicativa durante el juego.
3. Cómo es la interacción del adulto durante el juego y cómo este puede aportar como andamiaje hacia los diferentes tipos de aprendizaje.

Capítulo I

Las capacidades comunicativas y sociales durante el juego

Introducción:

En este capítulo se hablará sobre las capacidades comunicativas y sociales en niños de dos y tres años. Se examinará el desarrollo de la comunicación verbal y no verbal usando a diferentes autores como referentes para explicar las diferentes etapas. Se analizará además sobre la interacción comunicativa que puede existir entre madre-hijo y cómo esta influye en el proceso de adquisición del lenguaje. Además, se mencionará sobre el desarrollo social de los niños y la relación que tiene el juego para el aprendizaje de normas sociales y comunicación con los demás.

Este capítulo es relevante en esta investigación puesto que esta tiene como objetivo investigar capacidades sociales y comunicativas a través de la utilización del juego durante el proceso de aprendizaje. Por lo cual, el análisis del desarrollo de estas dos áreas permitirá conocer el proceso evolutivo de estas capacidades.

Desarrollo de las capacidades comunicativas y sociales:

Comunicación temprana:

Según Pasquier, Fonseca y Arguello (2006) el lenguaje es un sistema de signos por el cual comunicamos nuestras ideas, hechos y sentimientos y los niños son de naturaleza seres sociales que están predispuestos a responder ante las voces, rostros y gestos. Por lo tanto “comunicación es todo proceso de transmisión de información de un emisor a un receptor mediante un sistema de señales y el lenguaje es una capacidad de comunicación que se da a través de signos arbitrarios convencionales” (Altares, 2000, pg133). Vygotsky señalaba que el lenguaje es fundamental para el desarrollo intelectual ya que actúa como un organizador entre conocimiento y experiencia (Gómez, 2000). Es importante recalcar que para que haya comunicación verbal debe existir la intencionalidad o propósito de expresar alguna idea (Altares, 2000). Según Bruner (1983) la adquisición temprana del lenguaje depende del

contexto familiar del niño. Estos contextos pueden ser manejables y convencionales de forma que faciliten la comunicación temprana en el niño y es por esto que la interacción que tiene con el adulto según Snow (1997), Dore (1978), Bruner (1982) y Moerk (1992) incide en la evolución del lenguaje ya que durante estos momentos se adquieren conceptos comunicativos como la articulación, vocabulario, expresión y comprensión. Es así también, que para Bruner los actos comunicativos nos permiten socializar con otros ya que durante el diálogo tenemos el rol de oyentes y de hablantes que facilita el intercambio de ideas y la creación de una conversación con los demás. Además, según el desarrollo del lenguaje es usualmente descrito como una secuencia de eventos de habla como la vocalización, el balbuceo, primeras palabras y frases de varias palabras. Pero, desarrollar el lenguaje no se limita a aprender a decir palabras y frases. Lenguaje y la comunicación son en realidad dos procesos muy diferentes (Zollinger).

Asimismo, el lenguaje contiene ciertos componentes. Primero, requiere de un sistema auditivo que sea capaz de transmitir palabras mediante las cuerdas vocales. Además, necesita de componentes fonológicos y semánticos, componente gramatical y pragmático. La interacción entre estos elementos es necesaria para darle un significado a cualquier expresión. Para que una persona tenga todos estos elementos es necesario pasar por un proceso evolutivo, donde los bebés comienzan teniendo un modo de comunicación no lingüístico hasta el año cuando emite sus primeras palabras y expresan sus emociones mediante el llanto, que son conductas innatas y biológicas.

Según Michael Tomasello (2006) la naturaleza misma del ser humano hace que desde su nacimiento trate de comunicarse con las demás personas mediante gestos y sonidos. La comunicación verbal es una herramienta que permite el desarrollo del pensamiento y se convierte en una herramienta que facilita la socialización con los demás. Por otra parte, un bebé de meses emite sonidos de vocales que todavía no lo podemos llamar lenguaje, pero si es una manera de comunicarse con los demás y para que se dé una comunicación verbal fluida las personas debemos pasar por una serie de etapas pre-lingüísticas.

En este sentido se necesita dos condiciones principales para el descubrimiento del lenguaje como herramienta comunicativa. En primer lugar, la representación mental y en segundo lugar, el deseo, de contarle o compartir algo con el "el otro", sabiendo que esta otra persona no piensa automáticamente lo mismo que yo.

El niño va adquiriendo a desarrollar representaciones mentales que comienza con la exploración sensorial del objeto, luego pasa a descubrir la función de este y finalmente entiende que la acción del objeto tiene un resultado. Más adelante el niño ya comienza con una secuencia simbólica simple dándole al objeto funciones diferentes a la usual y finalmente realiza secuencias más complejas durante el juego simbólico (Zollinger).

El idioma es una situación triangular (yo-tú y el objeto), por lo cual es importante que el niño entienda todos los medios de comunicación y aprender a relacionarse con el mundo. Durante el primer año todavía el niño no puede comprender cómo se da un diálogo con otras personas, él puede comenzar mirando y respondiendo con pequeñas vocalizaciones y muchas veces puede agarrar un objeto y hacerlo sonar y su mirada y gestos pueden emitir preguntas como: "¿escuchaste eso?" o "¿qué te parece?".

Entre los doce y dieciocho meses de edad se va desarrollando la primera comprensión del lenguaje ya que empiezan a asociar las palabras con los objetos y acciones. En esta edad el niño comienza incluso a decir sus primeras palabras como: "mamá y papá", más adelante empieza a decir "no" y luego ya emite diversas onomatopeyas.

Hacia el final del segundo año el niño descubre que las palabras pueden transmitir a los demás sus ideas y pensamientos. Por lo cual, descubren que el lenguaje se usa con un propósito y esto le da al niño más independencia y necesidad de comunicar sus sentimientos y preguntas como: "¿Qué?" y "¿Dónde?" (Zollinger).

Alrededor de los tres años el niño ya ha adquirido muchas palabras y hace uso de frases y generalmente logra contestar a preguntas simples. Además, a partir de esta edad el aprendizaje de canciones y versos se da de manera más sencilla. El niño ya logra emplear oraciones subordinadas aunque gramaticalmente estas no son del todo correctas, también se genera un mayor entendimiento a las frases: "hora de comer", "esta noche", "todos los días" etc. Estas frases que reflejan un tiempo y un espacio que antes era muy abstractas para el niño, poco a poco van tomando sentido en su vida cotidiana. Se puede además observar al niño practicando el habla consigo mismo y creando diálogos. Es así también, que el vocabulario se va incrementando puesto que conoce más conceptos, logra ya relacionar ideas y objetos y su corta experiencia le ha dado pautas sobre sí mismo y su entorno como: el reconocimiento de su género, nombre, apellido, dónde vive, etc (Quezada, 2010).

Proceso comunicativo:

Según Pardo (1987) la lengua desempeña diferentes roles en la vida de las personas, el primero es plasmar y transmitir diferentes vivencias de los seres humanos y esta es indispensable para el desarrollo intelectual de las personas. Por lo cual, la adquisición del lenguaje es un dominio que forma parte del proceso de comunicación de las personas. La comunicación verbal tiene la funcionalidad de influir sobre los demás, ya que durante la interacción verbal esperamos que la otra persona responda y exista un intercambio verbal mutuo. Es por esto, que para establecer una comunicación verbal, las personas por lo general seguimos un proceso comunicativo.

Meltzoff y Moore (1977) realizaron un experimento sobre cómo los recién nacidos eran capaces de imitar gestos que algunos adultos los hacían y esto dio la pauta sobre la importancia de la imitación temprana para la interacción comunicativa. Trevarthen (1982) postula la idea de que los niños nacen con la motivación innata de crear una socialización y compartir afecto social con los demás. En el primer año de vida ya es posible observar actos tales como tomar turnos y a medida que el niño va creciendo puede observar que ya se involucra en diálogos y adquiere un rol comunicativo dándole significado a lo que quiere comunicar (Montecinos, 2000).

Durante esta evolución comunicativa los adultos juegan un rol importante en la adquisición del lenguaje de los niños. Una de ellas es la constante interpretación ante cualquier mirada, ruido o gesto del bebé. Esta actividad de interpretación contribuye a la construcción del andamiajes (scaffolding) que fue definido por Bruner y Altare, (2000) como un proceso de construcción de conocimiento mediante la guía de un adulto. Según Guilar, (2009) el concepto de andamiaje fue propuesta por Wood, Bruner y Ross (1976) para explicar el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la interacción de los niños y los adultos, donde el adulto tiende a adecuar su nivel de ayuda dependiendo del nivel de competencia del niño. Donde a menor competencia del niño mayor será la ayuda que reciba del adulto y a mayor competencia la ayuda será menor. A medida que la persona va adquiriendo los conceptos necesarios el adulto retira poco a poco su ayuda y le proporciona actividades más retadoras (Guilar, 2009). Es así también, que según la teoría Vygotskiana las intenciones comunicativas

de los infantes muchas veces son atribuidas por los adultos. Por ejemplo los adultos inferimos lo que el niño quiere cuando sonrío o mira de cierta manera y esto le da pautas al niño sobre el significado de sus acciones.

Según Papousek, 1994, Grimm, 1999, Rauh, 2002 y Szagun, 1993 los padres tienden por lo general a realizar una serie de características comunicativas durante los primeros años de vida del niño, tales como:

- El llamado "Baby Talk"
- Uso de poco vocabulario, frases cortas y velocidad del habla lenta
- Habla rítmica
- Muchas repeticiones y el uso frecuente de diminutivos
- Uso de palabras cortas y fonológicamente simplificado
- Pausas excesivas

Gardner, Neblett & Gallagher (2013) explican que la habilidad comunicativa incluye la habilidad de entender a los demás y poder expresarse usando gestos y palabras. Por esto, durante el primer año de vida del niño, cuando su cerebro se está desarrollando, la interacción comunicativa entre adulto-niño es fundamental, por esto señalan diez maneras de promover el lenguaje y la comunicación en bebés.

Práctica	Descripción
Ser un comentarista	Describir al bebés situaciones u objetos
Hacer uso del lenguaje	Usar una variedad de palabras y gramática
Nombrar	Nombrar en voz alta el nombre de diferentes objetos.
Leer	Usar libros con imágenes donde los niños puedan aprender vocabulario
Hacer uso de juguetes	Presentar objetos o juguetes interesantes para el niño y crear una comunicación con él
Gestos	Usar una variedad de gestos para transmitir emociones
Música	Usar música para presentar al niño diferentes tonos de voz y ritmos musicales

Tabla #1: Gardner-Neblett, N., & Gallagher, K. C. (2013). More than baby talk: 10 ways to promote the language and communication skills of infants and toddlers. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute

Por otro lado, según Reddy (1999) existen cinco fases de la comunicación. La etapa pre-lingüística que va desde los ocho hasta los doce meses. En esta etapa los bebés presentan un interés por la voz y los rostros humanos. A partir de los dos meses se van configurando conductas que ayudan a la interacción comunicativa y durante esta etapa se da la sonrisa social que es una configuración facial que muestra alegría o placer. Además, durante estos primeros meses los bebés intercambian gestos sociales: sonríen, se mueven y hacen sonidos para atraer la atención. Cuando los niños ya tienen seis y siete meses adquieren mucho más atención a los objetos y eventos que les rodean. Además el niño ya va mejorando las destrezas sensorio-motoras.

Según Castelló, (2000) para que aparezca un lenguaje verbal muchas veces es necesario que el niño tenga contacto con las demás personas y que esté en contacto con su entorno. Porque es así que el niño adquiere pre-requisitos para el lenguaje, es así que Schaeffer (1989) explica cómo se da la interacción con otras personas y explica la importancia del papel de la madre para el desarrollo del lenguaje verbal.

Se explica primeramente que la interacción madre-hijo es importante para la supervivencia del niño ya que durante los primeros años de vida la madre proporcionan la alimentación y un ambiente propicio para el desarrollo del bebé. Según Schaeffer (1989) gracias a la interacción madre-hijo, el bebé tanto la madre van adaptándose mutuamente a los ritmos y estados de cada uno. Estos primeros meses durante la adaptación del bebé con su entorno se dan las primeras etapas de socialización del bebé y comienza a tener contacto con el lenguaje mientras las mamá le habla cuando le da de comer, le baña o realiza cualquier actividad con él.

Según el autor antes mencionado, durante los dos meses el niño ya comienza a descubrir su compañero social y su interés por la interacción con las demás personas, que Schaeffer lo llama interacción “cara a cara” son en un principio guiadas por el adulto ya provoca en el niño atención visual y auditiva e incentiva a que exista una interacción. A pesar de que el papel del niño es escaso durante los primeros meses el niño sonríe, mira y algunas veces emite sonidos o vocalizaciones. Estos momentos de interacción durante el juego van generando evoluciones verbales mediante la repetición, donde el rol del adulto se basa en

reajustar la comunicación con el niño de tal forma que poco a poco el niño vaya interviniendo más.

Cuando el niño ya tiene cinco meses ya se interesa más por los objetos donde sus sentidos juegan un rol importante ya que quieren explorar y manipular aquellos juguetes y objetos que les llama la atención. La madre va descubriendo que un medio de interacción con el bebé es convirtiéndose en intermediaria entre objetos y el niño. Durante esta etapa el bebé depende del adulto y por esto requiere que la persona adulta le ayude a introducirse el mundo de lo físico. Además, el juego tiene un rol importante durante esta etapa ya que durante estos momentos el niño explora y utiliza recursos como el gesto de señalar, mirar fijamente, manipula creando un intercambio comunicativo. Según Vygotsky, durante esta etapa ya existen las relaciones interpersonales ya que compartir contextos físicos a través del intercambio social ayuda a que el niño imite y se vaya adaptando a su contexto social.

De los ocho a los dieciocho meses se produce un cambio trascendental en la conducta del niño ya que estas se vuelven más simétricas y cada vez es más independiente del adulto. Según Schaeffer (1989) aparece ya el “concepto de diálogo” ya que la comunicación ya se da manteniendo un contacto visual y poco a poco ya interviene en una conversación. Estas pláticas aparecen ya que el niño tiene una capacidad simbólica. Esta capacidad se da cuando el niño logra entender que en el diálogo las personas pueden ser emisores y otras veces receptores y que este es un acto recíproco. Además el niño empieza a entender que para que exista comunicación se requiere de una intencionalidad.

De los dieciocho a los veinticuatro meses la comunicación se da de manera pre-verbal ya que el niño todavía no cuenta con las habilidades lingüísticas suficientes para usar el lenguaje verbal. Según Schaeffer (1989) en los dieciocho meses se da el “período conversacional” ya en esta etapa se dan las bases y fundamentos de que se den las habilidades comunicativas para que exista un lenguaje verbal.

Entre uno y un año y medio el niño aprende a usar los objetos de acuerdo a su función. A los dos años aproximadamente ya hacen un descubrimiento muy importante: de repente se dan cuenta de que sus acciones tienen resultados, es decir, que las acciones que ellos realicen hacen un pequeño cambio en el mundo. Por lo tanto, el mundo del niño cambia radicalmente: si cualquier acción tiene un resultado, entonces se puede dar un significado a esta acción. Por ejemplo, si el niño realiza una raya con un lápiz, este puede deducir que la raya puede ser algo que ya ha visto antes, tal vez como una serpiente; o los cubos superpuestos pueden

representar una torre o una casa. El sentido que le da el niño a los objetos y a las acciones están relacionados con las experiencias previas del niño. El niño logra representar un objeto que no está ahí, lo cual crea una transición de la acción al pensamiento. Además, el concepto de tiempo va cambiando ya que no solo existe el concepto de aquí y ahora, el tiempo ya no es limitado. Para el niño ahora existe el ayer y el después ya que ahora es capaz de comunicar algo inexistente (Zollinger).

Durante el primer año de vida el niño se da cuenta que su cuidador en la mayoría de situaciones, entiende lo que necesita. Por esto, muestra su malestar usando quejidos o fuertes gritos. La madre le da un significado a este malestar, es decir, mediante el lenguaje expresa: "sí, ya sé que tienes hambre", "estás tan cansado vamos a la cama ", "oh, ¿tienes dolor abdominal de nuevo?. El niño puede pensar que la madre logra ver dentro de él y que en ese momento logra sentirlo.

Es así también, que para los dos años y medio el niño logra aumentar la longitud de sus oraciones que por lo general cuenta con ya cuatro elementos. A partir de los tres años el niño ya va adquiriendo y usando en el diálogo cotidiano ciertas reglas gramaticales. Según Mangual, (2012) en esta etapa los niños ya adquieren el lenguaje receptivo y logran contestar a preguntas sencillas de "quién, qué, dónde y por qué" además logra responder por su nombre ya que va adquiriendo el concepto del "yo" que según Stern (1989) comienza a notarse cuando el niño se da cuenta de que es físicamente distinto a los demás y dejan de lado el concepto que son parte de la madre o de cualquier persona adulta y se perciben así mismos como individuos independientes y diferentes.

A partir del segundo año de vida, ésta relación empieza a cambiar: el niño da sus primeros pasos y ahora puede tener cercanía o distanciarse de su madre gracias a la adquisición de su nueva destreza. Debido a que aún el mundo es desconocido para él, busca a su madre tan pronto como la situación ya no le es familiar. Por otra parte, es gracias a sus primeros pasos, que le es posible explorar el mundo de forma independiente. Los bebés pueden estar interesados por sus propios juguetes, pero sobre todo por las cosas que son importantes para los adultos. Además, este descubrimiento va creando en los niños ciertos conflictos ya que existe una pugna entre lo que el niño quiere y lo que su madre quiere para él. Por esto, ya comienza a usar la palabra "no" y esta demuestra la rabia o frustración que siente el niño y al mismo tiempo, representa que el niño está fascinado con el poder de la palabra. En esta edad los niños quieren hacer todo por uno mismo, lo cual es bastante estresante para la madre, pero

es importante para su desarrollo ya que los niños descubren que existen las necesidades individuales (Zollinger, 1997).

Stassen, Berge y Thompson (1997) concluyen que los niños están equipados desde su nacimiento para aprender a comunicarse verbalmente, ya que por lo general existe una disposición innata y la exposición al lenguaje desde que están en el vientre materno. Es por esto que la evolución del lenguaje en los primeros años de vida se da por lo general de manera rápida y progresiva. Hacia los veinticuatro meses el niño ya crea frases complejas y poco a poco dejan de emitir elementos que pueden comenzar desde oraciones: verbo-sujeto-objeto a sujeto-verbo-objeto. Los errores gramaticales son habituales y uno de ellos es la redundancia, emisión de palabras, uso de conjunciones y de los tiempos verbales. Este proceso de aprendizaje termina dándole al niño pautas para obtener un lenguaje fluido.

A partir de los tres años es muy común, según González (1995) que se comentan varios errores gramaticales, tales como la redundancia, uso de conjunciones o adverbios. A partir de esta edad por lo general las oraciones van aumentando en longitud y aparecen oraciones subordinadas y coordinadas

Lenguaje y Acción:

Según Oyarbide (2012) en su artículo: “Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje” afirma que para Bruner el niño tiene conocimiento del mundo real, aún antes de ser capaz de entender reglas gramaticales o de sintaxis. Es así que, antes de aprender a hablar el niño es un ser sociable predispuesto a responder a los gestos y acciones de las personas y las primeras acciones lingüísticas por lo general se dan en el ambiente familiar. Dice Bruner “que cuando el campo de acción del niño está delimitado lo que ocurre, es que este lugar es tan ordenado y sistemático como lo que ocurre en la vida de una adulto” (pg.13). Por esto, cuando el niño comienza a hablar este ya está preparado y capacitado para descubrir diferentes formas para relacionarse con la sociedad en la que vive. Según Bruner las capacidades lingüísticas del niño son en un principio abstractas y van cambiando a medida que el niño está expuesto a ciertas relaciones espaciales, temporales o de causa efecto. Estas capacidades cognitivas según Bruner son esenciales para la adquisición del lenguaje y para pasar de una comunicación pre-lingüística a una lingüística. Es por esto que además de desarrollar capacidades cognitivas es necesario que el niño se desarrolle en una ambiente rutinario y

familiar donde el niño aprenda sobre la construcción del lenguaje y sus funciones dentro de una sociedad. Bruner menciona a Bickerton (1994) que explica que los niños están “bioprogramados” para hacer distinciones lingüísticas y los acontecimientos del mundo real. El primer paso para la adquisición del lenguaje es el “protolenguaje” “que es el estadio del chapurreo donde existe carencia de una estructura formal, más bien existe una serie palabras y gestos encadenados” (Mantero, 2013, pg107).

Según Martínez (2012) que cita a Vygotsky (1978) la adquisición del lenguaje se da mediante el intercambio y transmisión del conocimiento en un ambiente social. Por esto, el lenguaje influye en el desarrollo de la mente. Vygotsky reconoce que el lenguaje y pensamiento son dos cosas distintas y el pensamiento no está subordinado al lenguaje sino influenciado por este (Martínez, 2012). Para Vygotsky el lenguaje infantil “es inicialmente social y es exterior en forma y función. Paulatinamente el lenguaje se interioriza y pasa por un período egocéntrico para convertirse en un pensamiento verbal con una forma interna” (Martínez, 2012, pg.22). Es por esto que la construcción del lenguaje se da mediante del lenguaje, el diálogo con el ambiente y la interlocución cultural donde interviene la dinámica social. El lenguaje y el pensamiento están relacionadas puesto que estos dos se fueron evolucionando de manera independiente y más adelante estos se relacionan íntimamente donde “a partir del segundo año de vida el pensamiento se torna verbal y el lenguaje se vuelve pensamiento” (Castelló, 2000, pg.15).

Según Richards (1974) la comunicación va más allá de la palabra que la define como: “algo que va más allá de la simple interacción. No es simplemente una mera modificación del comportamiento de una parte y de otra de las que entran en contacto, sino implica la idea de mutualidad y reciprocidad”. Por esto, para esta comunicación del bebé debe pasar por un proceso de comunicación preverbal, por lo tanto la comunicación humana se va dando a medida que las personas comenzamos a tener un contacto corporal con las demás personas y con su entorno. Según Condon y Sander (1974) desde nuestro nacimiento los individuos captamos muy sutilmente el lenguaje hablado y somos sensibles a los aspectos rítmicos del habla. Stern (1978) comprobó que el bebé se adapta a la voz de la madre. Por consiguiente, la voz humana actúa sobre el comportamiento del bebé ya que ayuda a que el niño reaccione ante la voz de la madre. La voz de la madre está relacionada con las acciones y rutinas que va haciendo día a día con el bebé ya que por lo general la madre o el padre nombra las actividades que hace con el bebé. Este decir el “*baby talk*” anteriormente mencionado, que es

un lenguaje simple, repetitivo y muy enfático con las modificaciones del tono de voz que se usa con los bebés (Viader, 1992).

Es así también que los bebés comienzan a experimentar con el lenguaje, ya que durante la interacción comienzan a conectar palabras con su significado y esto se da escuchando cada palabra. Cuando el bebé tiene entre siete y nueve meses de edad trata de enseñarle objetos al adulto para que este diga el nombre del objeto. A los ocho meses los bebés están más atentos a las voces de las personas y ya comienzan a formar palabras haciendo sonidos como: “a-pá” o “a-má”. El vocabulario crece después de los dieciocho meses, pero entre los doce y dieciocho meses el crecimiento es más lento ya que aprenden sólo una o dos palabras por mes (Universidad de Pittsburg, 2010).

Además, durante este período se da la mirada triangular o referencial (tú, yo, objeto) donde el adulto y el niño interactúan con un objeto (Zollinger, 1997).

Desarrollo social del infante:

Daniel Stern (1991) es un investigador sobre el desarrollo de los bebés y cómo se va desarrollando el “sentido de sí mismo” que se define como “un patrón constante de la experiencia que vive el niño a cada instante y que aparece sólo con la acciones o procesos mentales del niño” (Stern, 1991) citado en (López, 2011, pg.510). Este patrón que es constante, se da en los primeros años de vida de las personas cuando la comunicación es preverbal. Este concepto de quién es le ayuda a ubicarse en tiempo y espacio y a entender quiénes son las demás personas y cómo relacionarse con ellos. Tomasello (2002) nos habla sobre un sentido de sí mismo que comienza a formarse desde el nacimiento y este proceso es continuo ya que conjuntamente con el crecimiento de las personas se dan varias fases donde se consolidan nuevos aprendizajes sociales y a esto Tomasello (2002) lo denomina un nuevo dominio de relacionamiento (López, 2011). Existen cuatro fases críticas en las que se consolida un nuevo sentido de sí mismo: los tres primeros meses de vida, de los tres a los nueve meses, de los siete a los dieciochos y de los quince a los veinticuatro. A continuación se describen las fases críticas.

El sentido de un sí mismo emergente (0-3 meses):

En esta etapa el infante realiza sus primeras conexiones entre las experiencias de su corta vida. Stern (1991) plantea que el niño “experimenta tanto el proceso de la organización que emerge, como el resultado” (López, 2011, pg.511). La percepción de los bebés todavía no es

reflexiva y por esto todavía no existe el concepto del sí consiente. Durante esta etapa las experiencias de los bebés están relacionadas con la percepción. Según Meltzoff y Moore (1977) citado en López, (2011) los bebés poseen la capacidad de percibir desde muy temprano y logran poseer la capacidades para formar representaciones abstractas y esto contribuye a la primera organización interna. Stern (1991) también señala la importancia de la construcción del sentido de sí mismo cuando el bebé está expuesto a experiencias afectivas llamadas “afectos de vitalidad” y aquellas experiencias donde surgen del contacto con otras personas y esto causa niveles de activación y de “disfrute” que se repiten una y otra vez y así va reconociendo de maneras particulares el concepto de “ser” y de estar con los demás (López, 2011).

El sentido de sí mismo nuclear (2-3 a 7-9 meses):

Para que se emerja el sentido del sí mismo nuclear, es necesario que existan dos características en la interacción social, primero: las conductas sociales exageradas y estereotipadas de los padres frente a sus hijos. Un ejemplo claro de este es la imitación de los bebés al ver gestos, conductas y miradas. La segunda es el orden y la repetición de las conductas cuando existe la interacción con los bebés. Para experimentar la “efectividad” el infante pasa por varias experiencias que logran crear en el niño una memoria episódica sobre las particularidades, sobre las pautas motoras y gestos faciales (López, 2011).

El sentido de un sí mismo subjetivo (7-9 a 15-18 meses):

Durante esta etapa el infante se da cuenta que existen personas con diferentes pensamientos diferentes a los de él y se da cuenta que los otros seres poseen deseos, intenciones e ideas que difieren a las suyas. Este entendimiento surge del intercambio entre el infante y sus familias donde se dan conductas inconscientes, donde los gestos responden a las expresiones del bebé y se dan representaciones abstractas. En esta etapa el infante tiene ya adquirido el sentido que “están con él” y estas experiencias permiten que el niño tenga más conciencia sobre sus estados emocionales (Dornes, 2009) citado en López, 2011.

El sentido de sí mismo verbal (15-18 a 24 meses):

Durante esta etapa existen tres hechos que cambian en la vida del infante: “primero es capaz de reconocer el rostro que ve en el espejo como suyo, segundo el uso del pronombre “yo”, “mi, mío” y tercero el surgimiento de los primeros actos empáticos” (Hoffman, 1977, 1978, Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1979, 1982, citados por Stern, 1991). Es así que a partir de

esta etapa se desarrollan diferentes esquemas mentales y los niños son capaces de participar en juegos simbólicos. Esto se da gracias a que el infante puede compartir con los demás sus pensamientos y hacer uso de su imaginación para crear juegos y escenas imaginarias. Además, el niño ya está consciente que existe el pasado y futuro y por último en esta etapa se desarrolla el lenguaje verbal y esto permite que exista una comunicación sobre sus propias experiencias (Dornes, 2009, citado en López, 2011).

Hacia los tres años, los niños ya comienzan a sentirse parte de un mundo y poco a poco sienten la necesidad de pertenencia. Piaget (1962) denominó a esta etapa como la etapa pre-operacional que va a partir de los dos años hasta los siete. En esta etapa los niños contemplan cada vez más que sus acciones provocan efectos en las personas, tales como sonrisas, abrazos, palabras, elogios, etc. A pesar de que puede surgir el deseo de adquirir el deseo de agradar a los demás, la reflexión sobre sus acciones por lo general se puede dar después que ellos ya han reaccionado. Es así también, que un cambio significativo que va ocurriendo en esta edad es la transición del juego solitario y paralelo a uno más interactivo y cooperativo (Hartup, 1983). Es por esto que estas nuevas interacciones causan en el niño la necesidad del aprendizaje de nuevas habilidades sociales.

Comunicación y destrezas sociales:

La competencia social “es la capacidad de interactuar en un contexto interpersonal determinado, y las habilidades sociales son aquellas capacidades específicas necesarias para realizar eficazmente una tarea en dicho contexto” (Chou, 1997; Matson, Rotatori & Helsel, 1983, pg. 2). Cuando una persona evidencia tener competencias sociales su comportamiento es asertivo, ya que escucha a otros y es capaz de seguir una conversación, logra auto-controlar sus impulsos, predice las conductas de los demás y logra ajustarse a las normas sociales (Hidalgo, 2000, citado en Castillo, 2008). Es así también, que mediante las interacciones sociales las personas van formando su auto-concepto ya que la regulación emocional, la estabilidad emocional y el tipo de lenguaje que se usa en las conversaciones van creando rasgos característicos en las personas.

El lenguaje que usamos en una conversación juega un rol importante ya que los componentes lingüísticos que decidimos utilizar, dependiendo de la situación y el objetivo que tengamos, definen el tipo de diálogo o interacción verbal vamos a tener con el otro. Además los

componentes paralingüísticos que son el nivel, intensidad, cambio de volumen, tono y velocidad al hablar también definen cómo se llevara a cabo la interacción social (Caballo, 1993).

Castillo (2008) menciona la importancia de los componentes pragmáticos en el acto del habla, esto componentes son la selección y mantención de temas de conversación, cambio de turnos al hablar, el uso de palabras interrogativas y hacer requerimientos (Caballo, 1993; Martínez, 1995; Puyuelo et al., 1997; Searle, 1969; Sineiro et al., 2000).

Desarrollo de habilidades sociales:

Valencia (2010) afirma que el entorno familiar es para el niño un lugar donde existe un aprendizaje continuo, donde los padres son una fuente de socialización y eje principal para la adquisición de las conductas sociales. Según el modelo social-culturista el ambiente familiar permite el progreso de los niños en aprendizajes sociales (Rogoff, 1993, Vigotsky, 1989). García (2003) y Román (2005) enfatizan que el estilo educativo familiar va de la mano con el desarrollo de la autoestima del niño, ya que la interacción entre padres e hijos va creando un apego social donde el niño puede sentir mucha seguridad o no al estar con sus padres.

Según Soriano, Pérez y Raygoza (2000) los adultos enseñan a los niños sobre el aprendizaje social tales como: comer solo, vestirse, reconocerse a sí mismo y a los demás y las reglas de la sociedad. La guía del adulto potencia el aprendizaje del lenguaje y ayuda a que se de proceso de transformación y ajuste en cuanto a la comunicación.

Es por esto, que la presencia de los adultos es vital durante el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que los adultos le otorgan a los niños las herramientas necesarias para conocer el mundo social. Los años iniciales de los niños son de suma importancia para el desarrollo de diferentes áreas en especial la social, ya que durante estos años la socialización es determinante para su futuro como persona social (Soriano, Pérez y Paygoza, 2000).

Durante esta etapa preescolar el juego cumple funciones importantes para el desarrollo de destrezas sociales y las reglas por las que se rigen en las relaciones con las demás personas. “El juego es una preparación para la vida, ya que es un medio fundamental para que el pequeño conozca de una manera dinámica las acciones de las personas y las relaciones sociales entre ellas, así como la realidad externa, las personas y el ambiente” (pg. 3). La

competencia social según Chou, 1997; Matson, Rotatori & Helsel, 1983; Méndez, Hidalgo e Inglés, (2002). “la competencia social es la evaluación global de la capacidad de una persona para interactuar en un contexto interpersonal determinado, y las habilidades sociales son aquellas capacidades específicas necesarias para realizar una tarea”. Es por esto que durante las competencias sociales que muchas veces se da durante la interacción de los niños en el juego donde se dan comportamientos tales como: escuchar a otros, controlar sus impulsos, predecir la conducta de otros y resolución de problemas (Castillo, Salas, Bravo, Cancino, Catalán y Acosta, 2008).

Es así también, que hasta los tres años muchos de los juegos de los niños se dan de manera independiente y todavía no existe una interacción con otros niños. Es así que a partir de esta edad el niño va adquiriendo conciencia sobre sí mismo y comienza a descubrir que las demás personas tienen ideas diferentes. El descubrimiento de su “yo” provoca en un principio una actitud de defensa ante lo que es suyo y poco a poco se adquieren actividades más colaborativas y los niños aprenden a respetar el espacio del otro y llegar a consensos.

Capítulo II

Juego y desarrollo

Introducción:

El propósito de este capítulo es presentar algunas de las definiciones sobre qué es el juego y las teorías que se han ido desarrollando a través de la historia. Se analizarán los beneficios del juego en ambientes educativos y cómo estos espacios pueden ser usados por los niños como soporte de diferentes conocimientos y se mencionarán además propuestas sobre rol del adulto durante el juego. Por último, se presentarán los diferentes tipos de juegos que se van desarrollando en las diferentes etapas del niño y cuáles son sus características.

¿Qué es el juego?

El juego es definido como “una actividad placentera libre y espontánea, sin un fin determinado, pero de gran utilidad para el desarrollo del niño” (Ramírez, 2000). Además, el juego es una actividad compleja, que está ligada a las características humanas de las personas.

Jugar implica un acto de voluntad, es un hacer, pero no siempre abiertamente visible. Jugamos a no pisar las líneas de la vereda mientras caminamos, jugamos a adivinar quién se baja del bus en la próxima parada. Nuestras acciones pueden ser interpretadas de múltiples formas, para algunos pueden ser un juego y para otro simplemente un ejercicio. Por lo cual, muchas veces resulta complicado saber cuándo el niño juega y cuando no (Ullúa, 2008).

Es así también, que según Johnson, Christie & Yawk (2000) existen dos grupos de teorías que explican al juego. Las primeras son las teorías clásicas y las otras son las modernas.

Las teorías clásicas fueron postuladas antes de la primera guerra mundial. Estas trataron de explicar el propósito del juego en los niños y muchas de sus reflexiones fueron basadas en ideas filosóficas. Una de las teorías fue la del excedente de energía, donde según Herbert Spencer y Friedrich Schiller citados Johnson, Christie & Yawk (2000) toda persona viviente genera una cantidad de energía necesaria para sobrevivir. Esta energía es usada en actividades cotidianas, pero las personas generamos un excedente de energía y esta es expulsada mediante el juego. Según esta teoría los niños tienen mucho más energía restante ya que los adultos gastan su propia energía en su cuidado y por esto los niños juegan mucho más que los adultos ya que requieren eliminar mediante esta actividad la energía de su cuerpo (Johnson, Christie & Yawk 2000).

Dentro de las teorías clásicas está la teoría recreacional que al contrario de la teoría de excedente energético afirma que el fin del juego es restaurar la energía que se gasta en el día a día. El fundador de esta teoría fue Moritz Lazarus citado en Johnson, Christie & Yawk (2000) postuló la idea que la energía se podía recuperar mientras las persona jugaba y descansaba.

Por otro lado, otra teoría clásica es la de recapitulación, donde su fundador Stanley Hall Johnson, Christie & Yawk (2000) un psicólogo americano afirma que mediante el juego el niño saca su lado primitivo ya que durante el juego el niño puede trepar árboles, gritar y moverse de diferentes formas. El juego es una oportunidad para deshacerse de su lado primitivo antes de enrolarse en actividades triviales.

Por último, la teoría práctica parte del grupo de teorías clásica fue creada por el filósofo Karl Gross citado en Johnson, Christie & Yawk (2000) donde se creía que el juego era una oportunidad que los niños tenían para irse enrolando en su vida futura y aprendiendo sobre actividades y roles que tendrán que hacer más adelante en su vida. Por ejemplo, durante el

juego socio-dramático el niño puede desarrollar el rol de padre o madre e ir practicando el rol que posiblemente tendrán que vivir en un futuro.

A pesar de que estas teorías han sido criticadas por la falta de fundamentación teórica, estas han dado pautas sobre las perspectivas históricas del juego y la evolución que ha tenido el concepto de “jugar”. Anteriormente se pensaba que el juego no tenía sentido y que era un tiempo mal invertido, pero poco a poco las teorías han contribuido con ideas sobre la importancia de enrolarse en juegos durante el desarrollo infantil (Johnson, Christie & Yawk 2000).

Por otro lado, las teorías modernas se basan en la explicación del rol del niño durante el juego y porque este es importante en su desarrollo. Dentro de esta visión moderna existen diferentes teorías:

La teoría sicodinámica, cree que el juego tiene un efecto catártico ya que mediante este el niño puede deshacerse de pensamientos negativos. Durante el juego el niño puede transportarse a un mundo irreal donde puede cambiar su propia realidad, por ejemplo, si un niño ha sido golpeado por su padre, durante el juego él podría pretender ser el padre y pegarle a su muñeca (Freud, 1961). Además, según Brown, Curry & Tinnich (1971) durante el juego el niño puede repetir una y otra vez alguna circunstancia negativa, permitiéndole que poco a poco canalice sus emociones y supere sus miedos.

La teoría de Piaget (1962) propone que el juego contribuye al aprendizaje de los niños, donde durante este momento se ponen en práctica conocimientos ya adquiridos anteriormente. Piaget cree que el juego es fundamental ya que muchos conocimientos requieren ser practicados con el fin de que los niños consoliden lo que aprendieron.

Teoría de Vygotsky (1976) postulaba la idea sobre la importancia del juego para el desarrollo social, cognitivo y emocional de los niños. Los tres campos se interrelacionan durante las actividades lúdicas. Vygotsky distingue dos tipos de niveles cognitivos, el primero es el “desarrollo actual” y el segundo es el “desarrollo potencial”, donde además presenta el concepto de la zona de desarrollo próximo que sería la distancia que hay entre los dos niveles. Es decir, la diferencia que existe entre el nivel cognitivo, social o emocional del niño con el nivel al que se quiere llegar en un futuro. Es así también, que durante el juego los niños se usan a sí mismo como un andamiaje para el desarrollo de áreas como: el auto-control, lenguaje, memoria y colaboración (Bodrova & Leong, 1996). Durante el juego el niño controla las situaciones a diferencia que la vida real donde muchas circunstancias están ya establecidas. Por ejemplo, durante el juego el niño puede pretender que está llorando y

hacer una pausa cuando quiera parar y cambiar sus emociones sin ningún problema. Este cambio puede resultar difícil en la vida real.

Existe además la teoría de Jerome Bruner (1972) que enfatiza que el juego ayuda a promover la creatividad gracias a su flexibilidad. Durante el juego el niño no está preocupado de cumplir objetivos, lo que le genera en ellos una libertad de explorar y descubrir diferentes actitudes y conductas. Es por esto que los comportamientos que ellos tienen durante el juego les puede dar una idea sobre qué actitudes le puede servir para resolver problemas de la vida diaria y cuáles no (Johnson, Christie & Yawk 2000).

Desarrollo del niño durante el juego:

Según Johnson, Christie & Yawk (2000) el juego es indudablemente una oportunidad para observar el desarrollo del niño en ciertas áreas, ya que durante estos momentos de interacción se pueden revelar ciertas actitudes y conocimientos adquiridos en el niño que en otras situaciones no son tan evidentes. Durante el juego el niño puede además reforzar y consolidar conceptos cognitivos y sociales ya que en este contexto el niño tiene libertad de poner en práctica todo lo aprendido.

A pesar de que el juego puede ser una “ventana” para observar todos los aspectos antes mencionados es importante conocer al niño que se expone al juego y entender el tipo de contexto en el que se desarrolla.

El comportamiento durante el juego puede dar pistas sobre qué piensan los niños y sobre cómo están pensando. Esta curiosidad de entender las habilidades mentales del niño llevó a que Bruner, Vygostky (1960) realizaran diferentes experimentos para entender la relación entre el juego y el desarrollo cognitivo. Se realizaron experimentos correlacionales, estudios experimentales y experimentos de entrenamientos. Según Johnson, Christie & Yawk (2000)

- El estudio correlacional: intentó determinar la relación entre el juego y las habilidades cognitivas y cómo el juego incentiva a la creatividad.
- El estudio experimental: Este tipo de experimento expuso a un grupo seleccionado a diferentes tipos de juegos, donde los comportamientos de los niños eran analizados según diferentes variables cognitivas.
- El estudio de entrenamiento: durante estos experimentos los adultos trataban de enseñar a los niños como enrolarse en diferentes juegos, que usualmente eran juego de roles.

Todos estos experimentos llegaron a la conclusión de que el juego es beneficioso del para el desarrollo de habilidades.

Por otro lado Jorge Ullúa en su libro: “Volver a jugar en el jardín” explica que el juego es un conjunto de saberes. Al jugar estos saberes interactúan creando una situación única, que nunca se repetirá de la misma manera. Por ejemplo, en el juego de la rayuela se ponen en marcha varios saberes. Para poder jugar a la rayuela los niños deben “saber saltar, tirar la piedra, calcular la distancia, combinar los pies, determinar el límite que demarcan las líneas, no pisar las líneas, saltar hacia adelante y girar” (Ullúa, pg. 41 2008).

Es así también, el error tiene un sentido distinto que el resto de propuestas, puesto que durante el juego el niño puede probar y los resultados son parte del juego. Esto permite al niño a realizar ensayos y pruebas sin necesidad de que las consecuencias lo perjudique.

Adquisición de conceptos durante el juego:

Johnson, Christie & Yawk (2000) en su libro “*Play and early childhood development*” explican que durante el juego socio-dramático se desarrollan habilidades simbólicas importantes. El juego socio-dramático ocurre cuando los niños adoptan un papel imaginario y crean históricas imaginarias. Este tipo de juego requiere de un gran nivel de abstracción por parte del niño ya que debe crear un diálogo y un escenario oportuno para la situación. Por ejemplo, si el niño quiere jugar al supermercado debe ser capaz de crear un orden de eventos, crear un escenario: carro para compras, futas, vegetales y una cajera.

Smilansky (1968) menciona que este tipo de juego ayuda a integrar experiencias separadas cómo: seleccionar comida y pagar a la cajera. Athey (1988) indica que durante el juego se desarrollan conceptos espaciales como: tiempo, probabilidad y causalidad. Por ejemplo, cuando los niños están jugando hacen uso de frases como: “en unos momentos”, “más tarde o mañana” y estas tienen más sentido durante estos momentos de interacción.

Durante el juego se desarrollan operaciones cognitivas, primero la de conservación que es el entendimiento sobre las propiedades de algunos objetos en cantidad y en volumen. Por ejemplo una bola de plastilina no modifica su volumen por más que esta esté aplastada o cambie su forma. Además se da la descentración, donde existe la oportunidad que los niños pueden seguir siendo ellos mismos y pretender ser alguien más de manera simultánea. Se presenta igualmente la reversibilidad donde los niños pueden pasar del papel pretendido a la realidad en cualquier momento (Golomb, Cornelius, 1977).

Bruner (1972) explica además que el juego contribuye a la solución de problemas ya que durante el juego se desarrollan más opciones en el comportamiento del niño. Durante diferentes juegos el niño prueba diferentes actitudes y procedimientos que le pueden dar una pauta de cómo comportarse en el futuro. Simon & Smith (1983) realizaron varios estudios donde

descubrieron que aquellos niños que se les permitió jugar con diferentes objetos (palos y grapas) fueron capaces de usar a estos elementos para resolver un problema cotidiano a diferencia de los niños que no fueron expuestos a este juego que no sabían que objetos usar para llegar a un solución.

Peper & Ross (1981) hace la diferencia entre problemas convergentes y divergentes, donde el primero tiene una sola solución a un conflicto y la segunda tiene varias. Encontraron que algunos juegos incentivaban más a la solución de ciertos tipos de problemas que otros. Por ejemplo, encontraron que jugar con rompecabezas y juegos de mesas contribuyen más a la solución convergente. Aquellos juegos más abstractos como el de bloques donde no necesariamente debe llegar a un resultado establecido, contribuyen con la solución de problemas divergentes. Los juegos divergentes estimulan a que el niño adquiera varias estrategias para resolver un problema.

Es así también, que durante el juego se hace uso de dos tipos de intercambios verbales: la comunicación pretendida y la metacomunicativa. La primera se da cuando el niño logra comentar y crear diálogos sobre el rol que está adquiriendo. Por ejemplo, cuando el niño juega al doctor, este puede decir: “Doctor, estoy enferma, ¿qué debo tomar para sentirme mejor?”. La segunda se da cuando se hace una pausa del juego y se comenta sobre el juego. Por ejemplo, si el niño para de jugar porque quiere realizar alguna observación sobre el desempeño de su compañero durante el juego, desea resolver algún conflicto, quiere imponer alguna regla o cambiar el desarrollo de la historia pretendida (Garvey, 1977).

Desarrollo del juego con objetos:

Durante la edad preescolar se dan una gran versatilidad en el uso de objetos durante el juego. Por lo general durante esta actividad lúdica el niño usa diferentes objetos y herramientas con el fin de crear algo o de resolver algún tipo de problema. Según Hutt (1966) hay una distinción entre explorar y jugar con diferentes objetos. La exploración de objetos se da cuando el niño hace preguntas como: ¿Qué hace este objeto?, ¿Para qué sirve? Estas incógnitas del niño lo motivan a conocer sobre este objeto y comprender su uso. Durante los primeros meses de vida el niño pasa por varios cambios en cuanto al uso de objetos al jugar. Los recién nacidos tienen reflejos y capacidades sensoriales, pero estos no saben cómo jugar con estos objetos ya que la acción de jugar se da gracias a la experiencia (Johnson, Christie & Yawk 2000). Se cree que el juego con objetos se da durante el primer año de vida del niño luego una serie de actividades secuenciales donde el niño pudo jugar repetidamente con diferentes objetos. Según Piaget (1962) el niño asimila de dos diferentes maneras a los objetos,

de manera reproductiva o funcional, donde la primera se refiere a las acciones repetidas en un objeto. La segunda se refiere a extender estas acciones a objetos adicionales. El niño se va dando cuenta que ciertos objetos tienen las mismas características que otros y que la ejecución durante el juego podría ser la misma.

Rosenblatt (1977) explica cómo usan los niños de uno y dos años los objetos durante el juego. Donde el uso de un solo objeto va decreciendo poco a poco con la edad. Típicamente un bebé usa un solo juguete y poco a poco su interés por otros elementos va creciendo.

Belsky & Mosts (1981) estudiaron a bebés de siete a doce meses y estudiaron cómo se da su exploración. Primero comienzan a tocar, masticar y manipular los juguetes usando sus sentidos. Más adelante se desarrolla un *juego funcional* donde ya le empujan a juguetes con ruedas, hacen que los objetos se muevan y que realicen diferentes movimientos. Luego viene *nombramiento* donde los niños nombran a sus juguetes y más adelante logran desarrollar el juego pretendido con estos objetos.

A partir de este proceso que tiene el niño al jugar se dan dos clases de juegos según Smilansky (1968) el juego funcional, que se refiere a aquel donde existe la manipulación y el movimiento motor de los objetos. El segundo tipo de juego es el juego constructivo donde el niño organiza las piezas para llegar a un objetivo, como crear una torre, un tren o una carretera.

Hutt (1989) indica que a partir de los tres años los niños disfrutaban mucho el juego en la arena con agua, donde se dan actitudes descontroladas como salpicar la arena, lanzar el agua o excavar en el arenero. A medida que el niño va creciendo su interés por el juego por lo general cambia ya que tiene más deseo de intervenir en actividades más productivas donde exista un producto como un dibujo, una construcción, una pintura o un diseño.

Juego presimbólico:

Este juego se desarrolla como su nombre expresa en un juego previo a la adquisición de la función simbólica. Esta función es comprendida como la simulación de objetos o situaciones reales o no (Piaget, 1920). La simbología en este juego se da con el propio cuerpo, un ejemplo de este juego es llenar y vaciar recipientes con agua o arena o cualquier objeto que aparezca y desaparezca o que pueda ser construido y destruido (Gálves y Molina, 2011).

La teoría sobre el mecanismo psicológico de jugar estos juegos fue descrita por Freud (1920) en su libro “Más allá del principio del placer” a partir de la observación de cómo un niño de dieciocho meses tiraba objetos al otro extremo de la habitación. Este juego conocido como el Fort-Da, significaba para Freud la manera que un niño tenía de crear o inventar un símbolo relacionado con la ausencia de la madre (Gálves y Molina, 2011). Durante este juego se

observan, primero el objeto carrete (madre) y la ausencia de la madre simboliza la acción de lanzar y volver a traer hacia sí. A través de este juego el niño estaba vivenciando la separación de la madre de una manera simbólica y pudo tener la oportunidad de transformar la realidad que no le gusta durante el juego. A pesar que la separación de madre es doloroso para los niños, según los autores Winnicott y Aucouturier el niño requiere la presencia de la madre como su ausencia. Es importante que experimente la dualidad entre presencia y ausencia, unión y separación, tener y no tener y estas experiencias se dan en el juego presimbólico (Gálves y Molina, 2011).

Según Bernard Aucouturier (2004) presenta la idea que la función simbólica necesaria para realizar el juego simbólico se forma a partir de sentimientos de pérdida, ya que “es una capacidad representativa que se manifiesta en diferentes expresiones de la conducta que implican la evocación de un “objeto”, entendiendo “objeto” también a las personas cercanas al bebé” (Gálves y Molina, 2011, pg49). Es por esto que Aucouturier (2004) expone que el recién nacido debería tener ciertos sentimiento de angustia fisiológicas, cómo la necesidad de comer, ya que estas le proporcionan al niño la oportunidad de comunicarse con el mundo. Además, los movimientos corporales que el niño realiza son uno de los primeros recursos que el niño utiliza para llevar el vacío físico y psicológico. Ya que todos los movimientos y contacto físico como las caricias, son recordadas de manera inconsciente por el bebé y así hace a su madre presente.

“Un bebé aprende, sin lugar a duda, mucho del adulto, pero también tiene que descubrir cosas por sí mismo. Debe realizar su trabajo como bebé” (Pikler, 2001). Es importante que el bebé descubra que el “otro” existe ya que a partir de este conocimiento el niño logra construir su identidad, la representación de sí mismo y la conciencia de ser dueño de su cuerpo.

La aceptación que el niño debe separarse de las personas cercanas no es fácil, puesto que desde el momento en que la madre o el padre se van, aparece el deseo de recuperarla. Por esto la separación es importante para que exista el deseo del reencuentro y el placer de esperar volver a verlos. Es importante calibrar el tiempo que el niño es separado de sus padres, tomando en cuenta las circunstancias, su edad y el tiempo soportable para el niño Aucouturier (2004).

Winnicott (2006) dice que para que se produzca el juego el niño debió haber adquirido experiencias de confiabilidad con sus referentes afectivos (madre y padre). Estas vivencias vitales que se dan en los primeros años de vida del niño, capacitan al niño para poder utilizar lo que él llama espacio de juego. Acceder al espacio simbólico implica alejarse de la realidad. Es así también que Winnicott (1999) explica que desde el nacimiento el ser humano el tipo de

experiencia que tenga con sus padres o con sus cuidadores está relacionado con la separación que se va dando paulatinamente a través del juego. Winnicott explica que generalmente cuando un bebé se desarrolla en un ambiente tranquilo y seguro puede comenzar a experimentar la separación. Winnicott igualmente presenta el término “objeto transicional” que lo explica como la “primera posesión no-yo”, y son “aquellos objetos que aparecen en una zona intermedia entre lo subjetivo y lo que se percibe de forma subjetiva. Este no forma parte del cuerpo del niño aunque todavía no se los reconozca del todo como pertenecientes a la realidad exterior” (Rovati, 2009).

Según Rovati, 2009 que cita a Winnicott (1999) el niño elige a su objeto transicional arbitrariamente y este puede desarrollar un olor especial debido a la manipulación que el niño le da. Es así también que este objeto es tan especial para el niño que no se separa de él y siempre permanece a la vista y alcance del niño.

Es muy habitual que los niños se aferren a diferentes objetos y estos pueden proporcionar en el niño compañía y seguridad. Estos pueden ayudar a controlar la ansiedad de la separación entre el bebé y sus padres (Rovati, 2009).

Aucouturier (2004) analiza lo que él llamó “juegos simbólicos de aseguración profunda” como aquellos juegos de destruir, placer sensoriomotor, de involucrarse, de esconderse, de ser perseguido, juegos de vaciar y reunir.

Juego de destruir:

Según Gálves y Molina (2011) el juego de destruir tiene el significado simbólico que está relacionado con el deseo de apartar los obstáculos que impiden al niño explorar del otro lado, además le da al niño la oportunidad de elegir y decidir sobre qué hacer con los objetos que están frente a él. Cuando el niño empuja los objetos puede tener la sensación de sentirse dueño de sus decisiones y apartar los obstáculos. Es así también que es importante mencionar que los bebés muchas veces destruyen lo que sus padres construyen para ellos, no necesariamente con el fin de destruir sino de transformar y reorganizar el orden establecido. Generalmente después del impulso de destruir, los niños pueden sentir el deseo de construir algo o analizar el objeto.

Juego de placer sensorio-motor:

Estos juegos representan para los niños un cierto reto ya que se experimentan los límites entre el equilibrio y desequilibrio, perder los puntos de apoyo y volverlos a recuperar e intentar diferentes movimientos motores. Estas vivencias permiten al niño sentirse un todo unificado,

por esto los movimientos que realiza lo hacen sentir independiente y dueño de la situación. Estos juegos son presimbólicos porque se vivencia separación, afirmación de la identidad y pérdida momentánea de seguridad. Por ejemplo el balanceo, giro, perder equilibrio y no entender su ubicación espacial (Gálves y Molina, 2011).

Al experimentar, por ejemplo, un salto el niño pierde sus puntos de apoyo y por la incertidumbre del movimiento pasa a la afirmación de sí mismo y siente que aquellas sensaciones perdidas fueron recuperadas.

Aunque en un primer momento el niño no está consciente de la simbología de sus acciones, los adultos podemos notar que pueden subirse a las alturas para sentirse más altos, o corren para distanciarse y son ellos los que podrían decir: “mira qué alto soy” o “mira qué lejos llegué” (Gálves y Molina, 2011).

Jugar a involucrarse:

Después del juego de movimiento, suelen aparecer en los bebés los juegos de taparse con la colchoneta, involucrarse en una tela o adoptar posiciones fetales de descanso. Estos juegos son manifestaciones de deseo de protección o búsqueda de bienestar (Gálves y Molina, 2011).

Jugar a esconderse:

Este es el juego donde se experimenta la presencia y la ausencia, el estar y no estar. Este juego se comienza a jugar desde tempranas edades y se prolonga en el tiempo, añadiendo elementos y la dificultad de ejecución.

Su origen comienza cuando las madres juegan a ocultar su cara tapándose con las manos dejando muchas veces al bebé perplejo. Esto sucede porque el bebé todavía no tiene una imagen permanente de la madre, por esto se conmociona cuando no la ve (Gálves y Molina, 2011).

Estos juegos han sido analizados por la vivencia del sentimiento de la ausencia del adulto referente. Lo que permanece invariable en este juego es la seguridad de la desaparición y reaparición del objeto. La vocalización que se usa en la utilización en la acción del antes y después de la reaparición de lo que está escondido, acompaña al acto como anticipación (Bruner, 1986).

Es así también que más adelante el niño se tapa la cara con una tela o gira la cabeza para no ver a su madre, así demuestra haber comprendido el significado y la intención del juego. La complejidad se da cuando se introducen nuevos elementos, como espacios de escondite, la distancia física (el lugar que el niño elige para esconderse y donde se queda esperando al adulto). “El sentido de esconderse estaría experimentar la sensación de ser importante para alguien, que te busca cuando no estás” (Bruner, 1986, pg.59).

Aucouturier, (2004) observó que los niños sentían una gran emoción mientras estaban escondidos al oír la voz de la madre que le llamaba por los sitios más insospechados, cuando en realidad ella sabía dónde estaba escondido. Además, se sentía la alegría que las partes implicadas manifestaban en el reencuentro.

Jugar a ser perseguido:

El juego presimbólico de ser perseguido debe cumplir algunos requisitos para cumplir su verdadero propósito: atrapar al niño o niña de una manera placentera para ellos o dejarlos escapar si siente mucho miedo o si realmente necesita salir victorioso (Gálves y Molina, 2011).

Ser perseguido para ser atrapado con placer o sin serlo realmente, es un medio para asegurarse frente a la angustia de la persecución, debida a un dominio excesivo del entorno sobre el niño. El niño juega con el miedo para superarlo, anticipado los mecanismos para evitarlo. El psicomotricista jugará una y mil veces a la persecución hasta que el niño se proponga a sí mismo como perseguidor y así venza la angustia (Aucouturier, 2004, pg183).

Grocin (2006) explica que jugar a ser perseguido también es una conquista del espacio. Además este juego permite que los niños se sientan independientes y dueños de las acciones que hace su propio cuerpo.

Preparación del juego:

Los juegos presimbólicos pueden darse en diferentes circunstancias ya que unos requieren de espacios grandes o de materiales colocados de manera especial. Cada juego tiene un requisito y es necesario conocer cómo actuar para que estos aparezcan (Martí, 2006).

Aucouturier (2004) agrupa al juego presimbólico en tres categorías:

1. Juegos a partir de acciones sensoriomotoras: caídas, balanceos, giros, saltos, marcha carrera.
2. Juegos a partir de las relaciones con los adultos: Esconderse y aparecerse, ser perseguido y generalmente estos se dan en ambientes familiares.
3. Juegos a partir de las interacciones con los objetos: construir y destruir, llenar, vaciar, reunir y separar, esconderse y aparecer. Este juego según postulados de Galves y Molina, 2011 se pueden desarrollar tomando en cuenta diferentes aspectos:

- ✓ Espacio: estos juegos se pueden desarrollar de mejor manera en espacios amplios de juego donde el niño pueda moverse y explorar diferentes secciones.
- ✓ Estética: Un lugar atractivo, que ofrezca al niño “ideas” o posibilidades de hacer proyectos con diferentes materiales, que tenga diferente forma, tamaño o textura.
- ✓ Objetos: Los objetos entregados a los niños pueden ser significativos si estos son familiares para él. Es decir, materiales que se tengan en casa, elementos de la naturaleza o materiales reciclados.
- ✓ Colocación: Los materiales podrían ser habituados de tal manera que alienten a la sorpresa y curiosidad.
- ✓ Materiales movibles: Los diferentes materiales pueden presentar la posibilidad al niño de poder realizar diferentes acciones con los objetos y modificar el paisaje inicial colocado anteriormente.
- ✓ Enfocados en el niño: Los objetos colocados deben ser pensados a partir de las necesidades del niño, su edad y sus intereses con el fin de que él sea el protagonista. Además este juego puede propiciar el deseo de que los niños quieran interactuar juntos, colaborase entre ellos, compartir y ayudar (Gálves y Molina, 2011).

Desarrollo del juego simbólico:

Johnson, Christie & Yawk, (2000) explica que durante el segundo año las habilidades figurativas comienzan a emerger. El niño comienza a realizar actividades de imitación y esto va creando en él un juego mucho más complejo, que sería el comienzo del juego pretendido. Según Piaget (1962) durante el juego pretendido el niño usa esquemas y objetos que ya son familiares para él y muchas veces usa los objetos para darles un uso especial durante la actividad lúdica. Piaget (1962) define tres tipos de juegos simbólicos. El primero conlleva la aplicación de un esquema simbólico en un objeto. Por ejemplo, cuando el niño dice a su muñeca llora bebé y él imita el sonido del llanto, lo que él está imitando se basa en las experiencias previas que él ya ha tenido. El segundo tipo de juego simbólico es cuando el niño pretende ser un objeto o una persona diferente. Estos juegos de imitación se pueden basar en modelos que el niño observa, por ejemplo cuando el niño pretende ser su padre y se afeita la barba. El tercer tipo es cuando existe una serie de situaciones pretendidas, donde por

ejemplo el niño lleva a pasear a su muñeca y le muestra diferentes objetos y situaciones que pueden ser pretendidas o no (Johnson, Christie & Yawk 2000).

Durante el segundo año de vida, los niños son capaces de usar una variedad de objetos y darles un uso diferente al habitual, por ejemplo, usar a la banana como teléfono, un bloque como un celular, etc. Es importante notar de qué manera el niño transforma el uso habitual de los objetos, por ejemplo si el niño usa a una banana como teléfono es porque su forma es parecida, pero usar un carro por un teléfono sería un gran salto cognitivo ya que un teléfono y un carro no tienen ni la misma funcionalidad ni forma. Jackowitz & Watson (1980) sugieren que ciertos objetos no pueden ser usados en sus casas y por esto durante el juego pretender usar estos objetos puede calmar de cierta manera la curiosidad que tienen los niños por manipularlos.

Según (Fenson, 1976) explica que durante el segundo y tercer año de vida el niño es capaz de representar dos o más actos consecutivos. Por ejemplo puede prender jugar al té e imaginar que todos los animales del bosque han venido, puede sentar a sus peluches en la mesa, poner la mesa y pretender cocinar comida para los invitados. A pesar de que muchas veces el juego es un momento de confort para el niño, muchas veces requiere una guía del adulto para poder llegar a interactuar con los demás niños y tenga todo lo necesario para continuar con su juego. Por lo general los niños imitan roles que son familiares para él.

La representación indica que el niño conoce las atribuciones personales y físicas de los objetos o personas (Garvey, 1979). Se puede dividir cuatro tipos de roles, primero el rol funcional donde se pretende una acción por ejemplo: leer un libro, cocinar la cena o dormir. Roles familiares donde el niño por ejemplo ejecuta el rol de relaciones que conoce, por ejemplo puede ser: madre, hijo, esposo, etc. El rol estereotipado donde el niño pretende ser seres animados de la televisión o profesiones que son muy conocidas como: bombero, profesor, policía, etc.

A continuación se presentan algunas de las etapas del juego simbólico:

Categoría	Descripción	Ejemplo
Juego pretendido	El niño se desarrolla en juegos pretendidos, pero no es evidente para las personas que lo observan	Durante el juego de la “casita” el niño casi no pone el teléfono en la oreja de la muñeca, ni le pone un biberón

		en la boca
Pretender a partir de uno mismo	El niño se involucra en comportamientos pretendidos sobre él mismo.	El niño pretende que está comiendo un emparedado y actúa como que está masticando.
Pretender ser otra persona	El niño desarrolla juegos donde pretende ser otra persona e imita los comportamientos de los demás	Una niña pretende que es su mamá y alimenta a la muñeca cómo si fuera su bebé
Substitución	Durante el juego el niño usa un objeto con fines imaginativos o usa los objetos con fines diferentes a lo usual	El niño alimenta a su dinosaurio usando un bloque como si fuera comida
Objetos imaginarios	El niño pretende que es un objeto, persona o animal.	El niño se mueve por todo lado, pretendiendo que está subido en una motocicleta
Agente activo	El niño entabla una conversación o realiza una acción con sus muñecos, con el fin de que este peluche o muñeco sea un ser activo durante su juego	Durante el juego el niño mueve la mano hacia su boca de su muñeco, con el fin de simular que este se está alimentando
Secuencias sin una historia concreta	El niño repite una misma acción a diferentes receptores	El niño le da de comer con una cuchara a su mamá y luego le da la misma cuchara a su muñeco
Secuencia con una historia	El niño genera juegos con una historia de por medio.	El niño crea una secuencia de actividades para realizar con su bebé de juguete. Le da de comer, lo baña y finalmente lo lleva a dormir

Tabla #2: Cuadro extraído de: Johnson, Christie & Yawk 2000

El juego simbólico en un ambiente (escenario o espacio), donde los materiales utilizados son también mediadores a través de los cuales los niños pueden expresar sus experiencias y sentimientos desarrollando diferentes roles. Por esto, los materiales que les proporcionamos deberían ser poco estructurados y relacionados con la realidad. Estos pueden ser objetos de la vida cotidiana sencillos o complejos, pero siempre colocados de una manera atractiva y llamativa. Es decir, no deberían ser réplicas exactas a la realidad, puesto que estos objetos pueden ayudar a desarrollar la actividad simbólica en los niños (Gálves y Molina, 2011). Los juguetes comerciales, muchas veces pueden presentar muchos detalles y acabados que logran tener un gran parecido a los objetos reales, lo cual no permite que el niño desarrolle una interpretación más abierta del objeto. Por ejemplo, una caja grande puede ser un escondite o si esta cambia de posición puede ser un mueble (Gálves y Molina, 2011).

El objeto que invita a jugar tiene una serie de posibilidades en color, textura, el no color, lo plano, lo que suena, lo que no suena, lo que no suena, lo estable y lo no estable.

Juego motor:

El desarrollo motor que las personas tenemos a lo largo de nuestra vida es evidente puesto que pasamos de sólo sentarnos, al gateo y luego somos capaces de montar bicicleta y arrastrar objetos de un lado a otro.

Un recién nacido comienza realizando movimientos rudimentarios como sujetar ciertos objetos, pestañar y mover sus brazos. Es así también que los bebés nacen con ciertos reflejos motores, tales como el reflejo de enraizamiento: que se da cuando se toca al niño en las mejillas cerca de la boca, el bebé gira hacia esa dirección. Las habilidades motoras de los bebés tienen dos categorías generales: 1. La habilidad de mover el cuerpo sin ningún sentido, y 2. Movimientos rápidos e involuntarios que se dan de manera coordinada. Los bebés con un desarrollo motor y cognitivo normal van ganando más control sobre su cuerpo y sus movimientos, que les permite levantarse, moverse y explorar su contorno (Lefrancois, 1999).

Del primer al tercer mes, los bebés son capaces de levantar su barbilla y cabeza mientras están acostados boca abajo. A la edad de cuatro a seis meses los infantes toman control sobre el músculo de su cuello y pueden empujarse de un lado a otro mientras están sentados con su cabeza estable. El tronco del cuerpo adquiere más control muscular a la edad de seis a siete meses, donde los bebés pueden mantenerse sentados por varios minutos (Johnson, Christie & Yawk 2000).

Para la segunda mitad del primer año, se dan desarrollos motores significativos. Muchos bebés comienzan a levantarse sosteniéndose de sillas y pueden rodar. Además por lo general los infantes juegan con sus partes del cuerpo y con diferentes objetos. Para los siete meses los bebés tienen mucha más movilidad en diferentes posiciones. Cuando los bebés se van aproximando al primer año de vida ya pueden girar mientras están sentados, muchos de ellos ya caminan y pueden mantenerse parados.

Cuando los niños comienzan a caminar, sus movimientos son algo temblorosos y tienden a caerse constantemente. Para los dos años luego de aprender a dominar el caminado el niño comienza a correr.

El progreso en el comportamiento motor involucra el desarrollo de movimientos con las manos y con los pies. Para poder sujetar y manipular objetos el niño necesita cierto desarrollo en las manos ya que requiere de coordinación para sujetar los objetos y de fuerza muscular para poder cogerlo (Johnson, Christie & Yawk 2000). Los bebés comienzan agarrando objetos a la edad de cuatro a seis meses, esta acción requiere de mucha concentración por parte de los bebés y muchas veces necesitan usar ambas manos para coger el objeto. Para los once meses los objetos ya pueden ser sujetados entre los pulgares y para los ocho meses el niño ya es capaz de mover un objeto de una mano a otra (Lefrancois, 1999).

Los preescolares de tres y cuatro años demuestran un alto nivel de desarrollo motor en su juego. Ellos caminan, corren y demuestran tener por lo general muy buena coordinación. En esta edad un niño puede lograr pararse en puntillas y pararse en un solo pie. Estas habilidades le permite realizar juegos de movimiento tales como: saltar, escalar, saltar con los pies alternados y correr sin problema.

En esta edad aparece el juego "*rough and tumble*" que es el juego motor donde las acciones físicas y los movimientos con nuestro cuerpo son los elementos focales en el juego. Durante estos juegos también se da el juego simbólico, puesto que el niño puede jugar a que está peleando y realiza todos los movimientos, pero en realidad no lo está haciendo. Esta forma de jugar que muchas veces es malinterpretada como actividades agresivas conlleva acciones como correr, agarrar, golpear, saltar, empujar y gritar (Johnson, Christie & Yawk 2000).

Según Sutton, Smith, Gerstmyer & Meckley, (1988) durante este juego se pueden dar momentos donde el niño puede pretender ser el "bueno" o el "malo" y muchas veces estos roles pueden ser cambiados durante el mismo juego, donde le dan al niño la oportunidad de ejercer el rol del héroe o ser el víctima desafortunado.

Según Carlson, (2009) existe mucho temor y concepciones erróneas de este juego ya que este puede parecer agresivo y violento. Es por esto que los adultos debemos entender que este tipo

de actividad lúdica no es sinónimo de agresividad. Cuando un niño está jugando, se ríe, corre, se persiguen, luchan y pueden jugar a huir, pero cuando existe un juego agresivo los niños se golpean, empujan y se hacen daño. Esta interacción lúdica ayuda a que los niños desarrollen destrezas que le ayudan a desarrollarse en su entorno, cómo el detectar señales sociales e identificar el lenguaje corporal de las personas. Es así también, que este juego aporta a la salud física de los niños puesto que presenta oportunidades para que se muevan y hagan uso de todo su cuerpo (Pelligrini y Smith, 1987).

Rol del adulto en el juego:

Pensamos que el papel del adulto ante cualquier actividad del niño debe ser el de permitir, favorecer, observar, gestionar y documentar y posteriormente reflexionar sobre ellas para reconocerlas, sacar conclusiones y darles un sentido (Ruiz de Velaszo, 2006, pg10).

A partir de esta cita podemos decir que el rol del adulto es en primer lugar: preparar el contexto del juego, colocar materiales variados que inviten al niño a jugar y experimentar con ellos. Dentro del contexto del juego, es importante proporcionar el tiempo necesario para que el niño realice todas las actividades que quiere realizar, ya que si consideramos su importancia, no podemos darle un tiempo mínimo en el día.

El segundo paso, es reflexionar sobre la disposición que tenemos al jugar, seguridad el momento de jugar y apoyo cuando el niño requiere ayuda. Los adultos pueden estar cerca, pero no encima, con una actitud disponible, pero no intrusiva (Gálves y Molina, 2011).

Aucouturier, 2004 menciona algunas pautas que deberían ser tomadas en cuenta:

- ✓ Tener autoconciencia: Estar pendiente de lo que sucede sin implicarse directamente en el juego.
- ✓ Ser símbolo de ley: El adulto debe representar la ley y establecer las normas. El ambiente debe ser de permisividad para que los niños sean libres de explorar de manera espontánea. Por lo tanto el niño adulto debe proporcionar un ambiente acogedor y comprensivo, pero debe mostrar firmeza y claridad.
- ✓ Tener empatía tónica: Se refiere a la capacidad de ponernos en el sitio del niño de escuchar y esperar. Además saber esperar y no interrumpir la expresión espontánea del niño.
- ✓ Tener disponibilidad: Dejar que los niños se expresen y proporcionar un espacio intelectual, afectivo y corporal propicio para los niños

- ✓ Establecer una relación asimétrica: El adulto debe ponerse en el rol de niño en caso que este participe en el juego. Entrar en el juego en caso que el niño tenga alguna dificultad.

Durante el desarrollo del juego, pueden surgir ciertos problemas como consecuencias de las interacciones sociales que se producen durante estos momentos de interacción. El adulto debe intervenir cuando el niño realiza acciones aisladas y cuando haya peligro de lesiones. Su intervención debería darse igualmente cuando el niño es excluido sistemáticamente del juego, cuando está dominado por otro y no sabe cómo salir de esta situación (Arnariz, 2000).

Por otro lado, existen expresiones verbales que invitan a explorar el material y a jugar con ellos. Un ejemplo de estas expresiones según Ullúa (2008) son:

- “Traje esto para jugar”
- “Qué se les ocurre hacer con esto?”
- “Miren que lindos materiales traje para jugar”
- “Podrán...(actividad)...”

La teoría de Reggio Emilia establecida por Loris Malaguzzi establece la importancia de poner en práctica la pedagogía que no solo es una pedagogía sino una actitud de la vida. Escuchar significa reconocer el valor de las otras personas y no juzgar su pensamiento. Esta pedagogía de escucha puede ser de suma importancia durante el juego ya que saber escuchar al niño y darle la oportunidad de comunicarse, puede dar pautas al adulto de sus necesidades y deseos. Escuchar para Rinaldi (2012) es:

- Ser abiertos y sensibles a las necesidades de escuchar y ser escuchado. La necesidad de escuchar con nuestros sentidos y no solo con nuestros oídos.
- Es generado por la curiosidad, deseo y duda. Escuchar produce pregunta, no respuestas.
- Es un verbo activo, que da paso a que existan interpretaciones y puntos de vista.
- Escuchar no es fácil, ya que requiere de un entendimiento profundo y quitarse los prejuicios de cómo son las cosas.

Es así también, que saber escuchar a los niños no solo se da en su verbalización, sino en su lenguaje corporal, por esto según MacDonald, 1987 el juego que se da entre padres e hijos se da de manera diferente dependiendo de las diferentes etapas de desarrollo del niño.

Los adultos además de realizar diferentes juegos con los niños pueden proporcionar diferentes recursos: tiempo, espacio, materiales y experiencias preparadas para jugar (Griffing, 1983).

Tiempo: Si los períodos de tiempo para jugar son muy cortos los alumnos no pueden desarrollar todos los procesos necesarios. Por ejemplo, durante un juego de roles los niños deben reclutar a otros niños, negociar los roles que cada niño tendrá, construir el espacio de juego, crear diálogos y ponerse de acuerdo con la historia que quieren recrear. La falta de tiempo puede crear que el niño abandone juegos complejos. Algunas investigaciones han identificado que los niños de edades preescolares realizan el juego sociodramático y el de construcción durante treinta minutos y no en menos (Christine, Johsen & Peckover, 1988).

Espacio: El lugar físico donde los niños juegan causa un gran impacto en la calidad de juego de los niños, por esto hay que tomar en cuenta el tipo de juego que cada niño va a tener para proporcionarle un espacio seguro y oportuno para su juego (Haight & Miller, 1993).

Materiales: Los materiales que se proporcionan en los diferentes juegos deben ser pensados desde varias perspectivas, estos deben ser pensados según la edad del niño y el propósito de estos. Por ejemplo los niños de dos y tres años requieren de materiales reales y los niños de edades más avanzadas pueden tener materiales que parezcan menos reales (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983).

Un ambiente para jugar

Para que podamos proporcionar al niño un juego significativo donde exista un estímulo lúdico es importante entender que el ambiente involucra a todos los elementos y personas que forman parte de él. El ambiente no solo se refiere a la parte física del lugar sino que incluye al clima que se viva en este lugar (Ullúa, 2008).

El ambiente físico de una escuela o de un centro donde los niños se disponen a jugar debe ser muy similar a la casa, donde ellos conozcan todos los ambientes y tengan acceso a estos lugares y disfrutar de un ambiente seguro. En estos espacios los niños son capaces de seleccionar a qué y con qué jugar. Además, al igual que en casa se les proporciona a los niños aire, agua, luz de sol, tierra, arena. Pero la escuela no sólo debería ser el conjunto de estos elementos estrictamente colocados y ordenados, sino más bien deben tener la apertura de ser cambiados y modificados según las necesidades de los niños (Ullúa, 2008).

Este ambiente debe invitar a que las personas entren y se sientan a gusto con el lugar y el patio o espacio de juego no necesariamente debe ser un lugar donde los niños pueda salir y moverse, sino un lugar que invite a que exista enseñanza y juego. Donde los adultos pueden

contribuir a que se den diferentes juegos en estos ambientes. Durante el tiempo que los niños están afuera los adultos pueden participar de tres formas: Observar el juego de los niños, coordinar juegos cooperativos y organizar un escenario de juego.

El docente debe tomar en cuenta la importancia de distribuir materiales significativos para los niños, donde muchas veces no es necesaria una explicación verbal sobre los materiales, sino más bien un diálogo informal mientras el niño experimenta los materiales (Ullúa, 2008).

Por otro lado, dentro del ambiente de juego es importante presentar los juguetes y materiales oportunos para jugar. Es por esto, que según Ullúa, (2008) los objetos deben presentar algún tipo de desafío al conocimiento de los niños. Es importante además según este autor pensar en el potencial lúdico de los materiales el momento de ponerlo como parte de nuestra clase. “Asociamos tanto los juegos a los juguetes que rara vez nos detenemos a pensar acerca de su diferencia. Los juegos no requieren de juguetes para su desarrollo” (pg.80). Los juguetes son más bien el producto de cambios sociales y conceptuales que se han dado con el paso de los años, ya que la concepción de infancia fue cambiando y poco a poco se desarrolló la idea de presentar al niño materiales apropiados para su etapa de desarrollo llamados “juguetes”.

Los antropólogos han indicado que los primeros objetos que existían en las comunidades eran más que objetos que se usaban para los rituales que se dejaba a disposición de los niños. Estos juguetes no eran como los conocemos ahora, como objetos específicos para la etapa de la infancia (Ullúa, 2008).

Según Kuykendall, (2009) el momento de seleccionar juguetes es importante tomar en cuenta si:

- Los juguetes proveen la oportunidad de que se generen juegos socio-dramáticos. Juguetes que incentiven la expresión de sus propias ideas para crear situaciones imaginarias. Por ejemplo: bloques, disfraces, títeres, muñecos, etc.
- Juguetes que generar el juego manipulativo: estos juguetes deben ayudar a desarrollar el control muscular, coordinación ojo-mano y discriminación visual. Estos objetos pueden ser: legos, bloques de patrones, rompecabezas
- Juguetes de mesa: estos ayudan a generar habilidades como tomar turnos, planear estrategias, reglas de secuencias y cooperación.
- Juguetes para arte: estos deben motivar a la autoexpresión y el desarrollo de la motricidad fina. Por ejemplo: pintura, papel, colores, crayones, tijeras, material reciclado, etc.
- Juguetes para el desarrollo motor: estos deben degenerar movimiento en el niño, con el fin de promover la coordinación y salud física en los niños. Además da la

oportunidad de que exista interacción social. Por ejemplo: cuerdas para saltar, lantanas, etc.

A pesar de que los juguetes pueden resultar ser importantes para el desarrollo del juego es importante también presentar también al niño objetos de la vida cotidiana, objetos naturales y juguetes artesanales. Estos elementos deben ser colocados establecidos de tal manera que invite a los niños a acercarse y poderlos manipular.

Capítulo III

El juego y el desarrollo de las habilidades

Introducción:

Este capítulo tiene como objetivo presentar la relación entre el juego y las habilidades sociales, comunicativas, motoras y simbólicas del niño. Según Fein (1997) existe una relación entre el juego y el desarrollo del niño. Primero, porque el juego se desarrolla como una “ventana” en el progreso infantil, ya que a través de este se revela el perfil cognitivo y social del niño. Segundo, el juego ayuda a consolidar conocimientos y actitudes. Tercero, esta actividad lúdica es un instrumento para crear cambios en el desarrollo del niño y crear organizaciones mentales en él. En este capítulo, se analiza igualmente los beneficios del juego en el desarrollo de los niños. Mari y Caro (1985) sugieren que los niños pueden beneficiarse del juego a largo plazo. El desarrollo de ciertas habilidades sociales o cognitivas se puede presentar luego de semanas, meses o hasta años. Según los autores anteriormente mencionados, muchas veces los niños presentan un “efecto durmiente” que es cuando una experiencia aprendida no se presenta en un largo período de tiempo. Muchas investigaciones que se han dado a partir de la intervención y observación del juego, han constatado que cualquier resultado positivo en el desarrollo de los niños va mejorando con el paso del tiempo y la interacción lúdica (Johson, Christie y Yawk, 1999). Según Miranda (2000) que cita a Golinkoff (2006) el juego aporta con el desarrollo de la niñez. Por ejemplo, maestros en Inglaterra identificaron que aquellos niños que no estaban expuestos a oportunidades de juego con otras personas, al iniciar el primer año de vida presentaron tener menores habilidades sociales que aquellos que estuvieron expuestos al juego. Es así que, según Pellegrini (2009) cuando los niños juegan además de divertirse, también asimilan habilidades sociales que serán de utilidad para los diferentes ambientes en los que se desarrollarán. Muchas veces los

juegos están controlados por reglas y durante estas actividades estas pueden asimiladas, entendidas y negociadas por los demás niños. A través del juego con pares, los niños aprenden a relacionarse con otros de diferentes formas y desarrollan nuevas habilidades sociales, cognitivas y comunicativas.

El juego y las habilidades lógico –matemático:

Según Johson, Ershler y Lawton, (1982) el crecimiento cognitivo se desarrolla en diferentes habilidades mentales, tales como: la habilidad de discriminar información que es relevante o no, destreza para usar diferentes métodos para generar más información y diferentes niveles de abstracción. Todas estas habilidades se pueden expresar en la memoria, razonamiento y el entendimiento del lenguaje. Es así que, según varios estudios, el juego incrementa el desarrollo mental en los niños. Estudios correlacionales, han revelado una relación entre el nivel cognitivo de una persona con el juego socio-dramático y el de construcción (Johnson, Ershler & Lawron, 1982).

Además, Ruben, Fein & Vandenberg (1983) explicaron que el juego de roles ayuda a desarrollar el concepto de conservación. Este concepto fue definido por Piaget, como la capacidad de comprender que las propiedades de los objetos tales como, cantidad y número no cambian a pesar de que estas modifican de forma (Johson, Christie y Yawk, 1999). Durante el juego pretendido, pueden intervenir dos operaciones cognitivas necesarias para la conservación. Primero, la descentración que es la capacidad de comprender que el niño puede ser el mismo y representar distintos roles simultáneamente. Segundo, la reversibilidad que se refiere a la conciencia de poder cambiar de la realidad a cualquier rol pretendido en cualquier momento (Golomb & Conelius, 1977).

Estas habilidades mentales según Deware (2008) se dan gracias a las características del juego, ya que primeramente, este implica una exploración continua y a una investigación de diferentes habilidades cognitivas. Segundo, el juego es motivador y divertido lo cual proporciona una buena oportunidad para aprender en un ambiente natural, donde los niños pueden auto-motivarse a aprender actividades y conceptos nuevos. Además, según Zollinger, (1997) el niño desde que es un bebé observa e imita las acciones de los adultos con el objeto y comienza a conocer la función del mismo y más adelante comienza a hacer abstracciones mentales y realizar acciones simbólicas durante el juego. Es así también, que durante la

interacción lúdica comienza la manipulación de los objetos y el niño se interesa por el resultado de su acción y aprende jugando los efectos que tiene el objeto al moverlos o manipularlo de diferentes maneras (Zollinger, 1994)

Por otro lado, según Deware (2008) que cita a Wolfgang, (2001) el juego de bloques también aporta con las habilidades matemáticas de niños. Se realizó un estudio longitudinal en niños de edades preescolares de tres y cuatro años que fueron expuestos a juegos con bloques. Estos niños demostraron tener mayor habilidad en actividades matemáticas escolares y descubrieron que el juego de bloques contribuye con la habilidad de abstracción, puesto que durante el juego los niños podían poner los bloques de diferente manera y llegar a construcciones totalmente diferentes, lo cual contribuye según Pepler y Ross (1981) citados en Deware (2008) a la creación de diferentes construcciones únicas y creativas.

El juego y habilidades motoras:

Pellegrini (2009) explica que los beneficios del juego también están relacionados con las habilidades motoras del niño, ya que se ejecutan una gran variedad de movimientos cuando juegan, tales como: correr, brincar, gatear y balancearse. Esto ayuda que lo niños interactúen con el medio ambiente y manipulen diferentes materiales. Lowenfeld, (2008) explica que durante el juego motor el niño siente un fuerte impulso por experimentar sus habilidades físicas. Estos juegos motores muchas veces tienen alto contenido de emoción y de aprendizaje sobre su propio cuerpo y fuerza motora.

Otro tipo de juego, que está relacionada con las competencias sociales es el juego motor brusco (correr, perseguir, pelear pretendidamente). Este tipo de juego según Pellegrini (1995) contribuye con habilidades cognitivas y sociales del niño.

Ullúa (2008) explica que el juego puede ser entendido como “un entramado de saberes que contribuye a la existencia de la actividad “juego”. Al jugar, los saberes interactúan, se entretajan formando un formato particular que hace de esa situación única” (pg40). Este juego no se repetirá nunca de la misma forma, ya que por más que el formato se repita el estado de los saberes en algún aspecto cambiarán. Además, los diferentes saberes no tienen el mismo peso y uso en los diferentes juego. Por ejemplo, la rayuela requiere de una cantidad de habilidades, ya que para poder jugar los niños necesitan saber: saltar, tirar la piedra, detectar el límite que demarcan las líneas, etc. En otras circunstancias estos saberes no aparecen con la misma intensidad.

Juego y habilidades simbólicas:

Es así también que el juego es una actividad donde se representan diferentes situaciones de la vida cotidiana y según Golinkoff (2006) el juego es importante para la regulación del “yo” y la habilidad para manejar sus propias emociones. Cerca de los tres años el niño alcanza su individualidad y esto se refleja con logros, como sonreír luego de realizar alguna actividad con éxito, con el fin de expresarse a sí mismo y al mundo que está feliz. Además, parte de la aceptación del “yo” se da en reconocer la imagen que se refleja en el espejo y sentir interés en mirarse Zollinger (1996). Según Woodhead (2008) que cita a Rogoff (1990) los niños van desarrollando su identidad a lo largo de la infancia. La identidad, es un estado del “ser” y este estado se va estructurando, según el contexto en el que vive el niño y se va dando a medida que pasan situaciones diarias y las interacciones con los demás. El niño que es un actor social a medida que va creciendo adquiere más autonomía personal y conciencia de sí mismo y se va dando sentido a sí mismo Woodhead (2008).

Además, durante el juego se desarrollan conceptos abstractos, como: espacio, tiempo, probabilidad y causalidad. Por ejemplo, cuando el niño usa la expresión: “en un momento”, “mañana”, “en unos minutos” o en “una semana”, experimenta conceptos del tiempo que en otros contextos serían muy abstractos (Athey, 1988). A pesar de que durante el juego estos conceptos pueden ser alterados, la experimentación con estos ayuda a un mejor entendimiento en el futuro. Es así también, que se puede observar altos niveles de simbolización en un niño que es capaz de desarrollar diferentes roles durante el juego socio-dramático. Se puede ver además “multivocabilidad” que es hablar en diferentes tipos de voces según la circunstancia del juego. Además, los niños generalmente demuestran ser verbalmente expresivos sobre los planes que han establecido para el desarrollo de la historia (Goncu, 1993).

Según Zollinger (1999) los niños pequeños comienzan teniendo una transición en la manipulación de los objetos y una curiosidad por la funcionalidad de los materiales, que va de la mano con la ejecución de acciones que los ayuda a explorarlos. A las edad de tres y cuatro años, los niños muestran ya una forma de juego muy diferente, se involucran en acciones muchas veces con un mismo objeto, por ejemplo cuentan una y otra vez la misma serie de objetos, o juega con el mismo carro varias veces. En niños con necesidades especiales las acciones pueden limitarse a girar, gritar o saltar, que son llamadas “estereotipadas”. Esta forma de juego se centra en la acción más no en el cambio que este

provoca en el mundo. En el caso de los libro los niños de esta misma edad manipulan a este objeto, como cualquier otro, es decir desplazan las páginas y miran las imágenes, sin que necesariamente se de paso a la construcción de una historia imaginaria.

Desarrollo comunicativo durante el juego:

Según Zollinger (1997) a los dos años los niños comienzan con un vocabulario algo pasivo y su comunicación es sobre el aquí y el ahora. Su vocabulario también va incrementando rápidamente. Por lo tanto, durante el juego el niño puede tener oportunidades de interacción con sus pares y con el adulto y hacer uso del lenguaje, que es una función comunicativa.

El juego representa una gran oportunidad para desarrollar diferentes habilidades, mediante actividades placenteras. Los niños, por ejemplo no juegan a la rayuela para aprender conceptos matemáticos o los números, sino juegan para poder dominar al juego. Por esto, podemos concluir que los juegos no tienen contenidos de aprendizaje más bien los juegos se sostienen gracias a una variedad de saberes que son parte de contenidos escolares (Ullúa, 2008).

Brown (1994) explica que durante el juego el niño refleja ciertas pistas sobre lo que están pensando y cómo lo están haciendo. Es por esto, que a principios de los años 60s Bruner, Piaget y Vygotsky investigaron sobre cómo el juego contribuía con el desarrollo cognitivo en los niños. Los diferentes estudios han concluido, que el juego socio-dramático contribuye con el desarrollo de habilidades simbólicas. Durante este juego, los niños desarrollan diferentes roles y este requiere de un nivel considerable de abstracción. Los niños deben ser capaces de crear un diálogo durante el juego y crear toda una experiencia durante esta actividad Smilansky (1968). Es así también, que el niño tiene la oportunidad de integrar situaciones que parecen separadas al principio, por ejemplo seleccionar comida en un supermercado y contar dinero para pagar a la cajera (Johnson, 1977).

El juego y las habilidades comunicativas:

Weir (1962) explicó tras varias observaciones, que los niños usan diferentes formas y reglas lingüísticas durante su comunicación verbal. Estos juegan con varios sonidos y repiten secuencias de sílabas y esto ayuda a que poco a poco tengan conciencia sobre las reglas gramaticales Cazden, (1976) y Giffin, (1984). Los autores antes mencionados, explican que

para estructurar al juego socio-dramático los niños requieren de la comunicación. Bruner (1983) citado en Andresen (2005) analiza cómo se da el desarrollo de la comunicación en los niños, que comienza con la interacción madre-hijo y es durante este momento que el niño va construyendo conocimientos comunicativos. Primero, el niño ajusta su propia vocalización y los gestos sociales. Por esto, es trascendental que las actividades verbales se realicen repetitivamente, ya que esto hace posible que los niños reconozcan la estructura social y lingüística.

Bornstein, (1993) realizó una investigación donde observó a niños de edades preescolares (2-3 años) durante su juego libre con diferentes objetos. El resultado fue que aquellos niños que se enrolaron en juegos socio-dramáticos tenían un mayor desarrollo sintáctico.

El juego y la resolución de problemas:

Bruner (1972) explicó que el juego contribuye a la habilidad de los niños para resolver problemas, puesto que durante estas actividades lúdicas los niños desarrollan diferentes comportamientos que más adelante les servirá para la resolución de problemas. Pepler y Ross (1981) realizaron una diferenciación entre los juegos que aportan a la resolución de problemas divergentes y convergentes. Por ejemplo, después de algunas investigaciones encontraron que realizar juegos como rompecabezas aporta a la resolución de problemas convergentes, ya que al tratar de encajar las piezas en su lugar, ayudaba a que los niños traten de llegar a una solución, manipulando la pieza y colocándola de diferentes posiciones. Lieberman (1977) encontró que los juegos cooperativos en cambio proporcionaban oportunidades para tener un pensamiento divergente, ya que durante estos juegos los niños encontraban diferentes soluciones a un mismo problema que ocurrían durante juegos.

Por otro lado, Dansky y Silverman (1973) encontraron evidencia de la relación entre juego y creatividad, mediante diferentes observaciones e investigaciones llegaron a la conclusión que aquellos niños que se le permitía jugar y explorar diferentes objetos eran capaces de usar estos de manera creativa. Además, durante los momentos de conflictos estos niños usaban diferentes soluciones a los problemas de maneras diversas y creativas.

Es así también, que según Deware, (2008) que cita a Pellegrini y Holmes (2006) se han realizado algunos estudios donde se ha determinado que durante el juego los niños tienen más oportunidad para adquirir habilidades necesarias para resolver problemas que en otras

circunstancias. Por ejemplo, durante el juego los niños pueden hacer uso de habilidades de autorregulación (impulsos, emociones, atención). Además, deben comunicarse para poder estar de acuerdo con el juego y las reglas que se van a desarrollar (Lillard, 2013, citado en Deware, 2008).

Por otro lado, Alison Gopnik (2013) que citada en Deware, (2008) explica que se realizó una investigación donde se encontró que uno de los beneficios del juego es la habilidad que los niños van adquiriendo para inferir eventos y así solucionar de mejor manera los conflictos que suscitan, ya que durante el juego pueden surgir reflexiones sobre “qué pasaría si” o “qué pasaría si yo”, que brindan la oportunidad al niño de reflexionar sobre posibles acciones que pueden realizarse durante el juego y crear hipótesis sobre esto.

Es así también, que según Zollinger (1994) los niños aprenden a solucionar problemas mediante el juego porque mediante la interacción se aprende que nuestras necesidades no son necesariamente iguales que de los demás. Además, durante el juego los niños se enfrentan a menudo con la palabra “no” y muchas veces esta puede ser una experiencias dolorosa para ellos, puesto que se da cuenta que no todo lo que quiere puede ser aceptado por el resto de personas.

El juego y la experimentación de diferentes roles:

Según Bruner (1972) y Piaget (1962) el juego aporta al desarrollo de la metacognición, que está definida como: “pensar sobre el pensamiento” (Johnson, Christie y Yawk, 1999, pg33). Cuando los niños están más conscientes de su proceso cognitivo, comienzan a darse cuenta cómo funciona su propia memoria y los factores que contribuyen a esta. Cuando los niños hablan sobre su interacción social están usando a la metacomunicación, que se puede dar durante los juegos socio-dramáticos y de roles ya que los niños planean y dialogan sobre los personajes que van a desempeñar durante el juego (Goncu y Kessel, 1984). La metacomunicación se refiere a la negociación y a la planeación que se realiza durante el juego (Johnson, Christie & Yawk 2000). Esta actividad contribuye con el desarrollo social ya que durante esta los niños aprenden a socializar con otros niños, tomar turnos, trabajar en grupos y seguir reglas (Paley, 1990).

Es así también, que el juego enriquece el desarrollo cognitivo y aporta con la imaginación. Según Vygotsky citado en Johnson, Christie & Yawk, (2000) durante el juego los niños

pueden separar los pensamientos de las acciones y de los objetos. Además, esta actividad lúdica promueve el desarrollo comunicativo y aporta con la habilidad metacomunicativa.

Bruner (1983) citado en Johnson, Christie & Yawk (2000) explica que “la forma gramatical y pragmática más compleja del lenguaje comienza en la actividad del juego” (pg.38). Además, el lenguaje que los niños usan durante el juego es descontextualizado y hacen uso de adjetivos, sustantivos y pronombres durante los diálogos.

Durante el juego, el niño igualmente descubre la posibilidad de abrirse al mundo y toma un papel más activo en cuanto a la interacción con los demás y comienza a realizar preguntas y presenta más apertura al diálogo. Puede existir igualmente, una mejora en su gramática y su medio de expresión. Esta mejora se puede dar a base de preguntas tales como: ¿Qué? y ¿Dónde? que son preguntas de interés del niño sobre situaciones dentro y fuera del hogar y situaciones que ocurren en diferentes tiempos (Zollinger, 1996).

Asimismo, aquellos niños que ya tienen el lenguaje adquirido pueden sacar provecho del juego, puesto que se pueden enrolar en conversaciones de manera espontánea y seguir las reglas de una conversación, por ejemplo, tomar turnos durante el diálogo y crear la mirada referencial con la otra persona, como pauta para entablar una cercanía. Además, durante el juego los niños hacen uso del lenguaje para crear historias y una secuencia para seguir un orden en el juego (Garvey, 1974) citado en Johnson, Christie & Yawk (2000).

La relación entre el juego y el lenguaje continúa con el desarrollo de los niños, puesto que a medida que el infante va creciendo y el juego socio-dramático se vuelve cada vez más complejo, ya que se van adquiriendo habilidades lingüísticas relacionadas con la lectura y escritura. Además, se ha reportado que los niños pueden mejorar su nivel de comprensión lectora gracias al juego socio-dramático (Pellegrini & Galda, 1982). Zollinger (1994) explica que a medida que el niño va creciendo puede ir descubriendo la función simbólica de las imágenes y la función comunicativa que expresan los dibujos. Por esto, mediante actividades libre los niños aprenden que son personas independientes y pueden darle significado a un dibujo y establecerse objetivos propios sobre su propio trabajo.

Fisher (1999) citado en Deware (2008) realizó una investigación, donde se analizó la habilidad simbólica de niños entre uno y seis años durante el juego socio-dramático. Se encontró que los niños que más se involucraban en el juego demostraban tener mejores habilidades comunicativas que aquellos que no se involucraban en el juego. Se encontró

además, un gran desarrollo en habilidades lingüísticas en el lenguaje receptivo (lo que el niño entiende) y en lenguaje expresivo (las palabras que decía). Durante el juego se desarrollan habilidades sociales comunicativas y este es un medio para informar a los adultos sobre su progreso en esta área (Zollinger, 2007). Según un estudio realizado por Chistaskis (2007) citado en Deware, (2008) niños de edades entre uno y seis años expuesto al juego fueron demostrando mayor vocabulario, mejor gramática, comprensión verbal y sorprendentemente demostraron tener menos afición por la televisión en comparación al grupo que no estuvo expuesto al juego.

El juego y las habilidades sociales:

El juego es una actividad vital durante la etapa de la niñez, ya que durante esta se dan procesos de socialización. A medida que los niños van creciendo aprenden actitudes y habilidades necesarias para realizar un juego con sus pares o sus padres. Tanto los niños que están jugando como los cuidadores pueden desarrollar actitudes que fomenten el aprendizaje de ciertas destrezas necesarias para la socialización. El juego es indudablemente una oportunidad para que los niños puedan adquirir habilidades sociales importantes como: turnos para coger objetos, compartir, cooperación, habilidad de comprender los pensamientos y sentimientos de los demás y el aprendizaje sobre la percepción emocional (Johnson, Christie & Yawk 2000).

Además, los niños de dos y tres años descubren durante el juego y su vida diaria que el uso de las palabras conduce a diferentes resultados y aprenden sobre la función comunicativa del diálogo. Garvey (1974) desarrolló varios estudios sobre el juego de niños de edades preescolares en grupos y sobre cómo se desarrollaba la interacción social entre ellos durante el juego. Uno de los aspectos fundamentales es la habilidad para entender las reglas del juego. Garvey (1974) descubrió que por más simple sea la actividad lúdica, tal como el juego del “*peekaboo*” requiere de ciertas reglas para jugar.

En el juego socio-dramático las reglas son mucho más complejas. Por ejemplo, cuando un niño adopta un rol, su deber es representarlo y por lo general sus compañeros de juego esperan que este rol sea desarrollado de la mejor manera. Es así también, que durante el juego socio-dramático a diferencia de los juegos de mesa que tienen reglas ya pre-establecidas, las reglas de este son creadas y modificadas en esos momentos por los integrantes del juego. Esta constante manipulación con la creación de los reglamentos, origina una gran oportunidad para

que los niños examinen su naturaleza y analicen su importancia (Johnson, Christie & Yawk 2000).

Durante el juego dramático, se requieren habilidades sociales y para determinar su importancia se han realizado algunas investigaciones sobre este tema. Rosem, (1974) y Herzmark, (1981) condujeron un estudio de entrenamiento, donde trataban de involucrar a los niños en juegos socio-dramáticos y los resultados fueron que los niños que se dispusieron a jugar demostraron tener mayor desempeño social con su pares y mayor habilidad social, que aquellos que aquellos que no jugaron.

Es así también, que durante el juego los niños deben ser capaces de construir y variar el tema de manera cooperativa con sus compañeros de juego. Según Garvey (1974) la planificación cooperativa durante esta actividad, es una habilidad fundamental durante el juego socio-dramático, ya que para lograr un acuerdo, todos los integrantes deben crear un convenio sobre qué rol adoptará cada niño y cómo se dará la secuencia de la historia. Durante el desarrollo del juego, la historia preliminar puede ser modificada y por esto se requiere de un consenso interno para que los cambios que se dan no perjudiquen a ningún integrante (Johnson, Christie & Yawk 2000). Según investigaciones realizadas por Connolly y Doyle (1984) se descubrió que aquellos niños que se enrolaban en juegos socio-dramáticos presentaban ser más sociables y tenían una actitud más positiva hacia sus compañeros.

Por otro lado, durante el juego se desarrolla la habilidad de comprender lo que otros ven (perspectiva visual), piensan (perspectiva cognitiva) y sienten (empatía). Estas habilidades tienen un rol importante en el desarrollo del juego, ya que los problemas que suscitan durante esta actividad lúdica pueden ser resueltos de mejor manera cuando los demás entienden las necesidades de los demás (Selman, 1971). Según Piaget (1962) los niños de edades preescolares tienen cierta dificultad para entender el punto de vista de los demás y esto se debe a su naturaleza egocéntrica, lo que les lleva a pensar que su punto de vista es el único que existe. Su manera egocéntrica que es indudablemente parte del desarrollo de los niños, va cambiando a medida que el niño va madurando (Johnson, Christie & Yawk 2000).

El juego socio-dramático tiene un importante rol en el desarrollo las habilidades de empatía, puesto que durante este juego los niños se enfocan en representar diferentes roles de superhéroe, bombero, padres, abuelo, etc. Para poder representar estos personajes los niños deben ponerse mentalmente en el papel del personaje que están representando. Este acto transforma su propia identidad a una pretendida (Rubi, Fein y Vandenberg, 1983).

Vandenberg (1998) explica que a medida que los niños van creciendo se van involucrando en juegos imaginativos solos y con otras personas. Esos juegos se vuelven cada vez más complejos y los niños van adquiriendo la capacidad de hacer una distinción entre que es real y qué no lo es.

Según Ullúa (2008) siguiendo la línea ambientalista de Huizinga, Bauzer, Medeiros y Vygotsky, el juego está condicionado fuertemente por el medio social y cultural. El juego es presentado como una actividad propia del hombre, que requiere de un aprendizaje sobre cómo interactuar socialmente con los demás individuos. Por esto, el hombre nace con un potencial lúdico y la sociedad se presenta como un “objeto” potencial para que las personas juguemos. Además, el juego y la enseñanza poseen ciertos rasgos similares:

- Tanto el juego como la enseñanza son actos voluntarios.
- El juego al igual que la enseñanza tienen cierto nivel de incertidumbre.
- Tanto en el juego como en la enseñanza los participantes tienen diferentes niveles de conocimientos.
- Durante el juego se crean entramados de significados que se ponen en “signos” al igual que en la enseñanza.

Es por esto, que estos dos están ligados, ya que al jugar se ponen en práctica hábitos, capacidades y saberes que pueden ser objetos de aprendizaje Ullúa (2008).

Capítulo IV

Método, descripción y resultados de la muestra

Introducción:

Este capítulo tiene como objetivo describir el método, procedimiento y los resultados que se usaron durante esta investigación. Para esta investigación se trabajó con dos grupos uno de control y otro experimental de edades entre 29 a 42 meses, ambos grupos pertenecían a diferentes centros infantiles de la ciudad de Quito. Estos dos grupos fueron expuestos, primeramente, a una evaluación preliminar usando el test estandarizado: “Perfil de desarrollo” (*Die Entdeckung der Sprache*) de Bárbara Zollinger (1999). Luego de realizar el test, el grupo experimental fue expuesto a diferentes espacios de juego. Como tercer paso, los

dos grupos fueron evaluados por segunda vez, luego de un período de dos meses. Cuando ambos fueron evaluados dos veces, se interpretaron los resultados del grupo experimental expuesto al juego y del grupo de control, que no tuvo ninguna intervención. El test de Bárbara Zollinger, analiza cuatro áreas de desarrollo en un niño: el área gnóstica, socio-comunicativa, simbólica y lingüística. Este test tiene como objetivo determinar el impacto que tiene el juego en el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas en los niños de dos y tres años.

Métodos y descripción de la muestra:

El perfil de desarrollo que se observó en los niños se basó en la prueba estandarizada de Barbara Zollinger (1997). Este test busca responder a las siguientes incógnitas: ¿Qué papel tiene la comprensión del lenguaje en la comunicación? y ¿Cómo el juego simbólico ayuda a tener un desarrollo lingüístico y emocional?.

El test además se divide en cuatro áreas:

La primera habilidad, analiza el desarrollo gnóstico en los niños y muestra la gestión que realiza el niño cuando usa objetos cotidianos, como: cucharas, tenedores o libros. Además, describe cómo se da la coordinación de sus movimientos. Muchas veces, los niños que tienen problemas en la ejecución de ciertas acciones y movimientos necesitan más tiempo para observar a los objetos y explorarlo con el fin de comprender su función.

La segunda habilidades, examina el desarrollo simbólico y esta determina la importancia de las acciones que los niños ejecutan durante el juego. Para que los niños representen una historia usando diferentes simbologías estos deben pasar por un proceso donde puedan explorarlos, sentirlos y aprender su función, para luego usarlos dentro de su juego. Los niños cuando observan el resultado de sus acciones y los cambios que causan, logran darle un simbolismo y un significado. Al final del segundo o tercer año de vida aparece el juego simbólico y el niño comienza a realizar diferentes roles reales o imaginarios. A medida que el juego simbólico se va desarrollando el comportamiento en el juego ya no depende tanto de los materiales existentes, ni de los objetos presentados, sino más bien de las acciones que se realizan (Ullúa, 2008).

La tercera área, analiza las habilidades sociales y comunicativas, donde se muestra cómo es el desempeño de las primeras interacciones sociales. Zollinger (1997) explica que el primer intercambio social es la mirada referencial, ya que este intercambio de miradas durante la socialización, da pautas de cómo actuar ante las acciones del otro. Además, al final del primer año el niño comienza a darle uso a la palabra “no” y empieza a adquirir conocimiento sobre su individualidad, el niño descubre que sus acciones ocasionan consecuencias en las demás personas. Por ejemplo, cuando el niño sonríe o hace gestos de enojo causa diferentes reacciones en las personas.

La cuarta habilidades examina el área lingüística. Esta área se sub-divide en tres áreas: comprensión del lenguaje, producción del habla y la comunicación verbal (Zollinger, 1997). La comprensión del lenguaje se refiere a la experiencia del niño con los objetos y las personas, donde se crea un puente de comunicación pre-lingüística y lingüística. Al principio las expresiones del niño están vinculadas con situaciones del “aquí y ahora”. Los niños van descubriendo el poder de la palabra y empiezan a dirigirse a los demás y reconocen la función comunicativa.

Preparación y planificación:

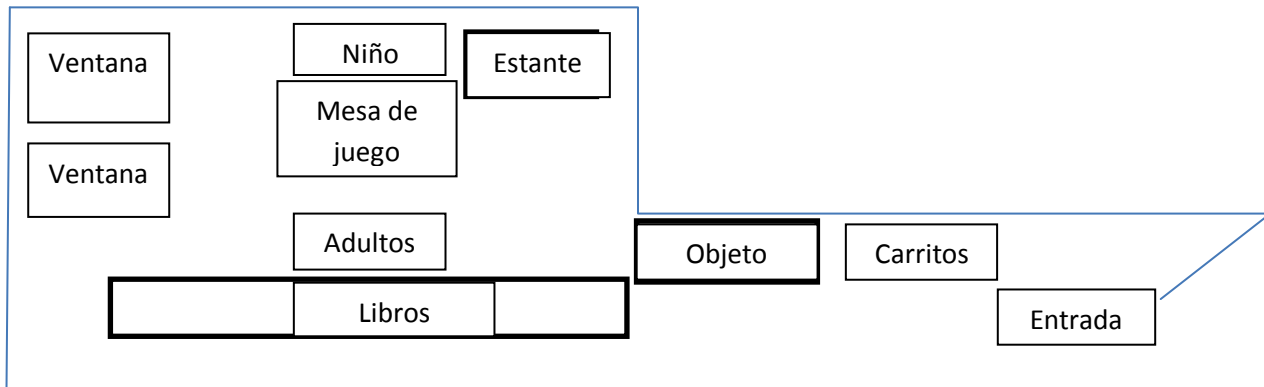
El test de Zollinger, (1999) usa al juego como instrumento de evaluación en las cuatro áreas antes mencionadas. Zollinger, (1997-1999) considera la importancia del juego en edades preescolares y reconoce que los niños pequeños quieren jugar, por lo tanto estos están raramente dispuestos a realizar tareas dirigidas con un adulto si no conocen su sentido. Por esto, la evaluación se realizó durante el juego. Las evaluaciones se realizaron en un transcurso aproximado de una hora.

Durante la evaluación no se fijaron tiempos, ni fechas rígidas puesto que el diagnóstico puede variar según el niño. Muchas veces los niños suelen quedar agotados después de cierto tiempo ya que la situación puede resultar abrumadora.

El ambiente fue importante para que la evaluación se desarrolle de la mejor manera. El espacio fue versátil al cambio, donde existieron juegos en el suelo y sillas donde los niños podían sentarse y levantarse sin problema. Además, hubo un estante con diferentes objetos, juegos accesibles a los niños y libros que resultaron ser motivantes para ellos. Asimismo, el

espacio físico tenía una ventana, puesto que se consideró importante que exista ventilación en la habitación.

A continuación se presenta un bosquejo de cómo fue el lugar donde se desarrollaron las evaluaciones en ambos grupos.



Gráfico#1: Gráfico del lugar físico donde se desarrolló las evaluaciones. Este cuadro está basado en Zollinger (1997).

La evaluación:

El test utilizado para esta investigación pretendía responder a estas preguntas:

1. ¿Qué edad de desarrollo corresponden a las capacidades del niño en las diferentes áreas que se desarrollan de acuerdo a su edad?
2. ¿Están todas las habilidades igualmente bien desarrollados o hay grandes diferencias entre las zonas?, ¿El perfil de desarrollo es homogéneo o heterogéneo?

La primera pregunta se relaciona con la edad cronológica del niño y con la edad calculada en el test. Por ejemplo, un niño puede tener una edad de 36 meses, pero tomando en cuenta su perfil de desarrollo el niño puede presentar una edad calculada de 26 meses. La edad calculada se midió, según el nivel de interacción que los niños tenían con los diferentes objetos presentados. Estos objetos fueron: teléfono, rompecabezas de encaje, cepillo de cabello, tren mecánico, tenedor, tijeras, cinta adhesiva, tenedor, cuchara, marcadores, botellas de plástico, brio-bahn (*pista de trenes*), plastilina, entre otros. Según Zollinger, (1999) la interacción que tiene el niño con los objetos, da pautas para que el adulto pueda determinar si le da un uso funcional al material o si usa estos objetos con fines simbólico. Por ejemplo, si el

niño usa el teléfono como un avión, se puede pensar que este usa al objeto de manera espontánea y simbólica. Por ende, el niño demuestra habilidad en el área simbólica.

Asimismo, el test busca calcular el promedio entre todas las edades que se obtuvieron durante el diagnóstico y así poder determinar si el desarrollo del niño es homogéneo o heterogéneo. Se entiende como perfil homogéneo cuando el grupo presenta tener criterios como la edad, desarrollo cognitivo, social y comunicativo, e igualmente sus necesidades y conocimientos son relativamente similares. Además, el perfil homogéneo se da cuando los niños desarrollan habilidades y destrezas oportunas para su edad cronológica. El desarrollo heterogéneo se entiende como un perfil donde existen ciertos desbalances entre el progreso comunicativo, cognitivo y social del niño con su edad. Es decir, el niño presenta un retraso en la adquisición de destrezas necesarias para adquirir otras habilidades en el futuro, tales como la escritura, lectura, movimientos motrices, etc (Zollinger, 1999). Es importante mencionar que para Zollinger, (1999) hay que tomar en cuenta que durante el diagnóstico los niños pueden estar expuestos al uso de ciertos objetos que nunca antes han usado. Por ejemplo, Zollinger, (1997) explica que durante una evaluación realizada un niño de tres años, este presentaba dificultades para usar las tijeras, ya que por más que se encontraba en una etapa donde el uso de estas era común, no las sabía utilizar. Por lo tanto, no se podía concluir si el niño era o no capaz de usarlas, ya que nunca se había expuesto a ellas. Por esto, se le proporcionó un tiempo de exploración para que el niño pueda realizar cortes una y otra vez y descubra la funcionalidad del objeto.

Descripción de los grupos:

Durante esta investigación se realizaron observaciones a dos grupos de siete niños cada uno. Los dos grupos observados pertenecen a centros infantiles privados ubicados en la ciudad de Quito. Con el fin de realizar una investigación comparativa se trabajó con un grupo de control y otro experimental. Ambos grupos fueron expuestos al test estandarizado de Zollinger (1999) durante dos ocasiones. La primera vez, se realizó con el fin de analizar el perfil de desarrollo de ambos grupos en las diferentes áreas en un período de tiempo de cuatro semanas y la segunda fue con el objetivo de analizar el impacto del juego en el desarrollo de las áreas simbólicas, socio-comunicativas, lingüísticas y gnósticas. Este segundo test se realizó en un período de tiempo de tres semanas, dejando dos meses de diferencia entre el

primer test y el segundo. En este período, donde los niños no estaban siendo evaluados, el grupo experimental estuvo expuesto a diferentes juegos.

Durante la investigación se observó a ambos grupos por un período de un mes, antes de realizar el test, con el fin de conocer la dinámica del grupo, contexto social, desarrollo de los niños, etc. Luego se realizaron las pruebas estandarizadas a cada uno de los niños, de manera individual y en pocas ocasiones en parejas. Además, se usó anecdotarios, videos y fotografías como instrumentos complementarios para la recolección de información. Los videos fueron usados con el objetivo de analizar detenidamente, cómo se desarrollaban los niños y niñas en los diferentes espacios de juego, además, mediante los videos se podían analizar posteriormente interacciones sociales que a simple vista no se identifican. Es importante acotar que las filmaciones no interrumpían el juego del niño. Asimismo, estas filmaciones no son presentadas dentro de esta investigación, porque se quiere resguardar la identidad de los niños y niñas observados.

La evaluación realizada a los niños se dio en un cuarto abierto, donde los diferentes objetos estaban ubicados en diferentes espacios y los niños podían acercarse a jugar e interactuar con cualquier material. Una vez que el niño presentaba interés hacia algún objeto, mi rol consistía en acercarme y acompañar su exploración, tratando de no intervenir en su juego ni guiarlo. Muchas veces, durante la interacción los niños me invitaban a jugar con ellos o me hacían preguntas relacionadas a los materiales.

Se pudo observar que los niños de ambos grupos presentaban tener poco interés por el tren con sus rieles (Brio-bahn), por esto se decidió modificar este juguete por otro que tenga las mismas funciones, pero que sea más pertinente al contexto social de estos niños. Este objeto fue cambiado por un carrito de juguete, ya que ese objeto fue mucho más familiar para los niños.

Grupo de control:

El grupo de control escogido para esta investigación estaba conformado por siete niños de edades entre 30 a 42 meses. Este grupo, pertenece a un centro educativo localizado en el norte de la ciudad de Quito. Los siete niños, fueron expuesto al test estandarizado de Zollinger (1999) donde cada uno de ellos tuvieron la oportunidad de jugar y experimentar con diferentes materiales como: tijeras, cinta adhesiva, botellas de plástico, teléfonos, cuentos, plastilina, espejo etc. Estos materiales fueron colocados en diferentes ambientes con el fin de

que los niños se acerquen a jugar con ellos. El test fue realizado de manera individual, con el fin de observar y analizar qué hacía cada niño con estos objetos y cuáles eran su interacción al jugar. En pocas ocasiones el test se realizó en parejas, con el fin de darles seguridad a los niños.

La evaluación realizada a los niños se dio en un cuarto abierto, donde los diferentes objetos estaban ubicados en diferentes espacios y los niños podían acercarse a jugar e interactuar con cualquier material.

A continuación se presentan los cuadros sobre los resultados de las cuatro áreas de la primera evaluación.

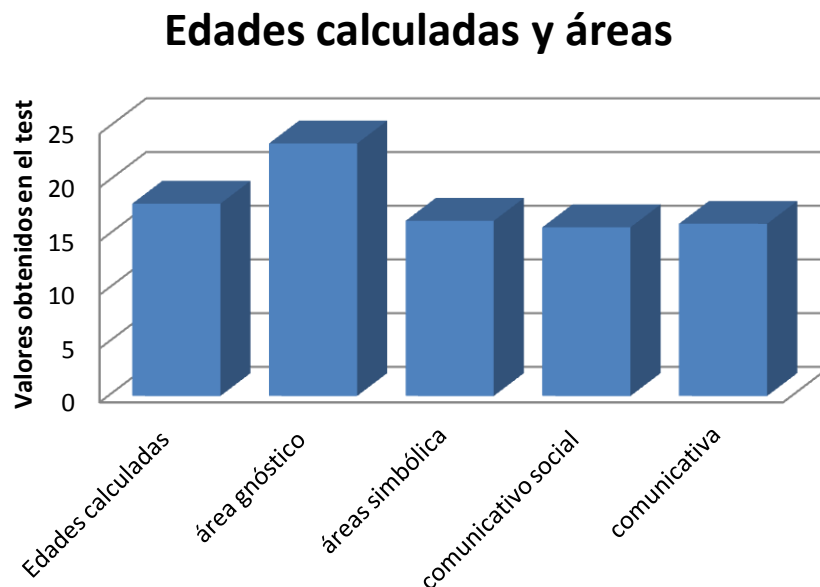


Diagrama #1: Edades calculadas y áreas del grupo de control

El cuadro de los resultados del test en las cuatro áreas, presenta que los niños expuestos al test tienen una edad calculada de 17,9 meses. Es decir este valor representa el promedio de los resultados que los niños obtuvieron en las cuatro áreas. El grupo de control presenta tener un promedio en prácticas gnósticas de 23,5, en el área simbólicas de 16,3, en el comunicativo sociales de 15,7 y en el comunicativo de 16,03. El área gnóstica demuestra ser el área más desarrollada.

Según las observaciones realizadas a este grupo, se pudo concluir que en su mayoría tenía mucho interés por experimentar con el material. A diferencia del grupo experimental este grupo, requirió de más tiempo para explorar los materiales antes de experimentar con ellos.

La mayoría de niños tenía mucha dificultad para jugar con los objetos sin que exista una instrucción. Por esto, se usó uno de los principios de la metodología Reggio Emilia para explicar el rol del adulto durante el juego. El rol de del adulto muchas veces pasa de ser un observador pasivo, a ser un participante más en el juego (Edwards, 2012, pg153). Siguiendo este principio de la metodología, mi rol en varias ocasiones era jugar con los niños y explorar los materiales, con el fin de motivarlos a que ellos hagan lo mismo.

Es así también, que siguiendo este lineamiento, el docente debe estar atento a la actividad que realiza el niño, con el fin de ayudarlo a descubrir sus propios problemas y preguntas. Por esto, durante la evaluación, cuando surgían preguntas sobre el material, o alguna dificultad para realizar alguna actividad, mi rol se basaba en usar el diálogo para ayudarlo a encontrar posibles soluciones.

Cuando los niños identificaban conjuntamente conmigo cuál era la dificultad, esto les ayudaba a encontrar una solución y lograban así explorar los objetos. Por esto, fue importante también tomar en cuenta otro principio de la metodología Reggio Emilia, sobre: cuándo intervenir, qué tanto hacerlo y cuándo hacerlo (Edwards, 2012). Siguiendo este lineamiento, trate de balancear mi intervención, esperando siempre a que los niños traten de solucionar cualquier problema de manera autónoma y si esto no se lograba hacer ahí contribuía con ideas para solucionar dicho problema. Muchas veces esperaba a que el niño verbalice sus necesidades e ideas, guiándolo o dándole opciones de cómo llegar a una solución.

Grupo experimental:

El grupo experimental estaba conformado por un grupo de siete niños de edades entre 29 hasta 36 meses. Este grupo pertenece a un centro educativo localizado en el norte de la ciudad de Quito. El grupo experimental fue igualmente expuesto al test estandarizado de Zollinger (1999) donde se colocaron diferentes materiales. Luego de la primera evaluación este grupo fue expuesto a diferentes juegos libres. Se realizaron diferentes escenarios con el fin de motivar a que los niños jueguen.

A continuación se presentan los cuadros con los resultados en las cuatro áreas de la primera evaluación:

Edades calculadas y áreas

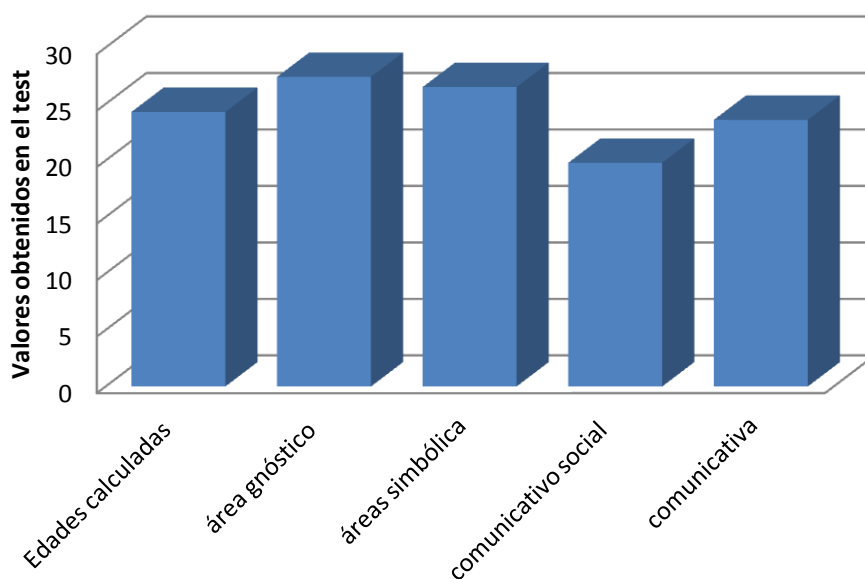


Diagrama #2: Edades calculadas y áreas del grupo experimental

En el cuadro de Resultado del test en las cuatro áreas (grupo experimental): se observa la comparación entre las edades calculadas y las cuatro áreas: gnósticas, simbólicas, comunicativo sociales y lingüísticas. Se puede observar que este grupo tiene un promedio de edades calculadas de 24,3 y las áreas gnósticas un valor de 27,4, simbólicas de 26,5, comunicativo sociales de 19,8 y lingüísticas de 23,6.

Durante las observaciones realizadas a este grupo, la mayoría de los niños demostraban tener un interés general por los objetos cotidianos, que fueron colocados en diferentes zonas de su aula. La mayoría de niños, mostraban mucha disposición a observar y explorar los objetos, sobre todo aquellos que mostraban cierta dificultad, por ejemplo desenroscar la tapa de la botella de plástico, fue un reto para mucho de los niños, pero a pesar de esto, mostraban interés en buscar una solución a este problema e intentar una y otra vez hasta lograr el objetivo. Muchas veces, como adulto sentía la necesidad de solucionar su problema, pero a pesar de este instinto, busqué guiarlos verbalmente y permitirles tener la satisfacción de lograr cumplir un objetivo por sí solos. Además, el juego formó parte fundamental de la evaluación, puesto que los objetos presentados invitaban a los niños a jugar. Se usó el test de Zollinger porque este proporcionaba la oportunidad de usar al juego como medio de

evaluación, que es una actividad natural para los niños. Vilaplana, (2000) que cita a Célestin Freinet explica que la estructura escolar debe tomar en cuenta la necesidades, expectativas y motivaciones de los niños y que hay que dejar que “los niños actúen a partir de los que son: niños” (Vilaplana, 2000, pg 72).

Los niños que integraban este grupo presentaban diferentes necesidades, muchos de ellos tenían dificultades para socializar con los demás, otros presentaban tener conflictos para comunicar sus necesidades y otros tenían retos que cumplir en el área motriz. Debido a la variedad de las necesidades que cada niño tenían en este grupo, mi intervención durante el juego se daba de diferentes maneras. Por esto, muchas veces mi rol se basaba en “guiar al niño a decidir qué hacer mediante el uso de preguntas” (Ashiabi, 2006, pg53). En varias ocasiones realizaba argumentos cómo: “Camila veo que te gusta..... Por esto que te parece sí....” esto guiaba a los niños que tenían dificultad para tomar decisiones sobre dónde y cómo jugar. Además, mediante el juego los niños se veían beneficiados socialmente, puesto que este los ayudaba a comprenderse a sí mismos y a los demás. Durante estos momentos lúdicos se comparten emociones y se desarrolla respeto por las necesidades de los demás y confianza para resolver problemas (Ashiabi, 2006).

Intervención al grupo experimental:

La intervención del adulto se basó primeramente, en crear espacios de juego. Estos fueron diseñados diariamente, donde se presentaban diferentes instalaciones y escenarios con objetos de uso cotidiano y juguetes. Los objetos fueron colocados de diferentes maneras, tomando en cuenta las necesidades y gustos de cada uno de los niños de este grupo. Es decir, si tenía un niño con un gusto especial por la cocina, se colocaban escenarios, donde existan materiales de cocina como: cucharas, tenedores, ollas, sartenes, etc. En este espacio el niño podía involucrarse en juegos relacionados a restaurantes y pretender ser un chef, cliente, mesero, etc.

Además, durante la intervención me pareció pertinente basarme en algunos de los principios de la pedagogía Reggio Emilia² que promueve la importancia de tener una imagen del niño positiva, es decir mirarlo como un ser humano protagonista de su propio aprendizaje, con derecho a ser escuchado y respetado. Cada niño es único y cada uno tiene una conexión

² La pedagogía Reggio Emilia, Fue creada por fundada por Loris Malaguzzi, en los años 60's. Esta propuesta pretende que el maestro aprenda con los niños, y que este sea un investigador permanente. Además, proyecta la idea que la escuela sea un lugar dónde se desarrollen ideas para transformar a la sociedad, a partir de las ideas que surgen de los propios niños (Red solare).

diferente con el espacio y el tiempo (Edward, 2012). Es por esto, que durante la evaluación y el desarrollo de diferentes juegos, se respetó mucho el tiempo que el niño tomaba para explorar los materiales y la decisión de cada niño sobre qué hacer con estos. Además, se respetó la decisión de no experimentar con ciertos objetos.

Mi intervención se basó además, en otro principio que Loris Malaguzzi estableció para la comunidad educativa, Reggio Emilia. Este principio de basa en el rol del docente de ser un participante más durante el juego, ya que muchas veces durante esta actividad lúdica surge la necesidad de la reflexión (Rinaldi, 2012). Es por esto, muchas veces durante la evaluación surgían oportunidades de diálogo, donde los niños realizaban preguntas sobre el material y presentaban dudas sobre cómo realizar ciertas acciones. Siguiendo los principios de Reggio Emilia el diálogo con los niños se basaba en “agarrar la pelota que el niño te lanza y luego lanzarla de nuevo para continuar el juego” (Rinaldi, 2012, pg234). Es decir, cuando el niño realizaba una pregunta, mi respuesta era otra preguntaba que lo invitaba a seguir con el diálogo y a encontrar respuestas por sí solo.

Es así también, que mi rol como adulto se basaba en “proveer materiales para el juego: con el fin de que los niños puedan hacer uso del material de manera creativa” (Singer, 2006, pg204). Durante los períodos de actividad lúdica los niños estaban expuestos a diferentes escenarios creados con diferentes materiales. Se pensó, en crear diferentes espacios usando a la metodología Reggio Emilia, explicada por Edward (2009). Los espacios fueron creados para que exista: acción, pensamiento, intimidad, interacción, caos, orden, construcción, reconstrucción, real, imaginativo, etc.

Los juegos que los niños realizaban a partir de estos escenarios representaban una oportunidad para que puedan escoger cual iba a ser su material de exploración. Además, durante estos momentos se presentaba oportunidades de comunicación entre los niños, donde usaban al diálogo para ponerse de acuerdo sobre qué jugar, cómo jugar y qué iban a usar. Beltrán (2000) que cita a John Dewey explica que la vida social en las escuelas se basa en el intercambio de experiencias mediante la comunicación, porque la comprensión del mundo cobra sentido a través del lenguaje.

Durante las interacciones socio-dramáticas los niños negociaban el rol que iba a desempeñar, resolvían conflictos y cuando estos no lograban ser resueltos mi intervención era guiarlos para encontrar una solución, resguardando siempre la integridad y seguridad de los niños. Según Vygostky (1987) el juego tiene la función de ser un instrumento y recurso socio-

cultural, ya que es un elemento que ayuda a impulsar el desarrollo mental del niño como la atención y la memoria. Además, el juego es una realidad que cambia constantemente por lo tanto permite que el niño desarrolle diferentes escenarios y personajes. Tomando en cuenta la función del juego, se usó a este como un medio para trabajar diferentes habilidades cognitivas, motrices, simbólicas y comunicativas. Es así, que durante el juego se usaron soportes como elementos auxiliares llamados andamios, que metafóricamente son estructuras temporales, mediante los cuales los estudiantes desarrollan nuevas destrezas y habilidades (Bruner, 1976). Estos andamios se desarrollaban de diferentes maneras, por ejemplo, cuando un niño tenía la dificultad de invitar a sus compañeros a jugar, yo lo motivaba a que juntos invitemos a su amigo a participar. Poco a poco el niño iba adquiriendo más seguridad y finalmente lograba hacerlo solo sin necesidad de que alguien más le ayude.

Intervención del adulto:

Durante esta investigación, se analizó el rol del adulto durante el juego y se concluyó que esta actividad es una oportunidad para que los niños desarrollen diferentes destrezas y los adultos deben ser guías de estos aprendizajes y aportar siempre con una ambiente propicio para jugar y una variedad de materiales que generen oportunidades de exploración. Además, parte del rol del docente es revisar permanentemente las expectativas que tiene de sus alumnos y contrarrestarlo con el perfil del niño. Ambas operan de modos sutiles sobre el desarrollo del niño (Porstein, 2011). Asimismo, es importante mencionar que el juego nunca puede ser totalmente libre, puesto que siempre existen atribuciones invisibles y mudas que los adultos proyectamos en los niños. Es por esto, que durante el juego el adulto está presente, ofreciendo oportunidades para practicar habilidades y destrezas aprendidas. La mejor manera de ofrecer estas oportunidades es proporcionando espacios y materiales para que los niños usen a estos, poniendo en práctica nociones y prácticas sociales.

En esta investigación fue trascendental la observación continua mientras los niños jugaban. Así el juego sea libre y espontáneo requiere de una competencia profesional que no sólo se dedique a mirar, sino a “ver” y comprender los mensajes sutiles y gestuales de los niños durante esta actividad (Porstein, 2011).

Durante la realización de este trabajo, las clases fueron organizadas por el adulto, mediante rincones de juego. Esa estrategia pedagógica intenta integrar varios objetos, en condiciones que hacen posible una interacción activa. Según Quinto Borghi, (2005) los rincones son espacios de crecimiento que facilitan a los niños, la posibilidad de hacer cosas, a nivel

individual y en grupos, al mismo tiempo, incitan a la reflexión. Es por esto, que uno de los roles del adulto debería ser confiar en que cada niño es capaz de realizar la actividad que libremente escogió. Por lo tanto, es trascendental crear condiciones donde el niño pueda jugar, desarrollar, investigar y crear juegos (Laguía y Vidal, 2010).

Asimismo, para que las actividades lúdicas promuevan diferentes posibilidades de aprendizaje, es importante que el adulto tenga previsto los recursos que puedan promover la curiosidad y el interés necesario para realizar diferentes juegos (Laguía y Vidal, 2010). Es por esto, que se incorporaron materiales y utensilios, coherentes para la vida del niño y para la cultura en la que se desarrolla. Durante toda la intervención realizada, se consideró al niño como un ser activo que iba creando aprendizajes usando su sentidos y manipulándolos de diferentes maneras. Freinet citado en Laguía y Vidal (2010) concibió una pedagogía global donde parte importante del desarrollo infantil se daba en el tanteo experimental. Para él, el verdadero aprendizaje no se daba en la imposición del niño sino en aquel que responde a sus necesidades y satisfacen su curiosidad natural.

El Movimiento de Cooperación Educativa de Italia (MCI) parte de esta idea de Freinet y describe a la escuela como un “lugar de investigación” o un “lugar de las actividades” donde el niño se expresa libremente utilizando varios lenguajes y el espacio físico es de suma importancia porque son adecuados para que los niños jueguen y donde exista un adulto que ayude a fomentar el crecimiento auténtico a través de sus propias habilidades. El contacto con los compañeros y las oportunidades de juego, es una gran oportunidad para apropiarse de su realidad, para darle a conocer a los otros sobre su persona y para reconocerse (Tonucci, 1977).

Por otro lado, un rol importante del docente durante la intervención fue proporcionar una educación basada en la autonomía, donde el juego sea parte fundamental de este proceso. Por esto, la organización del tiempo a partir de sus necesidades es trascendental para el desarrollo de destrezas durante el juego. Donde además, aporta con la individualización, que según Laguía y Vidal (2010) es la actitud que tiene el niño ante el trabajo específico, ante el grupo, avances, progresos que realiza y la posibilidad de llevar a cabo un programa adecuado a sus necesidades. La mejor manera de intervenir es “dejar jugar” no “hacer jugar”. Es decir, nunca decidir por el niño, cómo jugar, cuándo, por qué o con quién, ya que esto debe establecer el niño. El adulto observa y está atento a las actividades, los conflictos e ideas que surgen.

Durante los conflictos en el juego infantil, surge la incógnita de: ¿Cómo debe ser la intervención del adulto?. Durante los momentos de interacción, surgen conflictos entre los niños y muchas veces el adulto debe hacer uso del diálogo. Es por esto, que durante estos momentos conflictivos, mi rol como adulto era tratar de exponer a los niños la importancia de conocer sus propios límites y generar en ellos la posibilidad de reflexionar sobre sus acciones. Parte del rol del adulto, fue además ajustar y prever la próxima intervención, con el fin de ayudar a que en una próxima oportunidad de juego los niños puedan solucionar sus problemas de mejor manera y que los niños “sientan” la presencia del adulto y que sienta seguridad en el ambiente en el que se desarrolla (Laguía y Vidal, 2010).

A manera de conclusión, podemos decir que un rol importante del adulto durante esta intervención, fue crear un clima de confianza y seguridad en los niños durante los momentos de juegos. Los espacios educativos proporcionaban un ambiente acogedor y cálido, donde los niños podían jugar. Además, estaban adecuados de tal manera que los objetos estaban colocados en lugares permanentes y los niños sabían claramente dónde buscar el material que deseaban usar y podían ordenarlo. La ubicación de los objetos es de suma importancia puesto que esto permite que la movilidad del niño sea fluida. Laguía y Vidal (2010) explican que los niños desde edades preescolares, buscan jugar en rincones semejantes a su casa, que les brinde seguridad y confianza, sentimientos similares a los que siente en su casa.

Según John Dewey citado en Beltrán (2000) cuando el adulto da la oportunidad al niño de tomar decisiones se desarrolla un respeto mutuo. Lo cual es significativo para el desarrollo de la autoestima del niño. Tomando en cuenta esta idea durante las observaciones realizadas fue importante desarrollar oportunidades para que los niños decidan cómo iban a experimentar y que materiales iban a utilizar durante el juego. La libertad de qué hacer con los materiales fue un reto para este grupo, puesto que la mayoría esperaba una guía continua e instrucciones sobre qué hacer.

Siguiendo los principios de la metodología Reggio Emilia uno de los roles de la profesora o del adulto es identificar los nudos cognitivos de los niños, que son cualquier problema que para el desarrollo del niño y bloquea sus acciones. Estos pueden ser causados por la falta de conocimiento del niño de cómo realizar cierta acción o por algún conflicto interno. Estos nudos pueden causar confusión y frustración en ellos. Los nudos cognitivos no solo tienen consecuencias negativas, sino también proporcionan una oportunidad de reagrupar información, crear hipótesis, probar diferentes alternativas y comparar ideas (Edward,

2012). Por esto, durante la evaluación se trató de identificar estos nudos cognitivos de los niños, que no les permitía explorar o realizar acciones, con el fin de lograr que se sientan cómodos y comprendidos.

Segunda evaluación:

A continuación se presentan los resultados de la segunda evaluación luego que el grupo experimental fue expuesto a una intervención.

Grupo de control:

Edades calculadas, cronológicas y áreas

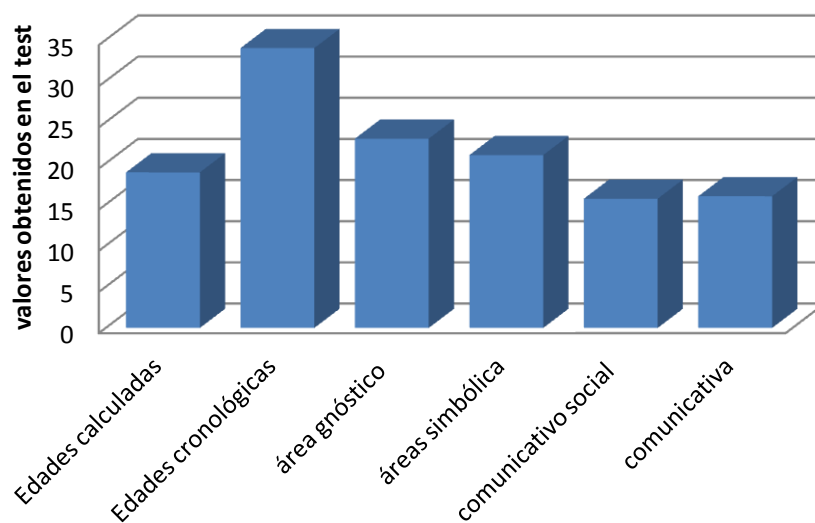


Diagrama #3: Edades calculadas, cronológicas y áreas al grupo de control en el segundo test

En este cuadro se muestran de resultado del segundo test realizados al grupo de control, se observa la comparación entre las edades calculadas y las cuatro áreas: gnósticas, simbólicas, comunicativo sociales y lingüísticas. El gráfico nos muestra que el grupo de control tiene un promedio de edades calculadas de 18,9, en edades cronológicas 34, en el área gnóstica un valor de: 23, en el área simbólica: 21, en el comunicativo sociales: 15,7 y en la comunicativa: 16.

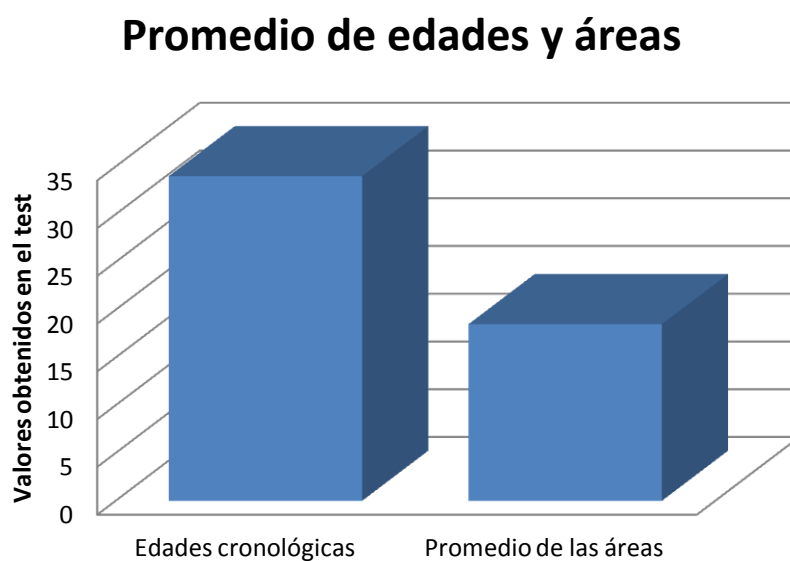


Diagrama #4: Promedio de edades y áreas al grupo de control en el segundo test

Este es un cuadro comparativo entre las edades cronológicas del grupo de control y las cuatro áreas, donde se puede observar el promedio de las áreas: gnósticas, simbólicas, comunicativo- sociales y comunicativas es de 18,9 y el valor de las edades cronológicas de 34.

Grupo experimental:

Edades calculadas, cronológicas y áreas

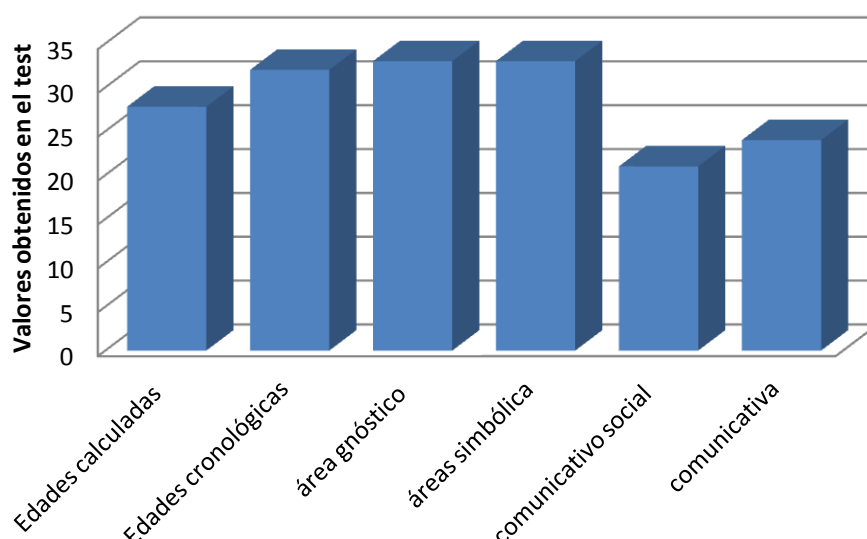
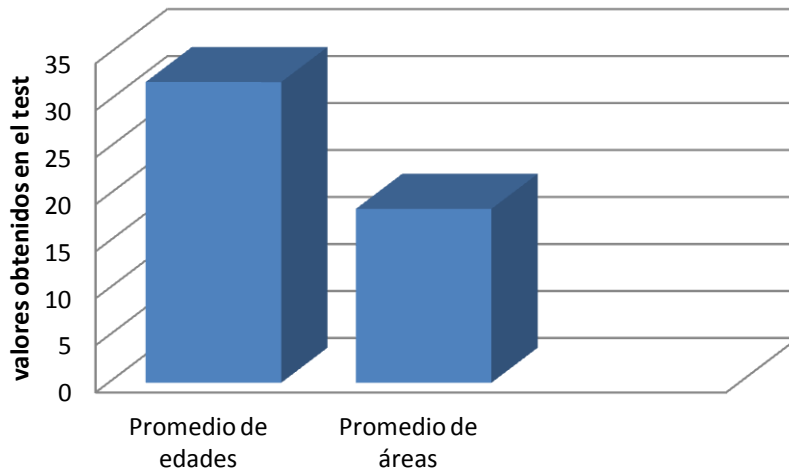


Diagrama #5: Edades calculadas, cronológicas y áreas en el segundo test al grupo experimental

En el cuadro de resultado del segundo test, se observa la comparación entre las edades calculadas y las cuatro áreas: gnósticas, simbólicas, comunicativo sociales y lingüísticas. El gráfico nos muestra que el grupo experimental tiene un promedio de edades calculadas de 27,8, un promedio de edades cronológicas de: 32 en el área gnóstico un valor de: 33, en el área simbólica: 33, en el comunicativo sociales un valor de: 21 y en el comunicativo: 24.

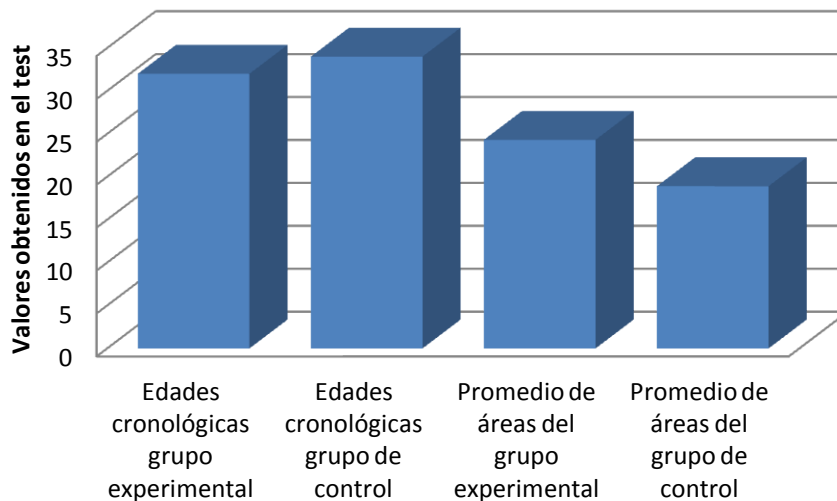
Promedio de edades y áreas



Diagrama#6: Promedio de edades y áreas en el segundo test al grupo experimental

Este es un cuadro comparativo entre las edades calculadas del grupo experimental y las cuatro áreas, donde se puede observar el promedio de las áreas: gnósticas, simbólicas, comunicativo- sociales y lingüísticas es de 28,5 y el valor de las edades calculadas es de 27.

Edades y promedio de las áreas



Diagrama#7: Edades y promedios de las áreas en el segundo test a los dos grupos

En este cuadro comparativo se observa que el grupo experimental presenta tener un promedio de edades cronológicas de 32 y un promedio en las cuatro áreas de 24,3. El grupo de control tiene promedio de edades cronológicas de 34 y un 18,9 en las cuatro habilidades.

Análisis de los resultados:

Los resultados indican que en la primera evaluación los grupos tenían características parcialmente similares, en las diferentes áreas. Luego de la intervención realizada, se pudo observar el grupo experimental, comenzó teniendo un promedio de edades calculadas de 24,3 y pasó a tener un promedio en las áreas generales de 27,8. Esto representa un incremento en el progreso en las áreas comunicativas y sociales en los niños. Por esto, se puede concluir que el juego contribuyó al desarrollo de las destrezas antes mencionadas.

Conclusiones de los resultados:

Para llegar esta conclusión, se usó el test de Zollinger como medio de evaluación. La actividad evaluativa permite determinar en qué medida se han logrado los objetivos y destrezas. El principio debe ser “evaluar para mejorar”, en este sentido, la evaluación permite adaptar mejor la guía pedagógica a las características individuales de cada uno de los niños (Cassá, 2007). La observación directa, fue una técnica pertinente para el grupo de niños, ya que a través de esta se pudo analizar las habilidades sociales de cada uno de ellos, sin que este distorsione la dinámica del grupo. Durante las observaciones realizadas a los integrantes de este grupo, se tomó en cuenta que cada uno de los miembros, debían ser considerados como seres holísticos, por lo tanto las observaciones se dieron de una manera amplia, multidimensional, donde se consideró la experiencia personal y social de cada uno de los niños (Porstein, 2011). Goldschmied (1979) explica que si observamos detenidamente a un niño cuando juega, nos sorprenderá su concentración y el placer inmediato que le proporciona jugar. La misma concentración que nosotros consideramos necesaria para llevar a cabo un buen trabajo, los niños la usan durante el juego y es que en el mundo del niño, juego y trabajo están muy relacionados. Por lo tanto jugar no solo genera placer, sino que es una actividad que desarrolla la atención y memoria en los niños, y evidentemente genera oportunidades para que los niños exploren libremente y desarrollen habilidades sociales y comunicativas.

Por lo tanto, tomando en cuenta las características del grupo experimental, las actividades lúdicas propuestas para ellos se basaban en diferentes instalaciones que invitaban a los niños a moverse y experimentar con los materiales. Para esto, se tomó en cuenta una de las propuestas de Winnicott, (1971) que explica que jugar es hacer y compromete al cuerpo. Por esto, jugar siempre tiene una implicación corporal, una acción del mundo externo y una

modificación a su vez del mundo interno. El grupo experimental, que comenzó teniendo un valor de 16,3 en el área simbólica luego de exponerse a varios juegos, obtuvo un valor de 33 en su segunda evaluación. Este promedio representa el beneficio que tuvieron las actividades lúdicas en el área simbólica, ya que jugar fue indudablemente una oportunidad para que se desarrollen juegos simbólicos. Se pudo observar, que los niños en una primera instancia, realizaban exploraciones que se basaba en entender la funcionalidad del objeto. En una segunda exploración, los niños usaban estos mismos materiales para crear historias y les daban usos inimaginables. Según Bruner (1986) el juego es en sí mismo motor de exploración y de invención.

Asimismo, es importante mencionar que entre el objeto real y el simbólico hay unos elementos comunes llamados “simas” por lo semióticos, identificables por los niños, así, por ejemplo, una olla nunca será una espada, mientras que una pala sí (se han conservado unas características de forma) (Vidal, 2010). El simbolismo forma parte esencial en el juego, ya que durante esta actividad, los niños aprenden a buscar similitudes entre objetos en cuanto a su forma y color. Es por esto que para crear espacios de juegos, se pensaba en el simbolismo que los niños le puedan dar a estos objetos, por lo tanto, se presentó objetos de varias formas, texturas y tamaños

Vygotsky, (1991) citado en Porstein, (2011) explica que el verdadero juego sería aquel que pasa por lo simbólico y aun mejor por lo espontáneo. Es por esto, que la participación se basa entonces en acompañar el juego, tratando de nunca obstaculizar las iniciativas lúdicas de los niños (Porstein, 2011). Las historias imaginarias que los niños creaban durante el juego simbólico, promovían la comunicación entre los integrantes del juego y esto contribuía a que se den interacciones sociales positivas. Es decir, durante estos momentos los niños se relacionaban entre ellos de una manera fraternal, donde la mayoría de veces se apoyaban durante cualquier necesidad y llegaban a acuerdos de manera autónoma, sin el requerimiento de una persona adulta. Fue interesante observar, que las habilidades cognitivas de cada uno de los niños, se veían potenciada durante el juego. Puesto que, mientras se desarrollaba la interacción lúdica, los niños aportaban con conocimientos que ellos tenían en diferentes áreas, como: conteo, discriminación, clasificación, sumas simples, etc. Berta Finkel, (1994) dice que: “la muñeca no es ella misma. Es todo lo que el niño pone en ella. Es su soledad, frío, calor, su miedo”. Las características que el niño pone en diferentes objetos, pueden ser un reflejo de sus propios sentimientos e ideas. Por esto, el juego es una oportunidad para que el niño despierte sus emociones y de esta manera, los niños iban creando vínculos con sus

compañeros de juego y creaban un medio de comunicación infantil y un canal para conectar su mundo con el de los demás.

Comparando los resultados del grupo experimental con los del control, podemos concluir que el grupo expuesto al juego tuvo un incremento en la mayoría de áreas. El grupo de control, en cambio tuvo un menor incremento en las cuatro áreas. Este grupo obtuvo en la primera evaluación un valor en el área gnóstica de: 23,5, en el área simbólica: 16,3, en el área comunicativa-social: 15,7 y en la comunicativa: 16, 03. En la segunda evaluación, el valor en estas mismas áreas, fue el área gnóstica: 23, en el área simbólica: 21, en la comunicativa-social: 15,7 y en la comunicativa: 16. Estos valores representan un bajo incremento en las áreas. Levy, (1980) expone la idea que los niños hasta de dos años viven una etapa donde existe una explosión motriz. Los niños desde que son muy pequeños tienen habilidad para jugar y desarrollar sus habilidades motoras. Emmi Pikler, (1969) explica que los bebés exploran las posibilidades que sus cuerpos les proporcionan, y su exploración se da cambiando continuamente de posiciones, a través de apoyos, acodamientos, ríldos y propulsiones. Esto genera una serie de semi-posiciones intermedias entre el acostado, sentado y parado, lo que da mayor riqueza al repertorio psicomotor. El movimiento asimismo, es un primer medio de expresión, donde los gestos y posturas son un medio de comunicación para el niño, que todavía no sabe expresarse verbalmente. Estos argumentos exponen la importancia del movimiento y juego durante la etapa infantil. Por lo cual, se puede concluir que el grupo experimental que estuvo expuesto a diferentes espacios de juego tuvo mayores oportunidades para estimular sus destrezas sociales y motrices.

Asimismo, los niños de tres años han aprendido el valor de enriquecerse de los personajes que interpretan durante el juego y los superhéroes cobran un valor excepcional. Los niños varones sobretodo han aprendido a realizar juegos de oposiciones y luchas pretendidas con objetos como mediadores de contacto (Porstein, 2011). Estas oportunidades de juego, son fundamentales para el desarrollo físico y social en los niños. “El cuerpo es como un violín. El violín es un instrumento que es necesario cuidar y afinar al igual que el cuerpo” (Stokoe, 1974, pg39). Como se explicó anteriormente, el cuerpo es un medio de comunicación y este transmite ideas y sentimientos. Además, cuando un niño inicia su escolaridad, a menudo en los primeros años (0-3) se enfrenta a un mundo exterior desconocido, donde hay otros adultos y niños, que aún no conoce y un espacio nuevo por descubrir, Es como su primer ingreso en sociedad. A menudo, en la mayoría de los casos, supone la primera separación afectiva del

niño y de la madre o familia, y este hecho provoca angustias, inseguridades del niño y de la madre o familia, y este hecho provoca angustias, inseguridad, miedos, no sólo al niño, sino también a los padres (Vidal, 2010). Por esto, el juego es un canal para que las nuevas interacciones sociales, a las que el niño se enfrenta en este espacio nuevo llamado: “escuela”, se vayan dando de manera paulatina.

Es así también, que parte del incremento de las áreas evaluadas en el grupo experimental, fue gracias al material proporcionado en la interacción lúdica. Los objetos que se usaron fueron en su mayoría de uso cotidiano y apropiado para la edad, necesidades e intereses de los niños. Por esto, los materiales para los niños muchas veces funcionaban como intermediarios de la acción y los ayudaba a conquistar el espacio, aprendiendo así a descubrir a otras personas y objetos (Cassá, 2007). Los objetos fueron parte fundamental para que los niños exploraran y crearan juegos simbólicos. Estos objetos motivaban además a que los integrantes del grupo interactuaran con otros niños verbal y gestualmente. Ullúa, (2008) explica que los cuentos y las imágenes fomentan el espíritu de observación del niño. Su descubrimiento es todo un proceso: primero establecer un contacto casi diríamos físico, experimentando placer sensorial: pasando las hojas, oyendo el ruido que hacen. Después, poco a poco, la imagen le va interesando e identifica lo que ve. Más adelante, el texto también le llamará la atención. Por esto, muchos de los objetos colocados en las áreas de juego eran libros de todo tipo y estos generaban en los niños un gran interés por observar las imágenes y usarlos en sus juegos.

A menudo, los materiales de la naturaleza y los objetos de la casa, pueden transformarse en verdaderos tesoros y convertirse en un verdadero tesoro didáctico. Estos objetos que pueden ser traídos por los niños de un paseo, de su casa, son muy significativos para su aprendizaje. Primero, porque estos objetos cotidianos motivan al niño a explorarlo y lo impulsa a aprender sobre este objeto, su textura, color, forma, olor, funcionalidad. Así el niño aprende nuevo vocabulario. Segundo, estos objetos representan una oportunidad para que los niños realicen juegos simbólicos usando materiales reales, donde pueden darle su funcional o darle un uso específico durante el juego (Edward, 2009). Los materiales colocados invitan al niño a jugar, ya que eran interesantes y estimulantes para ellos.

Muchas veces cuando los niños se involucraban en diferentes juegos, existía cierta incertidumbre de todo tipo, ya que los niños no tienen certeza alguna de cómo iba a desarrollarse el juego y cómo iban a ser los resultados. Además, mientras se desarrolla el

juego, tampoco se desarrollan objetivos educativos, ya que el niño no jugaba para aprender ciertas habilidades específicas, sino más bien el juego era una oportunidad para explorar nuevos conceptos, desarrollar hipótesis, aprender nuevo vocabulario, etc.

Además, el juego en los niños generaba circunstancias retadoras y esto se daba en fases sucesivas según el ritmo de cada uno de ellos. Por lo tanto, muchas veces el niño exploraba una posibilidad, tanteaba y repetía incansablemente su intento hasta lograr el éxito. Una vez que ya ha alcanzado determinado progreso se desinteresaba y partía hacia nuevas exploraciones (Levy, 1980). Estas oportunidades retadoras generaban en los niños un sin número de posibilidades para llegar a solucionar problemas y explorar diferentes materiales de diversas formas. El juego además, iba evolucionando, puesto que es un comienzo los niños empezaban por ejemplo: metiendo y sacando objetos de una canasta, una situación que perduraba un tiempo hasta que el niño se sentía confiado y había realizado todos los descubrimientos posibles. Más adelante, realizaba la misma acción, pero usando sólo ciertos objetos de ciertas características y poco a poco comenzará a realizar a hacer clasificación. Fue importante respetar el tiempo que cada niño invertía en los diferentes juegos. Rudolf Steiner (2001) dijo que es importante “recibir al niño con respeto, educarlo con amor, y dejarlo ir en libertad”. Esta cita explica la importancia de crear un espacio escolar donde el niño esté seguro y pueda desarrollarse en libertad. Muchos de los juegos simbólicos que se generaban, se dieron gracias a la libertad que se les ofreció a los niños, de explorar, observar, tocar, mover, comunicarse con los demás y construir conocimientos a partir de los errores.

El juego además, permitió que los propios niños evalúen su éxito o fracaso, lo cual fue significativo, ya que permitió que el niño reconozca por sí solo sus falencias y sus logros. Es importante mencionar, que al final del período sensorio-motor, a partir del año y medio, el adulto se convierte en el centro de atención del niño. Éste observará e imitará sus acciones (Laguía, 2010). Por lo tanto el deber del adulto es ser un modelo a seguir para el niño, asimismo generar oportunidades de comunicación con el niño, mediante gestos y palabras. Ya que el niño tenía al adulto como referencia, fue importante tratar siempre demostrar mucho positivismo durante situaciones de fracaso o de frustración porque algo se rompía o no se lograba hacer.

Durante las interacciones lúdicas, no solo se desarrollaban las áreas cognitivas y sociales, sino también la autoestima de los niños. Según Cassá (2007) la imagen que uno tiene de sí

mismo (auto-concepto) contribuye a la construcción de la autoestima (la aceptación y estima de uno mismo). Mediante el juego simbólico, el niño canaliza tensiones y deseo, afectivos, les sirve para liquidar conflictos, para compensar necesidades no satisfechas y para invertir papeles (obediencia-autoridad). Un ejemplo muy claro tenemos cuando el niño riñe al muñeco porque no se quiere comer la sopa o, al contrario, le permite no comérsela (Fernández, 1981). Mediante este juego, los niños aprenden una habilidad social importante, que es la auto-regulación. Desarrollan nociones importantes sobre las emociones y sentimientos.

Además, el niño juega desde que nace, en los primeros meses, la actividad estará centrada en su propio cuerpo, las primeras miradas los movimientos de brazos y piernas. Poco a poco y a medida que va adquiriendo un dominio más grande de su cuerpo, va incorporando objetos a su juego: los coge, los chupa, los va pasando de una mano a la otra, los hace sonar y los lanza al aire (Laguía, 2010). Los objetos de juego, son en primera instancia un canal para crear lazos sociales con las demás personas e ir descubriendo el mundo que les rodea.

Según Vygostsky, (1979) citado en Nicolau, (1994) además de la interacción social que se da durante el juego existen oportunidades para que los niños usen el lenguaje para comunicarse entre ellos. El lenguaje es una representación de la realidad y tiene carácter simbólico y por esto muchos de los aprendizajes que los niños adquieren se dan a través del lenguaje. Por esto en el transcurso del juego los niños se comunicaban, usando al lenguaje como medio para expresar intenciones, propósitos e información que quieran transmitir.

Por otro lado, durante la observación que se realizó al grupo experimental, que estuvo expuesto a diferentes juegos, se pudo observar que las oportunidades de juego que tuvieron los niños del grupo experimental aportaron a que los niños aprendieran sobre sí mismo y sobre el potencial que estaba en ellos, pero no lo sabían. Es decir, muchos de las actividades lúdicas, que se realizaron los niños experimentaron con materiales, que nunca antes habían usado y le dieron usos únicos. Además, a partir de estas oportunidades de juego los niños desarrollaban seguridad sobre sí mismos y estimulaban su comunicación con los demás, el momento de presentar ideas y necesidades a los demás. En la etapa de desarrollo de 0 a 6 años, los aspectos emocionales, juegan un papel esencial en la vida de los niños y contribuyen la base o condiciones necesarias para el progreso en las diferentes dimensiones de su desarrollo (Cassá, 2007). El juego es un espacio donde los niños se sentían seguros de experimentar diferentes roles, movimientos y exploraciones.

Es así también, la pedagogía evidencia la necesidad de cuidar los procesos individuales, pero también es consciente que las oportunidades educativas se dan en grupo (Vidal, 2010). Estas oportunidades grupales, se dan en espacios de juego y generan no solo oportunidades para aprender a trabajar en equipo, sino a llegar a consensos y acuerdos con los demás. Por esto, siguiendo uno de los principios de la metodología Reggio Emilia, (1995) el medio ambiente representa un docente más para el niño. Este es un medio de investigación para los niños y fomenta el trabajo en grupo, la comunicación e interacción con sus pares y con diferentes objetos. Es por esto, que el espacio diseñado para que los niños jueguen estaban pensados, desde una perspectiva socio-constructivista, donde los materiales colocados en las mesas, tenían cierta proximidad, con el fin de que los niños puedan comunicarse con los demás y crear juegos cooperativos.

A manera de conclusión, podemos decir que los resultados demuestran que el juego fue indudablemente una oportunidad para crear relaciones interpersonales y permitió que los alumnos del grupo experimental logren conocer un poco más sobre el mundo que los rodea mediante la observación, manipulación y experimenta diferentes materiales. El grupo experimental demostró, que la actividad solitaria no proporciona mayor oportunidad para que los niños aprendan de otros, más bien la relación social facilita la elaboración de conocimientos sociales, comunicativos y cognitivos.

El grupo experimental demostró tener un incremento en las cuatro áreas evaluadas, porque además de tener una guía del docente, que cumplía el rol de planificador y diseñador de actividades que propicien oportunidades de aprendizaje, existían varios espacios de juego. Además de estos espacios, las oportunidades de juego eran mayores que las del grupo de control. El juego es indudablemente un espacio que estimula las áreas sociales y comunicativas durante la etapa infantil del niño. Según Piaget (1982) el juego es la base de todo aprendizaje, ya que mediante esta actividad lúdica, las personas no solo nos relacionamos con los demás, sino que descubrimos habilidades propias que las personas tenemos y estimulamos así la interacción, social y comunicativa con los demás. Los seres humanos al vivir en una sociedad tenemos la necesidad de aprender a socializar en grupo y de trabajar cooperativamente, por esto es trascendental que los niños tengan la oportunidad de participar en juegos que les permita socializar activamente desde sus primeros años.

Asimismo, compartir con un adulto, con un grupo numeroso, moverse en un espacio nuevo y desconocido y asumir una cierta rigidez de horarios, son situaciones que exigen del niño un considerable esfuerzo de adaptación (Vidal, 2010). Además, impulsa al niño a comunicarse y relacionarse, con estas personas desconocidas para él. Por esto, el juego representó una gran oportunidad, para que el niño vaya adquiriendo habilidades sociales, comunicativas, esto les ayudó en su adaptación. El grupo que estuvo expuesto al juego demostró tener mucha seguridad en el desenvolvimiento en su clase y mucha seguridad para pedir materiales, conocer dónde estaban los objetos e interactuar con los adultos.

Fue muy significativo observar el hecho de que los niños no juegan a ser niños, ya que les sería muy difícil observarse a sí mismos, representar su manera de ser (Fernández, 1981). Pero, a pesar de que estos los niños generan juegos socio-dramáticos, donde representaban diferentes roles y desarrollaban diferentes habilidades sociales y comunicativas. El juego se desarrolla desde el nacimiento, ya desde muy pequeños, inicia el conocimiento de su entorno, tocando los objetos y poniéndoselos en la boca. El placer que se experimenta tocando y manipulando es inmenso, y mediante esta manipulación descubre el material de los objetos y descubre características de estos. Este juego que comienza siendo solitario, es necesario para el desarrollo cognitivo y comunicativo de los niños. Más adelante el juego, se desarrolla de manera grupal. Mediante los juegos en grupo, se dan aprendizajes comunicativos y se desarrollan diferentes vocabularios y los niños usan estas nuevas palabras en diferentes contextos, dándole así un significado más real. La socialización durante el juego, se da a través del intercambio verbal y corporal entre los niños. Por esto, el juego representa una gran oportunidad para que los niños se relacionen con los demás y vayan identificando reglas sociales, tales como: la mirada referencial la empatía hacia los demás.

Conclusiones:

Luego de la realización de esta investigación, se llegó a las siguientes conclusiones:

- El juego es mucho más que placer, es una necesidad y representa la primera herramienta de aprendizaje que disponen el niño para auto-conocerse y aprender del mundo que los rodea.

- El rol de los adultos y docentes es presentar al niño diferentes instrumentos de exploración y ser grandes observadores el momento en que los niños interactúan con los objetos y con los demás, puesto que, durante estos momentos los niños presentan actitudes y aprendizajes de todo tipo.
- Organizar la clase por rincones de juego es una estrategia que integra las actividades de aprendizaje y las necesidades básicas del niño. Los rincones facilitan a los niños y niñas las posibilidades de jugar de manera individual y en grupo, e incita a la reflexión sobre que están haciendo, cómo lo están haciendo y cómo puede mejorar su juego. Estas oportunidades de juego motivan al niño a comunicarse con sus pares y a crear vínculos afectivos con su compañeros de juego.
- Muchos de los materiales que les presentamos a los niños como: plastilina, masa, arena, etc y aquellos objetos que se colocan en los diferentes espacios, casi siempre terminan, mordidos, aplastados, cortados, etc. A pesar del maltrato a los objetos, esta exploración es necesaria, puesto que en un principio los niños usan sus sentidos para conocer al mundo.
- Es importante comprender, que durante el juego no necesariamente se desarrollan aprendizajes escolares específicos, pero la interacción social que se dan en estos espacios y la comunicación entre pares, ayuda a que los niños desarrollen su creatividad y sientan libertad de expresión.
- El rol del adulto durante el juego, muchas veces es compleja, puesto que los adultos tendemos a realizar preguntas sobre resultados y no valoramos del todo el proceso que tuvo el niño durante su juego.
- El rol del adulto asimismo, debe ser el crear espacios lúdicos que permita que todos los jugadores participen activamente durante todo el juego. Es decir, los objetos colocados en el aula, deben ser pensados desde la perspectiva: ¿Qué le gusta al niño?, ¿Qué objetos son de su interés?, ¿Qué materiales puede ayudarlos a desarrollar sus habilidades sociales?, etc. El juego, debe estar centrado en las necesidades e intereses del niño, creando no solo situaciones motivantes para él, sino también actividades retadoras.
- El juego se da en situaciones espontáneas y por esto los adultos debemos respetar que este es un acto voluntario, y que muchos de los objetos que colocamos en el aula y esperamos sean motivantes para el niño, resulten no serlo. Muchas veces los adultos creamos expectativas sobre los juegos que esperamos que los niños realicen, que

muchas veces resulta dándose de diferente manera a lo esperado. Por esto, es importante comprender que el juego no puede darse de manera forzada.

- Durante el juego el adulto debería identificar: qué es capaz el niño de hacer solo y qué sería capaz de hacer con la ayuda del adulto. Es necesario generar oportunidades donde el adulto pueda ayudar al niño a desarrollarse y llegar a cumplir metas. Durante los momentos de interacción, los docentes podrían apoyar al niño a usar diferentes estrategias para resolver problemas o adquirir una nueva estrategia. Es decir, el adulto ayuda al niño a encontrar herramientas oportunas, pero no resuelve el conflicto del niño.

Recomendaciones:

Luego de realizar este trabajo de investigación, se presenta algunas recomendaciones:

- Para determinar a mayor profundidad cómo el juego aporta en el desarrollo cognitivo, comunicativo y social en los niños de esta investigación, se recomienda hacer un estudio a largo plazo, dónde se pueda determinar el impacto del juego en los niños de 3 y 4 años.
- Se recomienda igualmente complementar esta investigación usando otros test estandarizados que ayuden a identificar el desarrollo comunicativo de los niños y la adquisición del lenguaje a través del juego.
- Se sugiere asimismo, identificar que otras herramientas, además del juego ayudan a desarrollar las competencias comunicativas y sociales en el aula, además del juego.
- Es recomendable que los centros educativos observados, consideren aumentar los espacios de juego, puesto que durante estos momentos de generan una serie de aprendizajes.
- Es importante que los centros educativos observados tomen en cuenta, que el rol del adulto durante estos momentos lúdicos, debe ser camaleónico, puesto que en ciertas circunstancias deben ser observadores, en otras de participantes y en otras muy diferentes el rol de mediador o de guía.

Bibliografía:

Altares, S. (2010). Los inicios de la comunicación y el lenguaje. Obtenido en septiembre del 2014 desde: http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/8448168704/599219/8448168704_Cap6.pdf

Aucouturier, B. (1984). *La práctica psicomotriz*. Buenos Aires: CIDSE

Bastard, A. (2000). *La lectoescritura en la edad preescolar*. Obtenido en noviembre del 2014 desde: http://www.oei.es/inicial/articulos/lecto_escritura_preescolar.pdf

Beltrán, F. (2000). Una democracia vital. (Eds), CISSPRAXIS, S.A. *Pedagogías del siglo XXI*. (47-59), Barcelona.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós

Cassá, É. (2007). *Educación*. Madrid: Wolters Kluwer

Castillo, R. (2008). Diseño y Validación de una Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños. *Terapia Psicológica*, Vol.26, (n.2), pp. 173-180. Obtenido desde: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082008000200003

Castelló, J. (s.f.). *Psicología del desarrollo en la edad infantil*. Obtenido en diciembre del 2014 desde: <http://ocw.uib.es/ocw/psicologia/psicologia-del-desarrollo-en-la-edad-infantil/bloque-tematico-4.pdf>

Edwards, C. (2012). *The hundred languages of children*. Santa Bárbara CA: Forman.

Freinet, C. (1973). *Técnicas Freinet en la escuela moderna*. Madrid: Siglo XXI

Freire, P. (2000). Entre la opresión y la esperanza. (Eds), CISSPRAXIS, S.A. *Pedagogías del siglo XXI*. (131-143), Barcelona.

Gómez, M. (2000). La participación de la familia en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje escolar. *Revista de Educación*, Vol, 2, pp. 313-318. Obtenido desde_ <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/580/874>

González, B. (2007). *A medida que jugamos, aprendemos la medida*. Buenos Aires: Puerto Creativo.

González, C. (2010). *La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna*. Obtenido en noviembre del 2014 desde: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200002

Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Redalyc*. Vol, 13, (n.44), pp. 235-241. Obtenido desde: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>

Hidalgo, C. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. Obtenido en Octubre del 2014 desde: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf

Languía, M. y Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Biblioteca infantil.

López, M. (2011). Tomasello y Stern. Dos perspectivas actuales incluyentes del Desarrollo Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, pp 509-521.

López, P. (2010). *Conceptos teóricos de Lev Vigotsky: Pensamiento y lenguaje*. Obtenido en octubre del 2014 desde: <http://es.scribd.com/doc/18128197/Conceptos-teoricos-de-Lev-Vigotsky-Pensamiento-y-lenguaje>

Mantero, J. (2010). *¿Qué sabemos del origen del lenguaje?*. Obtenido en septiembre del 2014 desde: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/34920/096099.pdf?sequence=1>

Martínez, C. (2012). *La adquisición del lenguaje en la etapa de 0 a 3 años*. Obtenido en Octubre del 2014 desde: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1813/1/TFG-L49.pdf>

Mangual, Y. (2012). *Desarrollo del lenguaje en niño de 0 a 5 años*. Obtenido en octubre del 2014 desde: http://www.ediccollege.com/upload/pdf/15_Modulo_Desarrollo_Lenguaje_0a5_Anos.pdf

Montealegre, R. y Forero, L. (2006). *Desarrollo de la lectoescritura: dominio y adquisición*. Obtenido en octubre del 2014 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>

Montenegro, M. (2006). *Cuerpo y Corporalidad*. Universidad de Chile

Oyarbide, M. (2010). *Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje*. Obtenido en noviembre del 2014 desde: <http://www.rieoei.org/deloslectores/749Aramburu258.PDF>

Oléron, P. (1979). *El niño y la adquisición del lenguaje*. Paris: Morata.

Ortega, R (1995). *Jugar y aprender*. Buenos Aires: Díada.

Pasquier, E. (2006). Metodología para el desarrollo del lenguaje. Obtenido en diciembre del 2014 desde: <http://www.nicaraguaeduca.edu.ni/uploads/m7.pdf>

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Pina, M. (2010). *Las relaciones entre pensamiento y lenguaje según Piaget, Vygotsky Luria y Bruner*. Obtenido en septiembre del 2014 desde: <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/21940/1/05%20Las%20relaciones%20entre%20pensamiento%20segun%20Piaget%20Vygotsky.pdf>

Porstein, A. (2011). *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial*. Santa fe: Homo Sapiens

Prieto, R. (2008). *El juego como medio de socialización*. Obtenido en noviembre del 2014 desde: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/REMEDIOS_MOLINA_2.pdf

Quintero, M. (2009). *El lenguaje oral en el desarrollo infantil*. Obtenido en noviembre del 2014, desde: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_DIAZ_2.pdf

Rinaldi, C. (2012). The pedagogy of listening: the listening perspective form Reggio Emilia. (Eds), Gandini. *The hundred languages of children*. (233-247), Santa Bárbara CA.

Sarlé, P. (2001) *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Saussois, N. (1985). *Actividades en talleres para guarderías y preescolar*. Madrid: Cincel

Stein, R. (1997). *Educación preescolar en Israel*. Universidad de Tel Aviv

Stokoe, P. (1989). *El proceso de la creación en el arte*. Buenos Aires: Ricordi Americana

Schütz, R. (2010). *Vygotsky y la adquisición de la lengua*. Obtenido en diciembre del 2014 desde: http://www.afaan.org/docs/VYGOSTSKY_05_SCHUTZ_Vygotsky_y_la_adquisici_n_de_la_lengua.pdf

Teberosky, (2000). *Los sistemas de escritura*. Obtenido en diciembre, 2014 desde: http://www.oei.es/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf

Trueba, B. (1999). *Talleres integrales en educación infantil*. Madrid: Torre

Ullúa, J. (2008). *Volver a jugar en el jardín*. Santa fe: Homo Sapiens

Valencia, L. (2010). *El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental*. Obtenido en octubre desde: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293122000007.pdf>

Vilaplana, E. (2000). *Investigar y colaborar*. (Eds), CISSPRAXIS, S.A. *Pedagogías del siglo XXI*. (71-83), Barcelona.

Vygotsky, L. (1933). *El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. Londres: Tavistock publications.

Wallon, H (1975). *Los orígenes del carácter*. Buenos Aires: Nueva visión

Zollinger, B. (1999). *Die Entdeckung der Sprache*. Suiza: Dieses Papier

Anexos:

PERFIL DE DESARROLLO (BARBARA ZOLLINGER)

Para niños de 1 a 3 años

A. COMPETENCIAS PRÁCTICAS- GNÓSTICAS

Lápiz

- ambivalente
- cierto

Puño

- empuñado
- empuñado preciso
- puño de adulto

Tapa

- destapa espontáneamente
- lo tapa

Pintura

- puntos/líneas
- garabatos angulosos/torpes
- garabatos circulares
- formas cerradas
- líneas
- círculos

Cepillo

- dirige hacia el pelo

Botella

Tapa

- movimientos giatorios
- desenrosca
- ensrosca
- vaciarla
- vuelca la botella
- apunta a envase
- evalúa contenido

Plastilina

- pica con el tenedor
- hace salchicha
- corta con el cuchillo
- estira con el rodillo

Juguete mecánico

- lo deja caminar
- registra el mecanismo
- mueve la cuerda

cepilla el pelo

Teléfono

Presiona el botón

imitando

espontáneo

Auricular al oído

no acierta

correctamente

Colgar el auricular

no acierte

correctamente

Tijeras

abre y cierra

corta con ambas manos

corta con una mano

Cinta adhesiva

pega sobre el papel

registra la cinta

da cuerda

Formbox

solo introduce

intenta con todas las moldes

anticipa el molde

Brio- Bahn

encaja las rieles

intenta

anticipa

arma solo el tren

mueve el tren sobre las rieles

descarilla

correctamente

Observaciones especiales

coordinación motriz

fuerza empleada

coordinación de espacio

reacción a nuevos impulsos

reacciones redundantes

B. COMPETENCIAS SIMBÓLICAS

Juego espontáneo

llevarlo a la boca/ dejarlo caer

imitar acciones funcionales

poner uno dentro de otro/ vaciar

uso funcional

observa resultado de acción

acciones simbólicas simples

secuencias simbólicas lineares

secuencias simbólicas planeadas

representación imaginaria

hojea el libro

observa los dibujos

registra faltas en el dibujo

registra el desarrollo

da sentido a dibujo propio

observaciones especiales

cambia de juego

acciones estereotípicas

acciones agresivas/destructivas

C. COMPETENCIAS COMMUNIKATIVO- SOCIALES

Individuación

controla presencia de madre

Rehusa acciones

nombrarse

nombrarse con nombre propio

decir ,yo‘

- evita
- niega con la cabeza
- dice No
- Imagen en el espejo
- voltea/ toca
- desvía mirada (avergonzado)
- se mira
- desconocido-/yo- estándar
- reacción a sucio/mojado/defectuoso
- sonríe en acciones exitosas
- reacción a dificultad propia

comunicación no verbal

- mirada referencial
- dar
- mostrar
- expresar intención
- intercambiar objeto
- pedir ayuda

observaciones especiales

- evita miradas
- evita mirar su imagen en espejo
- acciones auto agresivas

Explicación del perfil de desarrollo

COMPETENCIAS PRÁCTICAS- GNÓSTICAS

Lápiz

Ambivalente.

En los primeros dos años el niño toma los objetos y, los mueve, cambia de lugar, voltea, para uno encima o dentro de otro. No utiliza al objeto como instrumento para cambiar otro objeto (ej. tijera corta papel). Durante esta fase el niño utiliza ambas manos. Alcanza los objetos con la mano que más cerca le quede.

Cierto

desde 24 - 30 meses

Fines del segundo año, el niño descubre, que sus acciones pueden cambiar algo. Esta es una fase importante en el desarrollo. Ahora los objetos pueden ser utilizados como instrumento, para cambiar a otros. Es por esto que en las acciones del el tercer año se trabaja con dos objetos (ej. botella con tapa, lápiz con papel). El niño necesita ambas manos para trabajar, una de las dos necesita más precisión. La mano dominante y especializada se pone en acción (corta con tijera), mientras la otra la apoya (sostiene el papel). A esta edad se define si el niño usa la mano izquierda o la derecha.

Empuñado

Durante los primeros dos años el niño toma los objetos con toda la mano. Si los objetos son delgados y largos como una cuchara o un lápiz, lo sostiene con la mano empuñada.

Empuñado preciso

desde 24 - 30 meses

En el tercer año de edad, cuando el niño quiere pintar algo, el lápiz se convierte en su instrumento. Debe ser tomado con más precisión. La mano aun está empuñada, pero los dedos están más estirados y el pulgar encima del índice. Los movimientos vienen de la muñeca o del codo y pueden ser mejor coordinados.

Puño de adulto desde 36 - 42 meses
A fines del tercer año el niño pinta con más precisión. Para esto toma el lápiz con los dedos (índice y pulgar). El brazo y la mano se apoyan sobre la mesa y el movimiento viene de los dedos, lo que le da una mejor coordinación y fácil manejo.

Destapar y tapar espontáneamente desde 15 – 18 meses
Aproximadamente a los 15 meses inicia la fase de poner los objetos uno dentro de otro. El niño se interesa por la tapa del lápiz e intenta destaparlo y taparlo. Requiere de coordinación y motricidad fina. A los 18 meses puede destapar el lápiz espontáneamente, para pintar. Fines del segundo año lo tapa espontáneamente.

Pinta puntos/rayas desde 15 – 18 meses
A partir del segundo año el niño imita las acciones de personas. Así a los 15 meses pinta ya puntos o rayas. Sus dibujos aun no tienen significado.

Garabatos angulosos/torpes desde 24 – 30 meses
Entre los 18 y 24 meses el niño observa el resultado de sus acciones y observa lo que pinta. Las rayas se convierten en garabatos. Al inicio esto no tiene meta o significado, el niño solo observa con fascinación lo que crea en el papel.

Garabatos circulares desde 24- 30 meses
Aproximadamente con 24 meses ya ha entrenado sus movimientos. Los garabatos circulares son el resultado de un movimiento rítmico y suave.

Formas cerradas desde 30 – 36 meses
Cuando el niño quiere pintar ‘algo’, inicia con formas cerradas, estas son el resultado de los garabatos circulares. Ya los dibujos tienen algún significado.

Líneas desde 30 – 36 meses
Mayormente las líneas son dibujadas al mismo tiempo que las formas cerradas (ej. Sol). Los dibujos obtienen significado, expresado con formas y líneas.

Círculos desde 30 – 36 meses
El círculo es una forma completamente cerrada. El niño pinta algo preciso. Esta capacidad viene al mismo tiempo en el que el niño habla de sí mismo como ‘yo’.

Cepillo

Dirige el cepillo hacia el pelo desde 12- 15 meses
Cuando el niño descubre la función del cepillo, conduce a este hacia su cabeza o hacia la cabeza de la muñeca e imita la acción de cepillado. Al principio no es relevante si el cepillo está del lado correcto (las cerdas en el pelo). Importante es el juego funcional: yo cepillo.

Cepilla el pelo desde 24 – 30 meses
El cepillado recién toma importancia, cuando el niño observa los resultados de sus acciones. Ahora si el cepillo es utilizado correctamente

Teléfono

Presiona el botón imitando desde 12- 15 meses

La función del botón es ser presionado. Una gran fascinación es que el botón al soltarlo vuelva a salir. Al mismo tiempo hace un sonido. Al inicio del segundo año los niños no saben que hacer con el teléfono ni con el botón, pero presionan el botón imitando a la persona que se lo muestre.

Presiona espontáneo desde 15 – 18 meses
Entre 12 y 15 meses el niño descubre que hay una relación entre la presión del botón y el sonido que este produce. Entonces un botón está para ser presionado. A partir de los 15 meses el niño presiona el botón espontáneamente.

Lleva el auricular cerca del oído desde 12 – 15 meses
El teléfono es un objeto fascinante que representa comunicación. Este atrae de forma especial a corta edad. Cuando el niño asocia a las personas con los objetos, descubre que estas llevan el auricular al oído y hablan. Así la primera acción con el teléfono será tomar el auricular y ponerlo a este en algún lugar cerca del oído.

Lleva el auricular al oído desde 24 – 30 meses
Desde los 24 a 30 meses el niño tiene conocimientos básicos de su cuerpo. También sus conocimientos de lenguaje le permiten escuchar lo que los mayores hablan por teléfono. En esta fase el niño dice solamente palabras como ,hola‘, ,chau‘ y ,sí‘ al teléfono. A pesar de que ya produce frases más largas, no utiliza aun al teléfono como medio de comunicación.

Colgar el teléfono mal desde 15 –18 meses
El niño observa a otros hablando por teléfono y como al finalizar la conversación estos cuelgan el teléfono. En el juego funcional, el niño también cuelga el teléfono. En esta fase no interesa si está bien o mal colgado.

Colgar el teléfono bien desde 24 – 30 meses
Recién cuando el niño observa el resultado de sus acciones, sabe cómo debe colgar el auricular. Si no le funciona colgarlo bien espontáneamente, seguirá intentando.

Botella

Movimientos giratorios con la tapa desde 18 – 24 meses
Al mismo tiempo que el niño inicia a voltear envases, empieza a fijarse en la tapa que estos llevan, es decir por abrir y cerrarlos. Descubre que algunas tapas son desenroscada e imita este movimiento giratorio. Para desenroscar la tapa, el niño debe soltar la tapa y seguir girándola, pero esto no lo hace a los 18 – 24 meses. Mantiene la tapa en la mano girándola de un lado a otro.

Desenrosca desde 24 – 30 meses
El niño sigue girando la tapa, hasta que con dos años logra desenroscarla. Con la otra mano sostiene la botella.

Enrosca desde 30 – 36 meses
Esta acción requiere de más precisión, ya que la tapa tiene que ser puesta nuevamente sobre la botella de manera que se la pueda enroscar. A los 30 meses el niño sabe que la tapa pertenece a la botella y la pone sobre esta. A los 36 meses puede incluso ya enroscarla para cerrar la botella.

Volcar la botella desde 15 – 18 meses
A principio al niño le interesa el contenido de la botella y trata de alcanzarlo metiendo el dedo en la botella. A los 15 meses sabe que al volcar la botella sale el contenido, haciéndolo accesible.

Apunta al contenido en un envase desde 15 – 18 meses
Aproximadamente al año el niño descubre, que los objetos siguen existiendo cuando no se los ve. Cambie la importancia del contenido y la botella. Ya no simplemente la vacía, sin la trata de vaciar dentro de otro envase.

Evalúa el contenido desde 36 – 42 meses
Aproximadamente a fines del segundo año, el niño es apto para concentrarse en el resultado de sus acciones. Por esto observa también el contenido de la botella vacía. Recién aquí se da cuenta si por ejemplo est se ha derramado. De todas maneras aun tiene que vacar el contenido completo. Entonces puede un niño enfurecer de derramar el contenido, pero no puede parar su acción. Recién al tercer año el niño puede dejar de vaciar la botella, si el envase está lleno.

Plastilina

Pica la plastilina con el tenedor desde 15 – 18 meses
Si el niño ya entendió la función del tenedor, va a tomar la plastilina con este. No la va a cortar en trocitos, que esto requeriría de más motricidad fina, recién a partir de los 24 meses.

Hace una salchicha desde 30 – 36 meses
Para amasar la plastilina, esta debe estar en la mano del niño, que primero debe moldearla para poder manipularla y darle forma. Esto aprende entre los 30 – 36 meses.

La corta con el cuchillo desde 30 – 36 meses
El gesto de cortar algo con el cuchillo, el niño lo tiene desde el segundo año, pero para cortar la plastilina, requiere mantener el cuchillo de una manera especial y el movimiento debe acoplarse al grosor y consistencia de la plastilina. La otra mano debe detener al mismo tiempo la masa. Todo esto el niño aprende aproximadamente a los 30 – 36 meses.

Estira con el rodillo desde 30 – 36 meses
En esto el niño necesita ambas manos para el rodillo. Es decir ninguna sostiene la plastilina. También esto aprende entre 30 – 36 meses.

Juguete mecánico

Lo deja caminar desde 12 – 15 meses
Hasta el primer año de edad el niño suele toar los objetos y si estos empiezan a andar o a rodar (ej. Pelota), el niño va tras este para tomarlo en la mano y ponerlo en movimiento sin soltarlo. Alrededor de los 12 – 15 meses el niño permite que los objetos vivan su propia dinámica. A esa edad pero aun no entienden el mecanismo del juguete y disfrutan con fascinación del movimiento. Como si el juguete tuviese vida propia.

Mueve la cuerda desde 15 – 18 meses
El niño inspecciona el mecanismo y descubre que el juguete no tiene vida, si no que el mismo puede ponerlo en movimiento

Da cuerda

desde 24 – 30 meses

Dar cuerda al juguete solo puede funcionar si el niño domina el juguete y sabe ya su función. Esto aprende entre los meses 24 – 30. Si el mecanismo es más complicado, requiere de más tiempo.

Formbox

Introduce algunas formas

desde 15 – 18 meses

Desde los 12 – 18 meses el niño siente atracción en poner un objeto dentro de otro. A esta edad la formbox también es utilizada de esta manera. La forma de los molde intentan con todas los moldes no es interesante, sino el hecho de introducirla en la box. Mayormente los niños toman la forma redonda. E introducirla le resulta alrededor de los 15 – 18 meses.

Intenta con los moldes

desde 18 – 24 meses

A esta edad el niño sabe que todas las formas pueden ser introducidas en la box. Así que inicia a intentar en donde caben las formas. Cabe recalcar que el niño solo intenta esto, si ya tiene la seguridad de que las formas entran en la box, es decir, si confía en esto.

Anticipa el molde

desde 30 - 36 meses

En el tercer año cambia la manera en la cual el niño toma las cosas en la mano y las manipula. Se interesa por la forma de los objetos y ya diferencia que el molde redondo no es igual al cuadrado. Para introducir las formas en la box, también debe saber la forma de los orificios y así elegir el molde. A los dos y medio años descubre que los orificios y las formas son iguales. Ahora ya no necesita intentar meter los moldes, sino anticipa cual molde cabe donde.

Brio- Bahn

Encaja las rieles intentando

desde 18 – 24 meses

Cuando el niño empieza a interesarse por los resultados de sus acciones, también se fija en como encaja las rieles de tren. Toma dos rieles cualquiera e intenta si estas encajan. Al igual que en la formbox, el niño sabe que esta debe encajar. El intento le divierte

Anticipa

desde 30 – 36 meses

Con dos años se interesa por la forma de los objetos y ya puede incluso fijarse en dos formas distintas al mismo tiempo e intentar entrelazarlas. Con el descubrimiento de las formas, cambia el juego. Ya no intenta, sino escoge la pieza que pudiese quedar.

Arma solo el tren

desde 30 – 36 meses

La atracción magnética es algo muy interesante para los niños. Dos objetos se pegan sin necesidad de tenerlos. En esta edad el niño recién empieza a interesarse por esta.

Mueve el tren sobre las rieles, descarrila

desde 24 – 30 meses

A partir del segundo año el niño se interesa por objetos con ruedas y las hace rodar de adelante para atrás. Hasta los dos años y medio no es importante en donde estos ruedan. Si a esta edad se le da la orden de conducir el tren sobre las rieles, este no va a poder atenerse mucho tiempo sobre ellas, sobre todo porque las rieles no son rectas, sino tiene curvas dificultosas. El tren descarrilará pronto. A esta edad esto no le molestará al niño y seguirá conduciéndolo alado de las rieles o donde piense que esté bien.

Mueve el tren sobre las rieles sin descarrilar desde 30 – 36 meses
Recién a esta edad el niño descubre la relación entre el objeto y el suceso. Así las rieles tendrán su objetivo debajo del tren y el niño se concentra en conducir al tren sobre las rieles. Si el tren descarrila el niño dará una explicación simbólica por ejemplo que fue un accidente o se molesta de que eso suceda. De todas formas intentara nuevamente encarrilarlo.

Tijeras

Abre y cierra desde 24 – 30 meses
Con 15 meses el niño tiene la tijera en la mano como si fuese a cortar. A esa edad sigue los movimientos del adulto y así corta el papel, pero solo no puede cortarlo. Recién utilizando ambas manos, podrá abrir la tijera. Cerrarla nuevamente le resultará más difícil porque es un movimiento contrario. Entre los 24 – 30 meses el niño aprenderá a abrir y cerrar la tijera, pero no podrá aun cortar papel.

Corta con ambas manos desde 30 – 36 meses
A esta edad el niño ya sabrá dominar mejor el abrir y cerrar de la tijera. Ahora si puede con cuidado y precisión cortar algo, pero con ambas manos. Es objeto que corte debe aun ser sostenido por alguien.

Corta con una mano desde 36 – 42 meses
A esta edad aprenderá a utilizar la tijera con una sola mano. Introducirá los dedos en los orificios e intentará abrir y cerrarla. Esto no le resulta fácil y al principio querrá utilizar su otra mano de ayuda. A partir del tercer año ya podrá coordinar esto un poco mejor y será capaz de hacer un corte. Cortar un papel completo es más difícil, esto recién aprenderá a la edad de cuatro años.

Cinta adhesiva

Pega sobre el papel desde 24 – 30 meses
Para esto necesita ambas manos, lo cual sería posible con dos años el movimiento no es complicado. Lo que crea dificultades es lo pegajoso. Es también difícil para muchos niños distinguir el lado que no pega al que pega. Entre 24 – 30 meses logra pegar la cinta sobre el papel.

Registra la cinta desde 36 – 42 meses
El niño al pegar algo con la cinta tiene que combinar tres objetos. Con tres años es aún difícil combinar tres objetos al mismo tiempo, esto recién aprenderá con cuatro años.

COMPETENCIAS SIMBÓLICAS

Juego espontáneo

Llevar a la boca/ dejar caer desde 9 – 12 meses
Aproximadamente con un año el niño tiene interés de explorar los objetos. Al principio toma los objetos y los utiliza en acciones ya conocidas como llevarlo a la boca y dejarlo caer. Después empieza a variar estas acciones y aprende así mas sobre los objetos. Es decir, aprende que es distinto llevar distintos objetos a la boca y que al caer estos hacen sonidos distintos.

Poner un objeto dentro de otro

desde 12 – 15 meses

Con aproximadamente un año descubre que los objetos aún existen, cuando ya no los puede ver. A esta edad quiere poseer los objetos, tenerlos en la mano. Objetos que tienen otros objetos dentro interesan mucho a esa edad. Empieza a poner un objeto dentro del otro (ej. La cuchara dentro de la olla), lo saca y lo pone en otro lado. Así descubre que algunos objetos ya llevan algo dentro (botella). Entre 12 – 18 meses es interesante meter objetos en otros y volverlos a sacar.

Imita acciones funcionales

desde 12 – 15 meses

A los 12 meses el niño una con la mirada triangular a los objetos con las personas. A partir de entonces controla si la persona ve lo que hace y se interesa por lo que los demás hacen con los objetos. Sus propios movimientos ya los puede coordinar tan bien, que incluso puede imitar algunas acciones. Pero solamente podrá imitar las acciones que tengan sentido para él, que ya haya visto y entendido.

Observa el resultado de la acción

desde 18 – 24 meses

Repitiendo algunas veces las acciones, el niño aprende a conocer y manipular objetos con facilidad. Esto significa, que después de algún tiempo no necesitará mucha concentración para llevar a cabo una acción. Entonces a los 18 meses descubre que sus acciones hacen cambios, tienen resultados: por ejemplo, que al pintar queda una raya en el papel o que al vaciar la taza esta queda vacía. Esto es una fase importante en el desarrollo. El interés ya no está en los objetos, sino en los cambio que este puede lograr con estos, que el ahora puede cambiar el mudo.

Secuencias simbólicas simples

desde 18 – 24 meses

Secuencias simbólicas lineares

desde 24 – 30 meses

La fase de desarrollo en la que el niño observa las consecuencias de sus acciones significa también que en centro de su interés no están solamente los objetos con los que acaba de actuar, sino también los que utilizará. El objeto que utilizó para la última acción llega a ser punto de salida para la siguiente acción. Es decir, si por ejemplo estaba dando comida a una muñeca con la cuchara (acción 1), procederá a llevar a la muñeca a dormir (acción 2). La muñeca que duerme debe ser despertada (acción 3), etc. De esta manera se crea una secuencia simbólica aproximadamente a la edad de dos años. Se denomina lineal, ya que la acción resulta directamente después de la anterior, las secuencias no son planeadas ni premeditadas.

Secuencias simbólicas planeadas

desde 30 – 36 meses

A los 2 años y medio el niño puede ya imaginarse objetos y acciones. El juego ya no depende tanto de objetos. Por ejemplo puede reemplazar/sustituir el objeto que busca. Tampoco las acciones dependen de la acción anterior. El niño crea escenas, las cuales quiere jugar. A estas las puede alargar, acortar o cambiar. A esta edad el niño aprende a planear secuencias simbólicas, que tienen como características una estructura jerárquica: en primer lugar está la idea del juego, la cual puede ser transformada en la acción del juego.

Representación imaginaria

Hojea el libro

desde 12 – 15 meses

Un libro tiene algunas páginas. La acción funcional sería cambiar la página para mirar la siguiente. A partir de los 12 – 15 meses el niño se interesa ya por esto. Cuando observa que los adultos comentan los dibujos, esta también comenzará a indicarlos y a comentarlos. Aunque el niño observe los dibujos, lo más interesante a esta edad son las acciones (hojear).

Observa los dibujos desde 18 – 24 meses
Cuando se interesa por los resultados de sus acciones, hojear no será lo más interesante, sino el dibujo. Ahora si observa el dibujo. Ya no indica el dibujo entero, sino se fija en detalles de este. Esta fase es importante para el desarrollo de definiciones.

Registra faltas en el dibujo desde 30 – 36 meses
Para registrar fallas en el dibujo, el niño debe tener una clara representación de como es el objeto en realidad.

Da sentido a dibujo propio desde 30 – 36 meses
Un proceso parecido es con el de dar significado a los dibujos propios. El niño pinta formas cerradas y solo le puede dar sentido, si ya tiene la idea o representación en la mente.

Registra el desarrollo desde 30 – 36 meses
El niño entiende y enlaza los dibujos o historias y entiende el cuento. El libro crea una pequeña obra de teatro en la mente del niño.

C. COMPETENCIAS COMUNIKATIVO- SOCIALES

Comunicación no verbal

Mirada referencial desde 9 – 12 meses
Durante el primer año el niño está tan concentrado con el objeto o el juego, que no puede enlazar la situación con otras personas o con otros objetos. Es decir, si está en comunicación con una persona no toma en cuenta los objetos y si esté concentrado con los objetos no toma en cuenta a las personas. Entre 9 – 12 meses ya conoce tan bien a las personas y a los objetos, que puede relacionarlos. Se puede observar una ,mirada triangular (mirada referencial): relaciona. Yo- Tu- Objeto.

Dar desde 12 – 15 meses
Con la mirada referencial el niño descubre interés en observar lo que otros le dicen a los objetos y lo que hacen con ellos. Por eso da/entrega objetos a partir de los 12 meses, como si preguntase - ¿qué haces tú con esto o que dices?-

Mostrar desde 12 – 15 meses
Al observar las acciones de los demás, el niño crea la primera relación entre acciones y palabras. Se da cuenta de que en algunas situaciones se repiten las palabreas. Entre 12 – 15 meses muestra los objetos, como para comprobar la palabra. Mostrar representa una forma activa de aprender el lenguaje.

Expresar intenciones desde 15 – 18 meses
Hasta los 15 meses el niño expresa sus deseos volteándose hacia el objeto, moviendo cuerpo y brazos y haciendo ruido. Entre 12 – 15 meses el niño descubre que requiere de un medio para llegar a su meta. A esa edad descubre que es una persona individual y que sus intenciones muchas veces se diferencian a las de los demás con 15 meses inicia a expresar sus intenciones o utiliza otro medio para alcanzar sus metas. Muestra el objeto y hace ruidos, jala a otro y sobre todo lo mira.

Intercambiar objeto desde 15 – 18 meses
Otra forma de triangulación es el intercambiar objetos, turnándose. El objeto va del niño a una persona y viceversa. Lo importante de esta juego es la interacción del niño con la

persona. El objeto solo sirve para mantener en pie esta interacción de dar y tomar. Hasta los 15 meses es difícil para el niño atenerse a estas reglas. Está o fascinado por el objeto, o concentrado en la interacción.

Pedir ayuda

desde 18 – 24 meses

Se observa que el niño logra integrar el mundo de las personas con el mundo de los objetos cuando pide ayuda. La acción de pedir ayuda contiene los siguientes elementos: el niño quiere iniciar una acción con un objeto, es decir tiene una meta por cumplir. No puede alcanzar esta solo. Para pedir ayuda, debe volver al mundo de la interacción. El niño ya sabe que el adulto puede ayudarlo. Espera hasta obtener la ayuda. Hasta los 18 meses el niño está tan concentrado en su acción que le resulta difícil implicar a otra persona pidiendo ayuda. A esa edad también entrega el objeto y olvida que quería hacer con este. Recién entre 18 y 24 meses el niño puede relacionar su acción con interacciones con personas. Aprende a intercambiar objetos, a pedir ayuda.

Individuación

Controla presencia de la madre
meses

desde 9 – 12

Durante el primer año la relación entre el niño y la madre representa una unidad, una simbiosis. El niño ve a la madre como parte de sí mismo, que conoce y satisface sus necesidades. Con el gateo y los primeros pasos el niño adquiere una independencia física. El niño se descubre como individuo que existe independiente de la madre. Esto también le causa miedo. Por eso al principio controlará visualmente la presencia de la madre. Recién a los 12 meses alcanza tal independencia y seguridad, que el control regular no será necesario.

Rechusa acciones

desde 12- 15 meses

Hasta los 12 meses el niño rechaza acciones que no le agradan volteándose o quitando la mirada, pero no se aparta de la gente. Si no le es permitido ejecutar la acción que este desea, se enfurecerá, llorando o gritando.

Evita negando con la cabeza

desde 15 – 18 meses

Cuando ya puede movilizarse solo inicia a explorar su alrededor y descubre que sus deseos no corresponden al de los demás (ej. cuando quiere jugar con algo peligroso). Al principio esta experiencia puede resultarle dolorosa, pero le servirá en su proceso de individuación, descubriendo la existencia del ,yo‘ y del ,tu‘. Entonces ya no se volteará para rechazar una acción, sino negará con la cabeza o con gestos claros como escupiendo la comida.

Dice ,No‘

desde 18 – 24 meses

Hasta los 18 meses se confrontará a menudo con la palabra ,no‘. Esta palabra para él tendrá un encanto y entre 18 y 24 meses también dirá no independientemente del contenido de su respuesta. Hasta los 18 meses un ,no‘ no significa precisamente un rechazo a la acción sino también un juego o experimento con la palabra. Entre 18 y 25 meses la palabra ,no iniciará a tener sentido como negación.

Voltea/ toca su imagen en el espejo

desde 12 – 15 meses

Cuando empieza a interesarse por imágenes, el niño explora el espejo: ve una imagen que se mueve, toca y voltea el espejo, como si buscara el origen de esta imagen.

Desvía mirada (avergonzado)

desde 15 – 18 meses

Entre 15 y 18 meses muchas veces el niño muestra una actitud de rechazo frente a su imagen. Parece que no sabe aunque se trata de su propia imagen. De todas maneras no simplemente ignora su imagen en el espejo, sino que la rechaza o desvía la mirada como avergonzado, como suponiendo que la imagen tiene algo que ver con él.

Se mira

desde 18 – 24 meses

Entre 18 y 24 meses el niño se enfrenta a su imagen, se reconoce. Primero se mira con seriedad, luego sonrío y pronuncia su nombre cuando se le pregunta quién es. Después sonrío espontáneamente, dice su nombre, hace muecas y explora su imagen. Desde ese momento cuando vea su imagen no desviará la mirada, sino al igual que los adultos, se observará primero por un instante. Si nota un cambio en su imagen, por ejemplo una mancha en la nariz, se tomará la nariz con su mano, demostrando que reconoce la imagen sonó suya.

Reacción a sucio/mojado/defectuoso

desde 18 – 24 meses

En esta edad el niño explora su alrededor y se da cuenta sobre todo de las cosas que sean fuera de lo común. Mostrará con el dedo a personas vestidas extrañamente o a una mancha en la par, etc.

Sonríe en acciones exitosas

desde 18 – 24 meses

El niño no solamente controla y descubre el mundo, sino también a si mismo. También se fijará en sus propis defectos. Se fija en los resultados de sus acciones. Si estas son exitotas, si alcanza su meta, se pone contento y sonrío para si mismo.

Reacción a dificultad propia

desde 18 – 24 meses

A esta edad también se dará cuenta de sus dificultades y se molestará. Aprende a anticipar sus acciones. Muchas veces dudará antes de efectuar ciertas acciones y se rehusará a cumplir algunas órdenes.

Se nombra con su nombre

desde 18 – 24 meses

A pesar de que el niño escucha su nombre desde el nacimiento, no puede nombrarse a si mismo con su nombre hasta los 18 meses aproximadamente. No ha tenido aun la oportunidad de explorarse y de sentirse. Muchas veces esto recién le resulta viendo su imagen en el espejo, es decir entr 18 y 24 meses. Recién a partir de los 24 meses podrá utilizar su nombre espontáneamente, es decir cuando describe lo que quiere o hace, ej. ,Raúl come

COMPETENCIAS DE LENGUAJE

Comprensión de lenguaje

Responde a órdenes sencillas

desde 12 – 15 meses

A los 12 meses el juego con el objeto no requerirá de toda la concentración del niño. Empieza a relacionar al mundo de las personas con el de los objetos. Descubre que palabras y frases tienen significado. Entre 12 y 14 meses el significado está aún muy unido a la situación. Reacciona a órdenes que conoce. Si por ejemplo se le pide ,dame el tenedor, dará lo que en eso momento tiene en la mano, sin ser necesariamente esto un tenedor. El entendimiento del lenguaje está muy unido a la situación a acción por el momento realzada.

Da objetos comunes

desde 15 – 18 meses

El niño ya conoce mejor los objetos y sus nombres. Ya puede buscar un objeto entre otros, aunque este no se parezca al que tiene en casa (el conocido). No diferencia aun verbos distintos y mayormente da el objeto, aunque la orden sea otra.

Comprende órdenes no situacionales

desde 18 – 24 meses

Entre 18 y 24 meses conoce el nombre de objetos y acciones comunes. Para que pueda cumplir órdenes no situacionales debe entender el sustantivo y el verbo.

Comprende órdenes absurdas

desde 24 – 30 meses

Con 24 meses ya entiende y cumple órdenes no situacionales, las conoce y práctica. Para entender una orden absurda como ,peina a la muñeca con la cuchara', el niño debe no solamente entender el verbo y el sustantivo, sino más fragmentos de la oración y hacer una pequeña escena en su mente. Esto funciona a partir de más o menos 20 meses. Si la acción le parece absurda responderá con ,no'. Muchas veces cumplen la orden corrigiéndola, es decir no peinan, sino dan de comer a la muñeca con la cuchara, pero su mirada delata que están corrigiendo lo dicho.

Producción de sonidos

Vocaliza

Ya a partir de los primeros días de nacimiento el niño produce sonidos, que mayormente son vocales, ,vocaliza'. A los seis meses vocaliza esperando el turno con otra persona. Con un año vocaliza para llamar la atención de otros hacia algún objeto. Muchos niños vocalizan aun después, acompañando alguna acción o expresar algo. Cuando ya pueden utilizar palabras que reemplazan la vocalización, utilizarán estas.

Sonidos como sílabas

desde 6 – 9 meses

A esta edad el niño produce vocalizaciones que son como sílabas: una combinación de consonante – vocal, que se repite en cadena. Primero producen estas vocalizaciones para si mismo escuchándose, luego introduces estas al juego con objetos como también al interacción con personas.

Asimila/ sustituye

desde 18 – 24 meses

En el primer año el niño produce espontáneamente todo tipo de sonidos. Con las primeras palabras se dificulta la pronunciación. Las primeras sílabas serán la combinación de las consonantes ,m y ,p con la vocal, a (,ma y ,pa), después sonidos gluturales con ,g/k' y otros como ,d/t'. El niño intercambia las consonantes en una vocalización.

Con 18 meses el niño inicia a darle palabras a sus acciones y objetos, facilitando su pronunciación (palabras como ,upa', ,ma', ,teta'). Facilitar palabras que se parezcan a las de su origen se llama ,asimilación'.

Otra manera de facilitar las palabras es la de no pronunciar, algunas sílabas (muñeca – neca). Estas elisiones aparecen sobre todo en la combinación de consonantes complicadas y pueden mantenerse en algunos casos hasta el quinto año.

También hay consonantes de pronunciación sumamente difíciles para los niños como la ,s', ,t' y ,r'. El niño facilita en este caso las palabras con sustituciones, es decir utiliza otras consonantes.

Entre tres y cuarto años el niño pronuncia bien casi bien todas las palabras, menos las que llevan estas consonantes. Sobre todo si estas vienen en combinación con otras consonantes se dificulta la pronunciación. De tres a cuatro años practican la pronunciación de estas y en pocos casos al quinto año hay todavía algunos errores.

Producción de palabras

Palabras sueltas

desde 12 – 15 meses

Entre 12 y 15 meses el niño dice sus primeras palabras como ‚mama‘. Las primeras palabras aun no tienen el mismo significado que la de los adultos (ej. Llamam ‚papa‘ a todos los hombres). Aun están atadas a la situación, es decir que son parte de la acción o del objeto. Con estas palabras el niño aun no puede comunicar sus deseos. En este caso se habla de palabras sueltas y no de frases de una palabra.

Nombra dibujos sueltos

desde 15 – 18 meses

El niño imita los sonidos de los adultos al ver un dibujo. A partir de los 15 meses puede espontáneamente nombrar estos dibujos. Aun no puede reconocer estos objetos en la vida real o en otros dibujos, pero en los dibujos conocidos ya los nombra de manera espontánea.

Nombra objetos y acciones diarias

desde 15 – 18 meses

Con 15 meses el niño ya sabe que algunas palabras se repiten con algunas acciones. Se dará cuenta que la acción no está atada al objeto, lo que despertará su interés por los nombres de objetos y acciones. Inicia a pronunciar estas palabras y a observar que reacción causa diciéndolas, si los demás las entienden también. El niño descubre de esta manera la función representativa y comunicativa del lenguaje. Aprende que una palabra denomina algunas situaciones, que pronunciarlas tiene algún resultado y reacción de parte de otros, es entendida.

Utiliza varias palabras

desde 30 – 36 meses

Este descubrimiento lleva al niño a un nuevo interés: inicia a hacer preguntas. Las preguntas están hasta los años atadas a la situación (ahora y aquí). De 30 a 36 meses ya las preguntas se dirigen a sucesos pasados o futuros. El vocabulario del niño crece tanto preguntando, que entre 30 y 36 meses ya es muy diferenciado.

Describe diferentes dibujos de animales

desde 30 – 36 meses

Ya su vocabulario ha aumentado tanto, que puede nombrar por ejemplo 10 animales diferentes del zoológico.

Producción de oraciones

Oraciones de una palabra

desde 18 – 24 meses

Entre 18 y 24 meses el niño realiza que sus palabras ocasionan cambios, que los demás responden cuando él habla, que lo entienden. Inicia a comunicarse con los demás órdenes. Estas oraciones al principio son de una palabra. Se las diferencia de las palabras sueltas, porque estas tienen sentido comunicativo.

Oraciones de dos palabras

desde 18 – 24 meses

A esta edad el niño también inicia a detectar los defectos en su mundo cómo “sucio” o “roto”. Estas oraciones ya tienen dos palabras.

Oraciones de más palabras

desde 24 – 30 meses

Por el crecimiento social y cognitivo, el niño se interesa por la relación entre el mundo de los objetos y de las personas. El sujeto debe ser conocido. Ya no está atado a la situación, es decir implica acciones pasadas y futuras. Se interesa por diferentes lugares por ejemplo en los que se encuentran los sujetos (dónde está mamá). El niño ya habla con oraciones de más palabras.

Estructuras complejas

desde 36 – 42 meses

Por las experiencias con los diferentes tiempos (presente- pasado- futuro), el niño descubre que hay situaciones que solamente ocurren de vez en cuando. Pregunta ahora: como y ,porque'. Aprende a esta edad estructuras más complejas de oraciones, para expresarse.

Comunicación oral

Repite

desde 12 – 15 meses

Entre 12 y 25 meses el niño se interesa por lo que hacen los adultos. Pueden imitar algunas acciones. A través de la mirada triangular demuestran ya entender mejor el lenguaje y con aproximadamente 15 meses imitan palabras sueltas como ,mamá'. Esta repetición tiene gran importancia para el desarrollo del lenguaje. El niño le da sentido a la palabra repitiéndola. Al mirar dibujos se puede observar que estos toman vida en el momento que el niño pronuncia su nombre. Con 18 meses el niño repite palabras desconocidas. Como si repitiendo buscara entender el sentido. La repetición directa es la primera forma de comunicación verbal. Comenta acciones. Las palabras aun están atadas a la situación y no podemos hablar de que el niño intenta comunicar. Más bien con las primeras palabras comenta acciones.

Expresa intenciones y sentimientos

desde 18 – 24 meses

El niño descubre que sus palabras son entendidas. Al mismo tiempo se descubre así como persona individual. Así las palabras a esta edad irán dirigidas a otras personas comunicando intenciones y sentimientos del niño.

Describe situaciones/ sucesos

desde 24 – 30 meses

A partir de los 24 meses año el lenguaje llega a tener una función importante para su desarrollo cognitivo- social para el niño. Esta cada vez necesitará más del lenguaje para descubrir el mundo y describir sus acciones pensamientos. Entre los 24 – 30 meses se observa muchas descripciones de sus acciones por ejemplo si el niño está cortando un pedazo de papel con las tijeras y dice ,corta'.

Hace preguntas

desde 24 – 30 meses

A partir de los 24 meses de edad el niño inicia a descubrir un mundo que no sucede solamente en el ahora y aquí (no está ligado a la situación). Se descubre como individuo con cualidades propias distintas a las de los demás. Descubre la posibilidad de conquistar el mundo ampliando su conocimiento y producción de lenguaje. Sus nuevos descubrimientos los expresará en forma de preguntas. Con la pregunta ¿qué es? Intenta ampliar su lenguaje. ¿dónde? Para entender el mundo fuera del alcance de su vista y ¿cómo? Para relacionar personas, objetos y situaciones.

Da información

desde 30 – 36 meses

A través de estas preguntas el niño inicia a relacionar situaciones del futuro y del pasado. También ahora los adultos le harán preguntas no situacionales y así el niño se dará cuenta que el tiene información que los adultos no tienen. A esta edad responde preguntas y da información. Hasta los 5 ó 6 años pero, aun no sabe como relatar sus historias para que los demás las entiendan.

Lleva una conversación

desde 36 – 42 meses

Hasta esa edad la conversación va a ser como un dar y tomar el niño o el adulto hace una pregunta, el otro responde. A partir de los 36 meses aproximadamente el niño podrá hacer una pregunta tras la otra sin salir del tema, es decir puede llevar una conversación.

COMPETENCIAS DE LENGUAJE

Comprensión de lenguaje

- responde a órdenes situacionales/sencillas
- da objetos comunes
- comprende órdenes no situacionales
- comprende órdenes absurdos

Producción de sonidos

- vocaliza
- sonidos como sílabas en las palabras
- asimila/sustituye
- correctamente

Producción de palabras

- palabras sueltas
- nombra dibujos sueltos
- nombra objetos/acciones diarias
- utiliza varias palabras
- nombra dibujos de varios animales

Producción de oraciones

- Oraciones de una palabra
- oraciones de dos palabras
- oraciones de más palabras
- estructuras complejas

Comunicación oral

- repite
- comenta acciones
- expresa intenciones y sentimientos
- describe situaciones/ sucesos
- hace preguntas
- da información
- lleva conversación

observaciones especiales

- reacción especial a sonidos
- interpretación de palabras ,claves‘
- tendencia de responder con ,sí‘
- ecolalías (repite sin sentido)
- no controla salivación
- pronunciación incorrecta
- articulación borrosa
- uso inadecuado de voz
- prosodia/entonación extraña
- lenguaje balbuceado
- palabras psse- par- tout
- se equivoca al nombrar objetos
- preguntas estereotípicas

RESUMEN Y CONCLUSIÓN

Desarrollo en meses

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> competencias prácticas-gnósticas | <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> competencias comunicativo-sociales |
| <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> competencias simbólicas | <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> competencias de lenguaje |

Perfil de desarrollo

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> homogéneo | <input type="checkbox"/> correspondiente a su edad |
| <input type="checkbox"/> heterogéneo | <input type="checkbox"/> leve retraso |
| | <input type="checkbox"/> mediano- grave retraso |

Fotos de la intervención:

