



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES**

**EL JUEGO COMO MEDIO PARA LA ESTIMULACIÓN DEL
LENGUAJE EXPRESIVO EN NIÑOS DE DOS AÑOS DE
EDAD, EN UN CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL.**

**INFORME DE PRÁCTICAS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTAN:
GARCÍA LOZANO LAURA ANGÉLICA
PALETA RAMÍREZ PAULINA GUADALUPE.**

**DIRECTORA DEL INFORME DE PRÁCTICAS:
MTRA. MARTHA ROMAY MORALES.
REVISORA DEL INFORME DE PRÁCTICAS:
MTRA. MARÍA CRISTINA HEREDIA ANCONA.**



MÉXICO, D.F.

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

H. JURADO:

Mtra. Marquina Terán Guillén.

Mtra. María Cristina Heredia Ancona.

Mtra. Martha Romay Morales.

Lic. Fernando Fierro Luna.

Lic. Irma Graciela Castañeda Ramírez.

AGRADECIMIENTOS

A nuestra máxima casa de estudios: la **Universidad Nacional Autónoma de México**, por brindarnos la oportunidad de formarnos dentro de sus instalaciones y disfrutar de toda la riqueza que posee. A cada maestro, académico, investigador, personal administrativo y alumno que directa o indirectamente hizo posible en cada una de nosotras un crecimiento que va más allá de lo académico.

A la **Facultad de Psicología**, donde día a día nos permitió crecer académica y personalmente, donde cada profesor deposita en cada uno de sus alumnos la confianza que nos impulsa a continuar con nuestra labor como profesionistas e individuos, llevando siempre con orgullo la piel dorada y la sangre azul.

A la Mtra. Martha Romay Morales por brindarnos su apoyo y su experiencia para el desarrollo del presente trabajo, por ser no sólo una excelente profesionista sino una maravillosa persona que en todo momento nos alentó para seguir adelante.

A cada uno de los miembros que integran el H. Jurado: Mtra. Marquina Terán Guillén; Mtra. María Cristina Heredia Ancona; Lic. Fernando Fierro Luna y la Lic. Irma Graciela Castañeda Ramírez., por su apoyo, interés y dedicación que mostraron para la estructuración y enriquecimiento del presente trabajo.

Al personal que labora en el CENDI, C.U., por su valiosa colaboración y experiencia que nos brindaron durante toda nuestra estancia en esta Institución, gracias a cada uno de los niños que colaboraron para hacer posible éste trabajo quienes no sólo fueron compañeros de trabajo, sino personitas que nos recuerdan la importancia de nuestra labor como profesionistas y de las cuales siempre tendremos un grato recuerdo.

Al Lic. Marcos Verdejo, quien no sólo fue nuestro asesor estadístico sino un compañero que nos apoyo en todo momento.

Laura y Paulina.

LAURA.

*“Hoy puedes tener paz interior,
puedes confiar en que estás
exactamente donde debes estar....
Hoy puedes usar los dones que haz recibido y
transmitirlos junto con el amor que te fueron dados....”
Anónimo*

A mis padres

Yolanda y José quienes con su confianza, cariño y apoyo sin escatimar esfuerzo alguno, me han convertido en una persona de provecho, ayudándome al logro de una meta más en mi vida: mi carrera profesional.

Por compartir conmigo tristezas y alegrías, éxitos y fracasos; por todos los detalles que me han brindado en mi vida; por hacer más ligero mi camino; por las palabras de aliento en los momentos más difíciles y por hacer de mí lo que soy ahora.

MUCHAS GRACIAS, LOS AMO, SON MI MAYOR TESORO

A mi hermano

Roberto, gracias chaparro por compartir conmigo todos los momentos de mi vida, por estar ahí cuando más te necesite y sobretodo por creer en mí. Sólo espero que recuerdes que a pesar de los pleitos y los malos ratos ocupas un lugar muy especial en mi corazón y que sin ti mi vida no sería igual.

TE QUIERO MUCHO

A mis tíos y mis primos

Por que se que comparten conmigo la alegría de cumplir uno de mis más grandes anhelos y de quienes siempre he tenido un apoyo incondicional. Gracias por preocuparse por mí y por estar siempre a mi lado. Quiero que sepan que más que mis tíos son como mis padres y que más que mis primos son mis hermanos.

GRACIAS POR TODO

A mis amigas

A Guadalupe Estrada, Erika Monter, Keny Olivera y Laura Juárez. Por estar a mi lado y compartir conmigo uno de los logros más importantes de mi vida. Realmente no encuentro las palabras para describir lo que su amistad representa para mí, sólo puedo agradecerles por todos esos bellos momentos que compartimos durante la carrera, por enseñarme que existen personas tan valiosas como ustedes y por ser parte mi vida. Su amistad es uno de los tesoros más grandes de mi vida.

MUCHAS GRACIAS, LAS QUIERO MUCHO

Al grupo piloto

Porque aquí aprendí muchas cosas y pude crecer no sólo como profesionista sino como persona, porque de cada uno de mis compañeros me llevo un grato recuerdo y una valiosa enseñanza. Por darme la oportunidad de convivir con unos profesores maravillosos que fueron clave en mi formación personal. Y sobre todo porque aquí encontré a mis mejores amigas.

GRACIAS

A Paulina

Por el apoyo, la comprensión y la paciencia que me tuvo durante todo el tiempo que compartimos juntas, por los esfuerzos y desvelos que compartimos para lograr culminar este trabajo y sobretodo por ser mi amiga.

GRACIAS

A todas y cada una de las personas que han dejado una huella imborrable en mi vida y que directa o indirectamente han sido clave en mi vida. GRACIAS

“Existen personas en nuestras vidas que nos hacen felices por la simple casualidad de haberse cruzado en nuestro camino algunas recorren el camino a nuestro lado, viendo muchas lunas pasar, mas otras apenas vemos entre un paso y otro ...”
Jorge Luis Borges

Porque cada uno de ustedes es un tesoro invaluable en mi vida ¡¡Muchas Gracias!!

PAULINA.

*No hay un día que sea igual a otro;
todas las mañanas traen consigo
su milagro especial, su momento mágico
en el cual se destruyen los viejos universos
y se crean nuevas estrellas
Paulo Coelho (1947-?).*

A DIOS:

Gracias por ser el dueño de mi corazón y la luz de mi vida.

A MIS PADRES:

Alma y Arturo: A quienes jamás encontraré la forma de agradecerles su amor, comprensión y apoyo que me brindan día a día sin condición, gracias porque este logro es más suyo que mío. Todos mis anhelos, esfuerzos y logros son inspirados en ustedes. Gracias por enseñarme a esforzarme diariamente para ser una mejor persona.

A MI HERMANO Y A SU NOVIA Y AMIGA MIA:

Christian y Alma: *Gracias* por su apoyo y cariño en cada momento de mi vida, son los mejores compañeros en este paseo por la vida.

A MIS ABUELITAS:

A mi abuelita Petra por estar ahí para mí y, a mi abuelita Reyna por cada uno de los momentos vívidos que atesoro como una de las enseñanzas más grandes de mi vida.

A MIS TÍOS Y TÍAS:

Gracias a cada uno, con especial reconocimiento a mis tíos: Abel, Noé, Gregorio, Carlos y a mis tías: Beatriz, Rita y Martha; su apoyo siempre lo tengo presente.

A MIS PRIMOS Y PRIMAS:

Gracias a todos, especialmente a Graciela, José Luis, Miguel y Ernesto, por ser mi apoyo y mis amigos.

A CADA UNO DE MIS AMIGOS:

Carlos A. Medrano; Brisa Montiel; Maribel Silva; Enrique C. Pérez; Laura A. García; Luis A. Rodríguez; Ana María Argüello; Fernando Martínez; Pedro Martínez; Martha M. Ordaz; Eva Luz González; Beatriz Pérez; Arturo Mejía; Paola Oviedo; Adriana Amezcua; Luis A. García; Guadalupe Estrada; Laura L. Juárez; Ana L. Osorio; Adriana N. Mejía; Paola Lavin, *gracias porque su amistad es uno de los tesoros más valiosos de mi vida, cada uno de ustedes me impulsa a continuar en esta vida sabiendo que están conmigo.*

A UNA PERSONA ESPECIAL:

Gabriel, no tengo palabras para agradecerte como has cambiado mi vida, gracias por hacerme feliz con el sólo hecho de pensar en ti.

Recuerda que:

Siempre existe en el mundo una persona que espera a otra, ya sea en el medio del desierto o en medio de una gran ciudad. Y cuando estas personas se cruzan y sus ojos se encuentran, el pasado y el futuro pierden completamente su importancia y sólo existen aquel momento y la increíble certeza de que todo lo que hay bajo el sol fue escrito por la misma Mano, la Mano que despierta el Amor, y que hace una alma gemela para todo aquel que trabaja, descansa y busca tesoros bajo el sol. Sin eso, nuestros sueños humanos no tendrían sentido.

Paulo Coelho (1947-?).

A ESA PERSONA QUE ES MÁS QUE UNA AMIGA:

Martha Salud Guzmán, gracias por ser como mi *madre*, te agradezco el amor que siempre me brindas sin esperar nada a cambio, gracias por la palabra adecuada en el momento preciso.

A DOS COMPAÑEROS Y AMIGOS:

Rocío y Estanislao, gracias porque su apoyo me impulso a seguir adelante, sin importar los pequeños o grandes obstáculos que se puedan presentar.

Gracias a cada uno de ustedes porque son una bendición en mi vida.

ÍNDICE.

	Pp.
INTRODUCCIÓN	9
Ψ Problemática que se abordó... ..	10
Ψ Justificación	11
Ψ Objetivo general y específico.....	13

CAPÍTULO UNO. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1.1 Antecedentes contextuales	15
1.2 Desarrollo del niño de 0 a 3 años.....	20
1.3 Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo	24
1.4 Teoría sociocultural de Lev S. Vigotsky	31
1.5 El juego	37
1.5.1 Características del juego	39
1.5.2 Evolución del juego en el niño	40
1.5.3 Funciones del juego	43
1.5.4 Teorías cognitivas del juego	45
1.6 Desarrollo del lenguaje	56
1.6.1 Definición de lenguaje	56
1.6.2 Funciones del lenguaje	57
1.6.3 Elementos del lenguaje	58
1.6.4 Lenguaje y comunicación	59
1.6.5 Etapas en el desarrollo del lenguaje	60
1.6.6 Influencias en la adquisición del lenguaje	66
1.6.7 Estrategias facilitadoras del lenguaje	73
1.6.8 Evaluación del lenguaje	75
1.7 Experiencias similares	77

CAPÍTULO DOS. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

2.1 Finalidades del programa	82
2.2 Población destinataria	82
2.3 Espacio de trabajo	83
2.4 Fases del procedimiento	84
2.5 Actividades principales contempladas en el programa	88
2.6 Materiales, instrumentos y recursos necesarios para la ejecución del programa de intervención	89
2.7 Mecanismos de evaluación	93

CAPÍTULO TRES. RESULTADOS

3.1 Resultados	94
3.1.1 Análisis cuantitativo	95
3.1.2 Análisis cualitativo..	115
3.2 Conclusiones	133
3.3 Limitaciones y sugerencias	140

REFERENCIAS	141
--------------------------	-----

ANEXOS

Anexo 1	150
Anexo 2	162
Anexo 3	167
Anexo 4	169

INTRODUCCIÓN.

La educación Inicial es un servicio educativo destinado a niñas y niños menores de seis años de edad, cuyo propósito es potencializar su desarrollo integral y armónico, en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, las cuales les permitirán adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y las actitudes necesarias para su desempeño personal y social (SEP, 2006).

De acuerdo al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, Estados y Municipios – impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La ley General de Educación, en su artículo segundo establece a la educación como un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, como un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad; también la considera un factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad nacional (Agenda Educación, 2001).

Como un derecho de las niñas y los niños, la educación inicial les brinda a los padres de familia una oportunidad para mejorar y enriquecer sus prácticas de crianza, contando con el compromiso y apoyo del personal docente que la proporciona (SEP, 2006).

Por medio de la educación inicial, los niños y niñas reciben la estimulación necesaria para potenciar su desarrollo físico, afectivo e intelectual, así como los cuidados asistenciales para preservar su salud y apoyar su crecimiento, gracias a la relación interactiva e integrada entre los padres de familia y el personal docente, reconociendo la importancia que tienen los primeros años de vida para un crecimiento saludable y armonioso (SEP, 2006).

Cada niño y niña tienen derecho a beneficiarse de una educación que responda a sus necesidades básicas de aprendizaje e incluya, como parte de

sus premisas fundamentales el aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser (SEP, 2006).

Actualmente existe una amplia demanda de esta educación inicial debido a la incorporación cada vez mayor de las madres de familia al ámbito laboral, y como respuesta a esta necesidad han surgido diversas instituciones que brindan educación y asistencia a niños menores de cuatro años tales como los Centros de Desarrollo Infantil, los cuales cumplen con los objetivos propuestos por la educación inicial.

- **Problemática que se abordó.**

La principal forma de aprendizaje en los primeros años de vida del niño es el juego, sin embargo, en los ambientes educativos y en el hogar, generalmente suele oponerse juego y aprendizaje, considerando sólo el aspecto recreativo del juego.

En la sala de Lactantes C-2 del Centro de Desarrollo Infantil campus Ciudad Universitaria, se observó que durante las horas de recreación no se les brinda a los niños las condiciones necesarias que propicien juegos (no existe una estructuración de actividades ni se les proporciona algún tipo de material) que estimulen sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales.

En el escenario de trabajo mencionado además, pudo observarse con base en las evaluaciones que se realizan periódicamente por medio de la Prueba de Escrutinio de Desarrollo de Denver, que los niños no se encuentran en el nivel de lenguaje esperado para su edad; las posibles causas pueden ser las carencias de material didáctico dentro de la sala que pueda estimular el habla de los niños; así como la falta de estrategias docentes que promuevan la expresión oral de los niños.

- **Justificación.**

La educación por medio del juego permite responder a una didáctica activa que privilegia la experiencia del niño, respetando sus auténticas necesidades e intereses, dentro de un contexto educativo que asume la espontaneidad, la alegría infantil, el sentido de la libertad y sus posibilidades de autoafirmación y que, en lo grupal, recupera la cooperación y el equilibrio afectivo en el grupo de pares (Zapata, 1995).

No obstante, el juego no ha recibido la atención que se merece por ninguno de los contextos educativos en los que el niño crece, y todavía se suele oponer juego y aprendizaje, además, las actitudes de los educadores y los padres siguen siendo adversas a la utilización de tiempo de juego en la escuela y muy dudosas sobre el valor educativo del mismo (Ortega, 1997).

Considerando que el juego brinda múltiples beneficios al desarrollo cognoscitivo, afectivo y social, éste no debe despreciarse como una actividad superflua ni establecer una oposición entre trabajo escolar y juego, sino todo lo contrario. Puesto que el juego desempeña un papel necesario en el desarrollo, la educación debe aprovecharlo y sacar de él el máximo partido. El niño debe sentir que en la escuela está jugando y por medio de ese juego aprender una gran cantidad de cosas. No se puede relegar el juego a los momentos extraescolares o al patio de recreo, sino que debe ser incorporado al aula y que el niño encuentre placer en aprender (Delval, 1994).

Por su parte Cañequé (1993) señala que el juego es una actividad fundamental para la estructuración del lenguaje y del pensamiento ya que, durante todo el crecimiento, el juego estimula la actividad combinatoria, la cual es una pieza clave en el desarrollo de la lengua y del pensamiento.

El lenguaje permite que exista comunicación, la destreza en la comunicación expresiva es un resultado importante en la niñez temprana necesaria para el desarrollo cognoscitivo y social. Una de las habilidades más importantes que un niño debe desarrollar durante la niñez temprana es la comunicación expresiva, dado que los niños necesitan las habilidades de comunicación para reunir información, crecer cognoscitivamente e interactuar

apropiadamente con otros en su ambiente. El desarrollo demorado de estas habilidades de comunicación puede llevar a problemas de desarrollo adicionales (Luze, Linebarger, Greenwood, Carta, Walker, Leitschuh y Atwater, 2001).

Los niños no siempre cuentan con las palabras que les permiten expresar lo que realmente son capaces de comprender (Moyles, 1990); por ejemplo, cuando reciben una instrucción que requiere una respuesta verbal, no responden satisfactoriamente por no contar con un lenguaje verbal adecuado. En general, dentro de un ambiente educativo, el habla constituye uno de los indicadores de desarrollo más observables con el que cuentan las personas a su cargo, así es como en la medida en que el niño se expresa oralmente, su interacción con el adulto se vuelve gratificante y estimulante.

No obstante lo anterior, cabe mencionar que existen otras formas de expresión como es el caso del lenguaje gestual, mismo que es muy utilizado por los niños en sus primeros años de vida, pero a menudo se le resta importancia.

Los niños con demoras en la comunicación expresiva a menudo presentan problemas en la capacidad de leer y escribir tempranamente, así como en el establecimiento de relaciones con amigos y familia que pueden conllevar problemas de conducta. Sin embargo, las demoras en la comunicación expresiva a menudo no son identificadas hasta los años preescolares a causa de la mucha importancia que se le da en esta etapa al lenguaje hablado y su evaluación (Luze y cols, 2001).

Considerando que en los primeros años de vida el aprendizaje del lenguaje generalmente tiene lugar dentro del contexto de juego (Moyles, 1990), en el CENDI deben aprovecharse las horas de recreación para propiciar situaciones de juego que estimulen el lenguaje y favorezcan el desarrollo cognoscitivo, afectivo y social.

Por lo anterior, se propone realizar un programa de juego para la estimulación del lenguaje expresivo, que contemple las necesidades de comunicación específicas para niños de dos años de edad.

La finalidad de dicho programa de juego es incrementar el uso del lenguaje expresivo como un indicador de la eficacia del juego en la estimulación del desarrollo. El lenguaje será evaluado por medio de la subárea de Comunicación Vocal-Gestual del Inventario de Habilidades Básicas (Macotela y Romay, 1992).

- **Objetivo general.**

Estructurar y aplicar un programa de Juego para la estimulación del lenguaje expresivo, dirigido a niños de dos años de edad que asisten a un Centro de Desarrollo Infantil, en el nivel de lactantes C-2.

- **Objetivo específico**

Brindar un Programa de Juego para la Estimulación del Lenguaje Expresivo que sirva de herramienta de trabajo para el personal del CENDI.

CAPÍTULO UNO

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS.

Este capítulo comienza refiriéndose a la descripción del contexto institucional, se abordan las características generales de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) incluyendo la situación actual del Centro de Desarrollo Infantil campus Ciudad Universitaria, donde se desarrolló el presente trabajo.

Continuaremos con la descripción de las principales características de desarrollo del niño de cero a tres años, con la finalidad de dar un panorama general de la población con la que se trabajó. Se abordan dos teorías, por un lado, la Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, la cual proporciona elementos para la comprensión del desarrollo cognoscitivo del niño, y, por otro lado, la Teoría sociocultural de Vigotsky, que establece la influencia del contexto social en el desarrollo del infante.

Para fundamentar la importancia que tiene el juego para el desarrollo de habilidades y capacidades en el niño, se describen las principales características y funciones que conlleva el juego; asimismo, se incluyen las ideas entorno al juego dentro de las teorías revisadas en el apartado anterior: Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget y la Teoría sociocultural de Vigotsky.

Considerando que una de las principales funciones que favorece el juego es el desarrollo del lenguaje, se describen las principales funciones y elementos del lenguaje, las etapas de desarrollo de éste, los factores y las estrategias que influyen en su adquisición y la evaluación del mismo.

Por último, se hará una breve descripción de trabajos e investigaciones cuyo tema se relaciona con la problemática abordada.

1.1 Antecedentes contextuales.

Para poder brindar un panorama del progreso que han tenido las guarderías en México, nos remitiremos a la revisión hecha por la Dra. Clotilde Juárez Hernández (2003), destacando lo siguiente:

A partir del siglo XIX comenzaron a establecerse en México las guarderías de mercado, las cuales brindaban cuidado a los hijos de las madres trabajadoras. A lo largo del siglo XX las concepciones y las prácticas sobre el cuidado infantil comenzaron a cambiar. Desde la década de los 20s, las guarderías fueron las primeras instituciones que ofrecieron servicios de cuidado infantil a niños de 0 a 6 años a quienes se les proporcionaba cuidado asistencial durante varias horas al día, mientras sus madres trabajaban tiempo completo.

A partir de la década de los 60s, el Artículo 123 de nuestra Constitución estableció que el servicio de guarderías infantiles sería un derecho laboral de las madres trabajadoras del Gobierno Federal, mejorando los servicios, incluyendo nutrición y cuidado físico para los niños pequeños.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en la década de los 70s, comenzó a coordinar y normar la estructura y el funcionamiento de las estancias de cuidado infantil concebidas como guarderías, administradas por la Educación Inicial, cambiando su nombre a Centro de Desarrollo Infantil. A partir de entonces se capacitó al personal para proporcionar a los niños y niñas estimulación educativa adecuada que propiciara su crecimiento y desarrollo.

Para la década de los 80s, se creó una opción alternativa no escolarizada para la educación infantil, debido a la alta demanda que se tenía. Para la cual se capacitó a jóvenes de comunidades locales rurales, marginales e indígenas, como instructores comunitarios para trabajar directamente con los padres, teniendo dos propósitos fundamentales: informarlos sobre el crecimiento y desarrollo infantil, y, brindarles orientación sobre cómo podrían estimular en casa el desarrollo de sus hijos.

Centros de Desarrollo Infantil

Los Centros de Desarrollo Infantil (CENDIS) surgen como una respuesta a las necesidades de las madres trabajadoras cuyos hijos requieren cuidado asistencial y estimulación adecuada; éstos centros educativos brindan formación integral aunada a servicios como el médico, el psicológico y pedagógico, así como programas nutricionales y preventivos.

Cruz y Morales (2000) señalan que los objetivos de los Centros de Desarrollo Infantil son los siguientes:

- 1) Brindar educación integral a niños cuya edad se encuentra en el rango de 45 días a cuatro años de edad que son hijos de madres trabajadoras de alguna institución, proporcionándoles a éstas tranquilidad emocional durante su jornada laboral a fin de obtener una mayor y mejor productividad en el trabajo.
- 2) Promover el desarrollo del niño a partir de situaciones y oportunidades que les permitan ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje, psicomotricidad y afectividad.
- 3) Contribuir al conocimiento y promoción de la interacción social del niño estimulándolo a participar en acciones de integración y mejoramiento en la familia, la comunidad y la escuela.
- 4) Estimular, incrementar y orientar la curiosidad del niño para iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza, así como el desarrollo de habilidades y actitudes para conservarla.
- 5) Enriquecer las prácticas de cuidado y atención a los niños por parte de sus padres y los grupos sociales donde conviven.
- 6) Ampliar los espacios de reconocimiento para los niños en la sociedad en que se desenvuelven, propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.
- 7) Propiciar la participación activa de los padres de familia, para que favorezcan y potencialicen los logros de sus hijos por medio de la relación afectiva que se establece con ellos. Permitir la continuidad de la labor educativa del CENDI en el seno familiar para beneficio del niño.

Los Centros de Desarrollo Infantil son instituciones semiescolarizadas que organizan a los niños en diversos grupos, de acuerdo a su edad, tales como Lactantes y Maternales, los cuales a su vez se encuentran divididos en subgrupos. El grupo de lactantes lo conforman niños, desde 45 días a dos años de edad, mientras que el grupo de maternales está constituido por niños de dos a cuatro años de edad (Juárez y Villalpando, 2002).

Un CENDI debe estar organizado de tal manera que contemple las necesidades y características del niño; tomando en cuenta que las actividades que se realizan son de carácter formativo y asistencial, se necesita contar con un equipo de trabajo multidisciplinario que favorezca el adecuado desempeño de las tareas.

En respuesta a las necesidades asistenciales y formativas que deben cubrirse, la organización de un Centro de Desarrollo Infantil se presenta en la figura 1.

Centro de Desarrollo Infantil, campus Ciudad Universitaria

El artículo 123 de la Constitución establece que el cuidado infantil es un derecho laboral de las madres trabajadoras, por lo tanto las empresas están obligadas a brindar cuidado y apoyo asistencial a sus hijos. En respuesta a esta situación en 1962 la Universidad Nacional Autónoma de México estableció la “Guardería infantil y jardín de niños UNAM”, la cual brindaba cuidado y asistencia a los hijos de las madres y padres trabajadores de la Universidad, cuyas edades iban entre 0 a 6 años.

La infraestructura de esta guardería no era suficiente para cubrir la demanda, por lo que en Septiembre de 1981 se estableció el Centro de Desarrollo Infantil quedando separado de la guardería. El CENDI actualmente brinda atención a 288 niños cuyas edades fluctúan entre los 45 días de nacido y los 3 años 11 meses.

Para cumplir con las necesidades asistenciales y formativas el CENDI cuenta con el siguiente personal: una directora, área secretarial (seis secretarías, área médica (dos médicos pediatras y tres enfermeras), área de trabajo social (dos trabajadores sociales), área de psicología (cuatro psicólogas), sección de servicios nutricionales (tres dietistas y treinta y seis empleados de cocina), área pedagógica (dos jefes de área pedagógica, seis puericultistas, dos educadoras y cincuenta y ocho asistentes educativas), sección de maestros especialistas (un maestro de música y un maestro de educación física) y servicios generales (dos almacenistas, veintidós intendentes y cinco vigilantes).

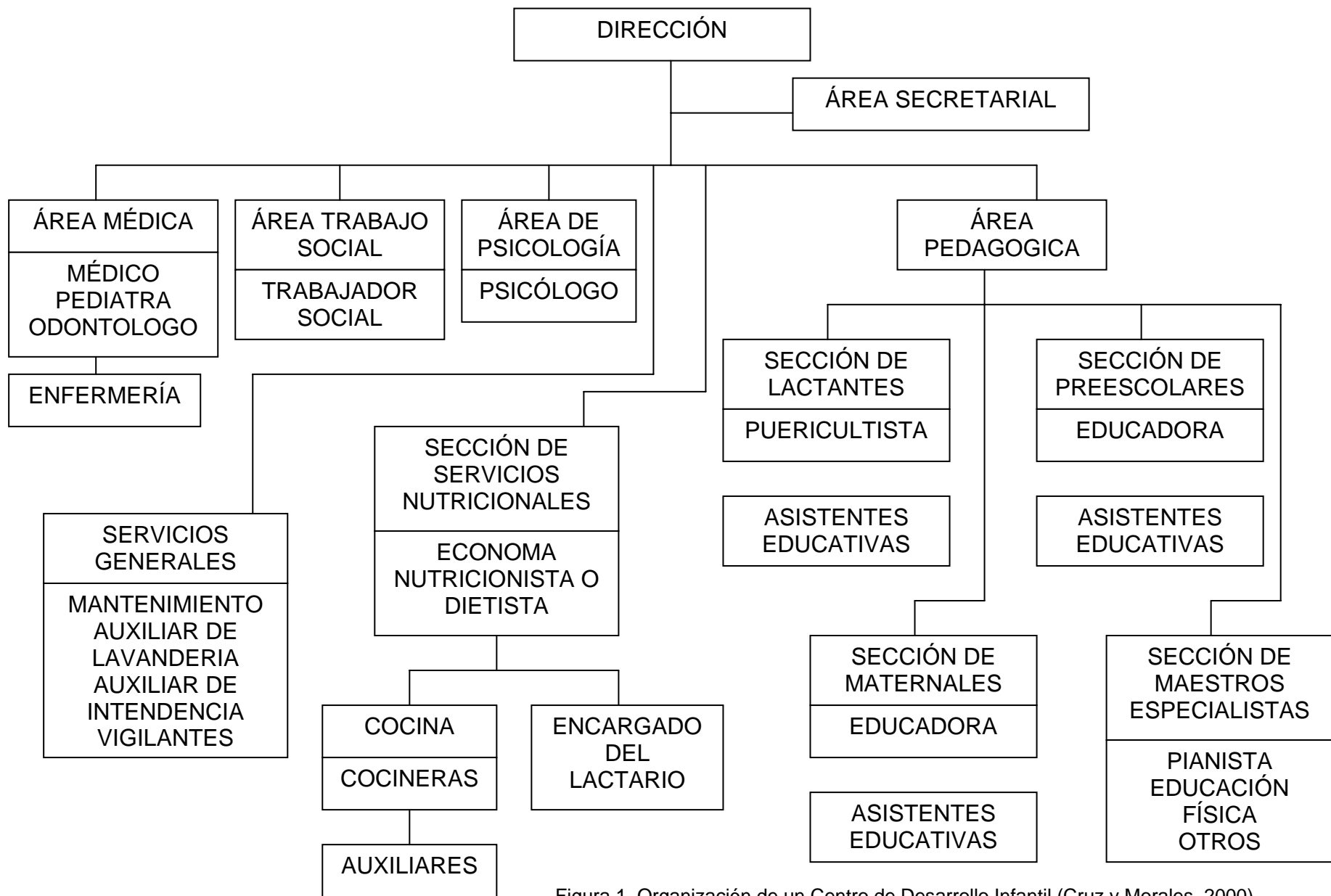


Figura 1. Organización de un Centro de Desarrollo Infantil (Cruz y Morales, 2000)

- **Antecedentes teóricos.**

1.2 DESARROLLO DEL NIÑO DE 0 A 3 AÑOS.

De 0 a 1 año.

Desde que nace, el niño cuenta con los recursos biológicos que le permiten vivir y adaptarse al medio ambiente y a los cambios que en éste se presenten (Craig, 1998).

A las cuatro semanas el bebé yace sobre su espalda con la cabeza vuelta hacia el lado que prefiera, sus músculos más activos y eficientes son los de la boca y los de los ojos, aunque su campo visual es muy limitado; presta gran atención a los sonidos y salvo por el llanto, no efectúa articulación alguna, sus vocalizaciones son pobres y casi sin expresión, produciendo ruidos guturales que precederán al balbuceo (Gesell, 1980).

El bebé de 16 semanas barbullita, cloquea, runrunea, hace gorgoritos y ríe. Todos estos sonidos prepararán a su aparato oral y respiratorio para el habla articulada. Hacia las 28 semanas está casi preparado para hacer una emisión doble de los fonemas mu, ma y da, lo que lo llevará a decir sus primeras palabras; los acontecimientos prácticos, los objetos físicos y los tonos inflexibles de la voz le permitirán llegar a tener una comprensión de las palabras; al mismo tiempo comenzará a sentarse solo y a mantener el tronco erecto (Gesell, 1980).

El niño escucha sonidos que irá diferenciando y poco a poco reacciona frente a rostros, formas y colores que le permiten tener contactos variados con su medio ambiente y que estimulan su desarrollo.

Hacia las 40 semanas de vida la creciente destreza de labios y lengua y de la musculatura para la masticación y la deglución, junto con la capacidad imitativa que posee, favorecen la vocalización articulada. Demuestra cierta

sensibilidad en las interacciones sociales, muestra tendencia a imitar ademanes, gestos y sonidos y responde a su nombre (Gesell, 1980)

De 1 a 2 años.

Al cumplir el primer año de vida el niño se desplaza mejor debido a su mejor equilibrio en sus movimientos, comienza a gatear sobre cuatro extremidades e intenta pararse con ayuda hasta lograrlo, para continuar después con la marcha bípeda (Papalia, Olds y Feldman, 2001). Esta capacidad para desplazarse le permite obtener nuevas y variadas experiencias que satisfacen su curiosidad (Safarino, 1980).

Al escuchar su nombre el niño es capaz de acudir hacia la persona que le llama, imita sonidos pronunciando y repitiendo palabras que escucha, así mismo reconoce algunos objetos por su nombre, inventa un lenguaje propio que generalmente es entendido por los padres, identifica algunas partes de su cuerpo señalándolas cuando se le indica. Es importante mencionar que en esta etapa de su desarrollo el niño entiende muchas más cosas de las que puede expresar; en otras palabras, su lenguaje receptivo se encuentra más desarrollado que el lenguaje expresivo (Papalia, Olds y Feldman, 2001).

En el aspecto emocional percibe diversos estados emocionales en los demás, tales como dolor, placer, miedo, cólera, disgusto, cariño, ansiedad, entre otros; así mismo es capaz de comunicarles a los demás sus propios estados emocionales. Es capaz de distinguir entre “tú” y “yo”. Le agrada mucho el juego espontáneo y ensimismado, es independiente en sus juegos (Gesell, 1980).

De 2 a 3 años.

Hacia los dos años desaparecen en el niño los movimientos inseguros siendo éstos reemplazados por una caminata más firme e incluso ya corre. Al dominar más su capacidad de desplazarse, el niño se mueve buscando compañía, tratando de ser más independiente cada vez (Papalia, Olds y Feldman, 2001).

El juego se convierte en una de las actividades que más disfruta, pues es por este medio que puede expresar lo que siente y al mismo tiempo poner en práctica aquello que ya ha aprendido, imita a las personas y animales que forman parte de su entorno (García y Romero, 2001). El juego para el niño representa su fuente de experiencias, ya que aprende jugando (Papalia, Olds y Feldman, 2001).

Es común encontrarlo hablando solo, ya que esta actividad le permite practicar lo que ya ha aprendido y optimizar su capacidad de expresión para designar objetos (Gesell, 1980). A esta edad, el niño mantiene una postura egocéntrica, que le incapacita para adoptar el mismo punto de vista de los demás.

Su lenguaje aumenta notoriamente aunque no es capaz de establecer una conversación continua dado que sigue entendiendo más de lo que es capaz de expresar. Consigue identificar y nombrar algunos objetos que aparecen en ilustraciones, debido a que relaciona objetos con palabras. Refiriéndose a las cosas por su nombre establece una mayor relación entre ellos. Constantemente repite palabras y reconoce el significado de algunas de ellas (García y Romero, 2001).

En la tabla 1 se presentan las características más importantes del desarrollo del niño en sus primeros tres años de vida para trazar un panorama evolutivo del niño, sin embargo se debe de tener presente que no todos los niños evolucionan igual debido a su historia personal de desarrollo.

EDAD	DESARROLLO			
	FISICO	COGNITIVO	EMOCIONAL	SOCIAL
1 año	Camina solo, bebe en taza con ayuda, sopla, saca y mete objetos en un recipiente	Empieza a anticipar sucesos y a utilizar esquemas previos para resolver problemas en situaciones actuales. Lenguaje: Pronuncia algunas palabras cortas.	Comienza a manifestar cierta independencia de su cuidador	Colabora con los adultos en tareas sencillas
2 años	Puede dominar parcialmente sus piernas, es capaz de subirse a una silla y sentarse con soltura. Baja escaleras solo	Se sirve con el ensayo y error para encontrar la forma más eficiente de alcanzar nuevas metas. Internaliza las acciones y sus consecuencias. Lenguaje: El habla se desarrolla a gran velocidad. Al escuchar a los demás adquiere un sentido de las fuerzas descriptivas de las palabras.	Descarga sus tensiones emocionales con actividad muscular. Puede aparecer el miedo y los celos. Disminución del apego. Mayor independencia y maduración. La necesidad de contacto no es la cercanía física sino el grupo social.	Disfruta jugar sólo al lado de otro niño. Empiezan a mostrar algunas preferencias por los compañeros de juego. Intercambio social más frecuente, la conducta amistosa reemplaza a la negativa. Los niños persiguen, pegan y empujan con el fin de proteger sus juguetes u obtener el de otro.
3 años	Preferencia por la actividad motriz gruesa. Trazos mejor definidos y menos difusos. Tiene pies más veloces y seguros. Equilibrio más perfeccionado, presenta menos balanceo y vacilaciones en los movimientos.	Las palabras se convierten en instrumentos para designar preceptos, conceptos e ideas. Lenguaje: El vocabulario aumenta rápidamente, triplicándose después de los dos años para alcanzar unas mil palabras.	Puede aparecer el sentimiento de envidia. Designa las cosas como mío y tuyo. Busca contacto mirando y hablando. Busca más el consuelo y el reforzador verbal.	Puede elegir un amigo o dos por un tiempo periodo corto de tiempo. Se observa el inicio del juego y las actividades grupales. Habla con otros niños de las actividades que realiza. Demuestra mayor interés y habilidad para vestirse y desvestirse.

Tabla 1. Características principales del desarrollo del niño de uno a tres años (García y Romero, 2001).

Una vez revisadas las principales características del desarrollo del niño de 0 a 3 años, llegamos a la conclusión de que no puede dejarse de lado ningún aspecto de desarrollo del individuo, cuando se programa una intervención. Por lo cual, la planeación del presente trabajo abarca cada una de las esferas del desarrollo del niño, para poder adecuar así las situaciones y materiales, de tal forma que resulten motivantes y le brinden la posibilidad de potencializar sus capacidades.

1.3 TEORÍA DE PIAGET DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO.

Piaget (citado en Shaffer, 2000) pensaba que el desarrollo cognoscitivo es una forma de adaptarse al ambiente, sostenía que la inteligencia es “*una forma de equilibrio hacia el cual tienden todas las estructuras cognoscitivas*”. Toda actividad intelectual es emprendida con una meta en mente: producir una relación equilibrada, o armoniosa, entre los procesos de pensamiento individual y el ambiente, lo cual constituye el *equilibrio cognoscitivo*.

Debido a que el niño no tiene muchas respuestas innatas, posee una mayor flexibilidad para adaptar su pensamiento y su conducta a fin de que encaje en el mundo tal y como él lo ve a determinada edad. Si los niños deben de conocer algo, deben construir ese conocimiento por sí mismos ya que están intrínsecamente motivados para explorar las cosas y entenderlas. Por lo tanto, el niño puede ser concebido como un constructivista, un organismo que actúa sobre los objetos y sucesos nuevos y, por consiguiente, obtiene alguna comprensión de sus características esenciales (Papalia, Olds y Feldman, 2001; Shaffer, 2000).

Cuando un individuo actúa sobre los sucesos u objetos, representa, organiza e interpreta sus experiencias a través de esquemas, un *esquema* es un patrón de pensamiento o acción que es similar en algunos aspectos a una estrategia o concepto. Piaget describe tres clases de estructuras intelectuales:

esquemas conductuales o sensoriomotores, esquemas simbólicos y esquemas operacionales (Delval, 1994 y Shaffer, 2000).

Un esquema conductual es un patrón de comportamiento organizado que el niño utiliza para representar y responder ante un objeto o experiencia, está limitado a lo que puede representar por medio de acciones abiertas. Durante el segundo año, los niños pueden resolver problemas y pensar en objetos y acontecimientos sin haber actuado sobre ellos, pueden representar las experiencias en forma mental y usar estos esquemas simbólicos para satisfacer sus objetivos (Delval, 1994; Shaffer, 2000; Papalia, Olds y Feldman, 2001).

Hacia los siete años de edad, el pensamiento de los niños se caracteriza por esquemas operacionales, una operación cognoscitiva es una actividad mental interna que ejecuta una persona sobre sus objetos de pensamiento para llegar a una conclusión lógica (Delval, 1994; Shaffer, 2000; Papalia, Olds y Feldman, 2001).

Todos los esquemas mencionados anteriormente son creados mediante la operación de dos procesos intelectuales innatos: *organización* y *adaptación*. La organización es el proceso por el cual los niños combinan los esquemas existentes en estructuras intelectuales nuevas y más complejas, aunque los esquemas intelectuales pueden asumir formas radicalmente distintas en diferentes fases del desarrollo, el proceso de organización es inmutable. Por ejemplo, un bebé que tiene reflejos de observación, alcance y asimiento pronto organiza estos esquemas en una estructura más compleja, el alcance dirigido en forma visual que le permite alcanzar y descubrir las características de muchos objetos que existen en su ambiente (Delval, 1994; Shaffer, 2000; Vasta, Haith y Miller, 1996).

La meta de la organización es promover la adaptación, el proceso de ajustarse a las demandas del ambiente; la adaptación ocurre a través de dos actividades complementarias: *asimilación* y *acomodación*. La asimilación es el proceso mediante el cual los niños tratan de interpretar las experiencias

nuevas en función de sus modelos del mundo, es decir, sus esquemas. El niño trata de adaptarse a un estímulo nuevo interpretándolo como algo familiar, por ejemplo el niño que observa por primera vez un caballo, puede tratar de asimilarlo en uno de sus esquemas existentes para animales de cuatro patas y pensar en él como un perro (Delval, 1994; Shaffer, 2000; Vasta, Haith y Miller, 1996).

El complemento de la asimilación es la acomodación, el proceso de modificar las estructuras existentes a fin de incorporar o adaptar experiencias nuevas. Retomando el ejemplo anterior, cuando el niño reconoce que el caballo no es un perro puede inventar un nombre para esta criatura nueva o preguntar ¿qué es eso? y adoptar la clasificación que usan sus acompañantes (Delval, 1994; Shaffer, 2000; Vasta, Haith y Miller, 1996).

El pensamiento de los niños difiere cualitativamente del pensamiento del adulto, por lo cual Piaget (citado en Papalia, Olds y Feldman, 2001) propuso secuencias universales para el crecimiento cognitivo, estableciendo cuatro estadios: el estadio sensoriomotor, que va desde el nacimiento hasta los dos años; el preoperacional, de los 2 a los 6 años; el estadio de las operaciones concretas, de los 6 a los 12 años y por último el de las operaciones formales que va desde los 12 años hasta la adultez.

En la tabla 2 se presentan las características más importantes de los cuatro estadios del desarrollo cognoscitivo propuestas por Piaget (citado en Vasta, Haith y Miller, 1996):

Estadio	Edad en años	Descripción
Sensoriomotor	0 – 2	Los niños comprenden el mundo a través de las acciones abiertas que realizan en él. Estas acciones reflejan los esquemas sensoriomotores. A través de la infancia, los esquemas devienen progresivamente más complejos e interrelacionados. Una vez que tiene lugar la descentración, el niño llega a comprender la permanencia del objeto.

Preoperatorio	2 – 6	El niño puede usar ahora representaciones en vez de acciones abiertas para resolver los problemas. Pensar es, consecuentemente, más rápido, más eficaz, más flexible y más socialmente compatible. El intento inicial del niño con respecto a la función de representación muestra también limitaciones, que incluyen el egocentrismo y la centración.
Operaciones concretas	6 – 12	El advenimiento de las operaciones permite al niño superar las limitaciones del pensamiento preoperatorio. Las operaciones son un sistema de acciones internas mentales que subyacen la resolución lógica de problemas. El niño llega a comprender diversas formas de conservación, y también la clasificación y el razonamiento de relaciones.
Operaciones formales	12 – adulto	El nuevo desarrollo de operaciones conduce a la capacidad para el razonamiento hipotético deductivo. La reflexión comienza con la posibilidad y trabaja sistemática y lógicamente de nuevo hacia la realidad. El prototipo para este razonamiento lógico es la solución científica de problemas.

Tabla 2. Descripción de los cuatro estadios propuestos por Piaget (citado en Vasta, Haith y Miller, 1996):

Para propósitos del presente trabajo se describirán las características principales de los dos primeros estadios, ya que abarcan la edad de la población al que fue dirigido el Programa de Juego para la estimulación del lenguaje. Además, de acuerdo a Johnston y Johnston (1996) éstos tienen una importancia primordial en el manejo del aprendizaje preescolar del lenguaje.

En el estadio sensoriomotor, los bebés aprenden acerca de sí mismos y de su mundo a través de su actividad sensorial y motora. Coordinan su información sensorial y sus capacidades motoras para formar esquemas conductuales que les permitan “actuar sobre” y llegar a “conocer” su ambiente. Comienzan aplicando simplemente las habilidades con que nacen a una gran variedad de actividades (Shaffer, 2000; Vasta, Haith y Miller, 1996)

Dicho estadio comprende, a su vez seis subetapas, las cuales se describen en la tabla 3, mencionando los logros alcanzados por el niño (Palacios, 2002 en Coll, Marchesi y Palacios, 2002; Papalia, Olds y Feldman, 2001):

Subetapas	Descripción
Actividad refleja Desde el nacimiento hasta el primer mes.	Uso de reflejos innatos y control sobre ellos. No sujetan el objeto que observan.
Reacciones circulares primarias 1 a 4 meses	Reacciones circulares primarias (repetición de comportamientos placenteros). Las actividades del bebé se enfocan más en su cuerpo que en el comportamiento. Comienzan a coordinar la información sensorial y a sujetar los objetos.
Reacciones circulares secundarias 4 a 8 meses	Comienzan a mostrar mayor interés por el entorno, se presentan reacciones circulares secundarias (acciones intencionadas repetidas que producen resultados llamativos). Comienzan a aparecer las acciones intencionadas pero aún no están dirigidas a un objeto.
Coordinación de esquemas secundarios 8 a 12 meses	El comportamiento es más deliberado e intencional. Se proponen fines sensoriomotores y pone en acción esquemas aprendidos para conseguirlo.
Reacciones circulares terciarias 12 a 18 meses	Demuestran curiosidad y experimentación, modifican intencionalmente sus acciones para observar los resultados. Conservación del objeto, causalidad objetiva, imitación precisa de los modelos presentes. Reacciones circulares terciarias (las acciones se repiten una y otra vez pero introduciendo variaciones y repeticiones de una vez para otra). Utilizan el ensayo y error para la solución de problemas.
Solución de problemas simbólicos 18 a 24 meses	Ya pueden representar mentalmente los eventos, no están confinados al ensayo y error para solucionar sus problemas, el pensamiento simbólico les permite comenzar a pensar sobre los eventos y anticipar sus consecuencias sin recurrir siempre a la acción, comienzan a demostrar una percepción interna, pueden utilizar símbolos como señas o palabras. Conservación del objeto incluso con desplazamientos invisibles. Imitación diferida (reproducción posterior de un comportamiento observado por medio de la evocación de un símbolo correspondiente almacenado). Se presenta el juego simbólico (recrear de forma creativa situaciones vistas o vividas).

Tabla 3. Descripción de las subetapas del estadio sensoriomotor (Palacios, 2002 en Coll, Marchesi y Palacios, 2002; Papalia, Olds y Feldman, 2001).

Al llegar al estadio preoperacional, se observa un notable incremento en el uso de símbolos mentales (palabras e imágenes) para representar los objetos, situaciones y sucesos que enfrentan. A pesar de que su pensamiento está todavía estrechamente ligado a sus experiencias físicas y perceptuales, su creciente capacidad para utilizar las representaciones mentales sienta las bases del desarrollo del lenguaje, es decir, utiliza las palabras como símbolos para representar eventos y para describir, recordar y razonar sobre las experiencias (Morris y Maisto, 2001; Delval, 1994)

El pensamiento representacional constituye el fundamento de dos hitos de esta etapa: realizar el *juego de la fantasía* (una caja de cartón se convierte en un carro) y usar los *gestos simbólicos* (subirse a carro imaginario y manejarlos por una carretera, también imaginaria) (Morris y Maisto, 2001; Papalia, Olds y Feldman, 2001).

El estadio preoperacional se divide en dos subetapas: el período *preconceptual* (2 – 4 años de edad) y el período *intuitivo* (4 – 7 años de edad). El período preconceptual está marcado por el surgimiento de la función simbólica; es decir, la capacidad para hacer que una cosa, una palabra o un objeto sustituya o represente alguna otra cosa. El pensamiento intuitivo es más que una extensión del pensamiento preconceptual, los niños son menos egocéntricos y mucho más capaces de clasificar los objetos con base en atributos perceptuales compartidos, como lo son tamaño, forma y color. La comprensión del niño acerca de los objetos y sucesos aún está basada en su característica perceptual más sobresaliente, la forma en que parecen ser las cosas, en lugar de basarse en procesos de pensamientos lógicos o racionales (Morris y Maisto, 2001; Papalia, Olds y Feldman, 2001).

Las evidencias más obvias del uso de símbolos por parte de niños pequeños son el lenguaje, la imitación diferida, la imaginación mental y el juego simbólico. Cada una de estas formas de simbolismo puede ser practicada por la mayoría de los niños de dos años de edad (Shaffer, 2000; Delval, 1994; Vasta, Haith y Miller, 1996).

La Teoría propuesta por Piaget, nos brinda elementos para la planeación de situaciones de juego que estuvieran acordes a las características del desarrollo cognoscitivo de los niños de dos años de edad. Además, pudimos darnos cuenta que su teoría presta poca atención a las formas en que las mentes de los niños se desarrollan por medio de sus interacciones sociales con individuos más experimentados, tomando más importancia al carácter autodirigido del crecimiento cognoscitivo, casi como si el niño fuera un científico aislado que explora el mundo y realiza descubrimientos críticos en gran medida por sí solo.

Sin embargo, los niños viven en contextos sociales y culturales que afectan la forma en que está estructurado su mundo. Los niños desarrollan muchas de sus competencias colaborando con padres, maestros, hermanos y pares. La interacción social contribuye en forma importante al crecimiento cognoscitivo y es parte fundamental de la Teoría Sociocultural del Desarrollo Cognoscitivo ofrecida por Lev S. Vygotsky (Delval, 1994).

Vygotsky subraya la influencia de la estructura social en el desarrollo del individuo, mientras que Piaget concibe un individuo que crece solo, independiente del medio social (Delval, 1994).

1.4 TEORÍA SOCIOCULTURAL DE LEV S. VIGOTSKY.

La teoría sociocultural de Vigotsky, igual que la Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, destaca la compenetración activa de los niños con su entorno. Mientras Piaget describió la mente tomando e interpretando la información respecto al mundo, Vigotsky considero el crecimiento cognitivo como un proceso cooperativo según el cual los niños aprenden mediante la interacción social (Shaffer, 2000; Delval, 1994).

En su teoría, Vigotsky delimitó dos premisas fundamentales que subyacen la génesis de la evolución humana. En primer lugar, se encuentran los procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento, y en segundo los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas elementales, que están condicionadas en lo fundamental por las premisas orgánicas. Es decir, el desarrollo de las funciones psíquicas tiene como base la existencia de dos líneas de desarrollo: la cultural y la biológica (Méndez y Ruiz, 2001).

Para el desarrollo de las funciones psíquicas son necesarias la función de comunicación (intercambio social) y la función intelectual (cognoscitiva), las cuales están interrelacionadas con el lenguaje y son incluidas en el concepto de significado. Dichas funciones, consideradas esenciales del lenguaje permiten comprender el crecimiento de la capacidad cognoscitiva del sujeto (González y Hernández, 2004).

Para Vigotsky la construcción del significado en la mente requiere tanto del lenguaje como de la comprensión del contexto cultural donde se desarrolla. El desarrollo mental requiere dominar estructuras simbólicas de orden superior las cuales son producto de la cultura, las cuales permiten incorporar e incluso desplazar las existentes. Dichas estructuras dependen de la interacción social continua para su maduración (Nielsen y Bruner, 2003).

Para lograr el dominio de las estructuras simbólicas de orden superior, Vigotsky (citado en Partida, 2006) plantea que debe darse un proceso de internalización, el cual consiste en la siguiente serie de transformaciones:

1. Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
2. Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológico).
3. La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. Su internalización está vinculada a cambios en las leyes que rigen su actividad y se incorporan en un nuevo sistema con sus propias leyes.

Así, la internalización es un proceso por el cual se alcanza el desarrollo interno a través de la externalidad, la internalización supone la apropiación cultural y social de las actividades y acciones que se realizan primero en un plano social. El movimiento de lo social a lo personal es el efecto y resultado del proceso de culturización que sufre el niño a través de sus relaciones sociales y a través de los procesos educativos en los que se ve envuelto (Partida, 2006).

Vigotsky parte de la idea de que todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados, que se dan al momento en que el sujeto asimila las formas de actividad que se dan en el plano de las relaciones intersujetos. Los elementos mediadores entre el sujeto y el objeto pueden ser las herramientas, el signo y el símbolo. Estos mediadores tienen forma externa en la etapa inicial de la formación de los procesos psíquicos superiores. Dichos procesos llegan a alcanzar un carácter intrapsicológico cuando el sujeto comienza a realizarlos por sí mismo. De esta forma se da un tránsito de la actividad externa a la interna (González y Hernández, 2004).

Según este autor, los signos son los medios básicos a través de los cuales pueden dominarse y dirigirse funciones psíquicas superiores para llevar a cabo una operación. Entiende como signo “...cualquier estímulo creado artificialmente por el hombre que sea un vehículo para el dominio de la conducta, ajena o propia...” (Vigotsky, 1973). Considera que en la formación de un concepto la *palabra* es ese signo, que primero juega el papel de medio y después se convierte en su símbolo.

El individuo logra internalizar las herramientas simbólicas culturales por medio de la interacción social. Los resultados de tal interacción se internalizan y entran en el flujo del pensamiento. La interacción social es mediada principalmente por el habla, los significados y las formas que se generan en el intercambio verbal son internalizados en el flujo del pensamiento del niño (Febles, Seiler y Fernández, 2000; Nielsen y Bruner, 2003).

Dicho autor, destaca que, para transmitir la experiencia y el pensamiento de una forma intencional y racional es indispensable un sistema mediatizador, cuyo prototipo es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante la interacción. Señala que “...La función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social”. (Vigotsky, 1973).

Vigotsky asume que durante el intercambio social, la cultura crea formas especiales de conducta y cambia el tipo de actividad de las funciones psíquicas en el ser humano. En el proceso de desarrollo histórico el hombre cambia los modos y procedimientos de su conducta, transforma los códigos y funciones innatas, para elaborar y crear nuevas formas de comportamiento específicamente culturales (Méndez y Ruiz, 2001).

El hombre se relaciona con los productos de la cultura, sus vínculos con los objetos tienen como intermediario la relación que establece con otras personas. En este intercambio personal se estructura la comunicación y las relaciones sociales determinantes para el desarrollo del individuo (Febles, Seiler y Fernández, 2000; Méndez y Ruiz, 2001).

Los instrumentos utilizados por el hombre en su relación con el otro tienen la característica de ser superficiales ya que se forman con base en la subjetividad, pero a la vez su origen se encuentra fuera de ella. Teniendo esta premisa como base, Vigotsky formula la Ley Genética Fundamental del Desarrollo, la cual plantea que toda función psicológica se da en dos planos: primero en el plano interpsicológico (social) y luego, en el plano intrapsicológico (individual), en el que el individuo expresa la subjetividad que ha construido (Nielsen y Bruner, 2003).

La Ley Genética Fundamental del Desarrollo condujo a Vigostky a la formulación del concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencia, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz”, la cual incluye la relación entre los planos inter e intrapsicológicos en una estructura dinámica y cambiante (Méndez y Ruiz, 2001).

La zona de desarrollo próximo (ZDP), es el punto central en la teoría de Vigotsky, y también puede ser definida como la brecha entre lo que uno puede hacer solo, sin apoyo, y lo que uno puede hacer con apoyo y pistas de otro más conocedor (Nielsen y Bruner, 2003).

El concepto de ZDP se implica también en el principio de instrucción o enseñanza. De esta manera, la instrucción se convierte en un proceso de ayuda al alumno para desarrollar en éste determinadas habilidades cognoscitivas o competencias que le permitan el desarrollo de una tarea o actividad (Partida, 2006).

Por lo tanto, la noción de instrucción se refiere a un proceso de diálogo continuo, en la relación didáctica que se establece entre docente y alumno para lograr ciertos objetivos de aprendizaje. Se trata de un tipo de ayuda que

obedece a los intereses y conocimientos previos de los alumnos y que tiene como objetivo impulsarlos a un nivel más alto de desarrollo (Partida, 2006).

Dentro del plano educativo, debido a que existen ideas que no pueden ser transmitidas a los niños ya que su estructura cognoscitiva no les asegura la comprensión, existe la necesidad de ajustar los contenidos al nivel de enseñanza (considerando la zona de desarrollo próximo), para garantizar la adecuada formación de los conceptos y la asimilación de los nuevos contenidos (González y Hernández, 2004).

El enfoque que Vigotsky (citado en González y Hernández, 2004) desarrolló sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, plantea varios elementos fundamentales:

- Los contenidos objeto de la asimilación son portadores de toda la experiencia social que la humanidad ha acumulado históricamente,
- La influencia del medio social se da a través de la interacción con objetos y con otras personas, portadores de todo el legado cultural de generaciones anteriores; mediante diversas maneras de colaboración y comunicación,
- La necesidad del carácter activo, consciente y transformador del sujeto que aprende.

Al asumir esta concepción es preciso buscar formas de organización dentro del proceso educativo que faciliten la interacción entre los educandos y, a la vez, entre éstos y la persona que dirige el proceso: el profesor.

Vygotsky, en sus planteamientos, pretende conocer las posibilidades o potencialidades del alumno en el desarrollo de una tarea o actividad; acercándose a un modelo de evaluación dinámica, mediante el cual la medición sirva para dirigir, redirigir y ajustar la ayuda necesaria de acuerdo a las posibilidades de desarrollo del estudiante (Febles, Seiler y Fernández, 2000; Partida, 2006).

Una aplicación fundamental de las ideas de Vigotsky, se refleja en el concepto de “andamiaje” utilizado por Bruner (citado en Partida, 2006), en el cual pretende ilustrar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las interacciones diádicas entre adultos y niños. Este concepto hace referencia al hecho de que, cuando un adulto interactúa con un niño, con la intención de enseñarle algo tiende a adecuar su grado de ayuda al nivel de competencia que percibe en el niño o bien le atribuye; lo cual quiere decir que a menor competencia del niño, mayor será la ayuda proporcionada por el adulto y viceversa, conforme el niño progresivamente adquiera mayor competencia, el adulto irá retirando su ayuda, es decir, el “andamio” construido inicialmente, hasta que el niño sea capaz de realizar la actividad por sí mismo (Partida, 2006).

Dicho concepto puede ser proyectado no sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también como un modelo de análisis para el abordaje del desarrollo de las potencialidades, en cualquier faceta humana (Méndez y Ruiz, 2001).

En las situaciones de juego propuestas en nuestro programa, se consideran conceptos de la teoría de Vigotsky, tales como la Zona de Desarrollo Próximo enfatizando la importancia de saber lo que el niño es capaz de realizar solo y lo que puede realizar con ayuda de otro. En las situaciones propuestas, el adulto debe tener conocimiento acerca de esto, de tal forma que le brinde al niño los apoyos necesarios para el logro los objetivos propuestos.

El programa, contempla la influencia de las interacciones sociales en el aprendizaje y desarrollo de las funciones psíquicas.

1.5 EL JUEGO.

El juego caracteriza al niño, es su actividad natural y tiene su apogeo en el período que va de los dos a los siete años de edad, cuando los juegos simbólicos son prioritarios (Rosas, 2002). Es la primera forma de aprendizaje del niño.

A pesar de que en el juego se planteen objetivos de aprendizaje específicos, no debe orientarse implacablemente el pensamiento del niño hacia la “respuesta correcta” sino estimular el descubrimiento, manteniendo la libertad que se tiene al jugar (Chapela, 2002).

El juego es una actividad global en la que el niño se implica personalmente, tanto desde el punto de vista afectivo, como desde el cognitivo y sobretodo desde el punto de vista interactivo o psicosocial; esto lo hace una de las actividades más relevantes durante la infancia, que genera aprendizaje y desarrollo de una forma sencilla y espontánea (Ortega, 1997).

Dicha actividad se produce con mayor frecuencia en un periodo en el que se va ampliando dramáticamente el conocimiento acerca de sí mismo, del mundo físico y social, así como los sistemas de comunicación; por tanto es de esperar que se encuentre íntimamente relacionado con estas áreas de desarrollo (Garvey, 1978).

En los primeros años el aprendizaje del lenguaje generalmente tiene lugar dentro del contexto de juego (Moyles, 1990), mediante el juego los niños aprenden a conocer la realidad circundante, prueban ideas, hacen preguntas y encuentran respuestas.

Asimismo, el juego contribuye al desarrollo integral de la persona, ya que influye en todas las áreas de la personalidad: intelectual, creativa, psicomotriz, social y emocional o afectiva. Se considera que mejora el pensamiento

abstracto, la atención, la memoria, la creatividad, el lenguaje, el desarrollo afectivo-psico-sexual y el desarrollo social (Rosas, 2002).

En lo que respecta al desarrollo intelectual, el juego facilita la resolución de problemas porque el niño puede aprender a discriminar, formular juicios, analizar y sintetizar los datos y los conceptos de manera formal (Espinosa, 2004). Por medio del juego, el niño se mantiene físicamente activo desarrollando habilidades motrices gruesas y finas, proporcionándole un ejercicio corporal total, mental y una plena coordinación.

Cuando el niño juega con otros, el juego representa un recurso para la socialización, promoviendo acciones conjuntas con sus pares y adultos, pérdida del egocentrismo y contribuyendo al desarrollo moral desde la infancia. El juego prepara al niño a aceptar límites, tanto en su realidad cercana como en la dimensión social más amplia, lo que le podrá ayudar en la toma de decisiones futuras, es decir, para su vida social y afectiva, con el objetivo de lograr un equilibrio sobre ellas (Chapelo, 2002).

Cañeque (1993) define al juego como el conjunto de operaciones coexistentes e interactuantes en un momento dado por las que un sujeto o grupo en situación, logran satisfacer sus necesidades, transformando objetos y hechos de la realidad a la fantasía; para su realización se necesita el más alto grado de libertad interna y externa, con respecto a la persona o grupo que lo ejecute.

El juego promueve la curiosidad y la búsqueda en el niño, desarrollando su capacidad de investigar, crear y solucionar. Gracias al juego se puede estimular su inventiva e ingenio lo cual le ayudará a ejercitar la fluidez, la originalidad y la flexibilidad.

Por lo tanto, el juego se considera una actividad integradora, ya que, engloba aspectos físicos, emocionales, sociales y cognoscitivos, ayudando a la formación del niño.

1.5.1 Características del juego.

Caillois (citado en Cañeque, 1993) propone en su Teoría de los Juegos, que el juego posee las siguientes características:

- El juego se articula libremente, es decir que no es dirigido desde afuera.
- La realidad en que se desarrolla dicho proceso es ficticia, en el sentido de que se estructura mediante una combinación de datos reales y fantaseados.
- Su canalización es de destino incierto en el sentido de que no prevé pasos en su desarrollo ni en su desenlace. Justamente, la característica de incierto es la que mantiene al individuo en desafío permanente, haciéndole descubrir y resolver alternativas.
- Es improductivo, en el sentido de que no produce bienes ni servicios. No es útil en el sentido común que se le da al término.
- Es reglamentado, ya que durante su transcurso se van estableciendo convenciones o reglas, en forma deliberada y rigurosamente aceptada.
- Produce placer, es decir que la actividad en sí promueve en forma permanente un desafío hacia la diversión.

Por su parte, Garvey (1978) considera los siguientes rasgos descriptivos del juego:

- Es placentero, divertido.
- No tiene metas o finalidades extrínsecas. Sus motivaciones son intrínsecas y no se hayan al servicio de otros objetivos.
- Es espontáneo y voluntario.
- Implica cierta participación activa por parte del jugador.
- Guarda ciertas conexiones sistemáticas con lo que no es juego.
- Está vinculado a la creatividad, a la solución de problemas, al aprendizaje del lenguaje, al desarrollo de papeles sociales y a otros numerosos fenómenos cognoscitivos y sociales.

Las características que se señalan como propias del juego de acuerdo a Piaget (citado en Delval, 1994), son las siguientes:

- Es una actividad que tiene el fin en sí misma, es decir, una actividad en la que no se trata de conseguir objetivos ajenos a la actividad sino que la propia actividad resulta placentera.
- Se habla de la espontaneidad del juego en oposición al trabajo, a la adaptación de la realidad.
- Carece de la estructura organizada que tiene el pensamiento serio.
- Posee una sobremotivación, es decir, convertir una actividad ordinaria en juego permite obtener una motivación suplementaria para realizarla.

Vigotsky (citado en Ortega, 1997), por su parte, señala que el juego posee diversas características, las cuales se describen a continuación:

- Es un comportamiento de carácter simbólico, de origen y desarrollo social.
- Tiene reglas internas que le proporcionan su naturaleza específica.
- Evoluciona con la edad, reflejando en cada momento la forma cómo el niño comprende el mundo.
- Se desarrolla dentro de un marco psicológico que da sentido al mismo.
- Es una conducta intrínsecamente motivada.
- Es una forma natural de intercambio de ideas y experiencias.

1.5.2 Evolución del juego en el niño.

En lo que se refiere a cómo evoluciona la capacidad del juego en el niño, Hurlock (1982) establece cuatro etapas en el desarrollo de los juegos: la etapa de exploración, la de los juguetes, la de los juegos y la de las fantasías.

a) Etapa de la exploración, hasta que los bebés tienen cerca de tres meses de edad, sus juegos consisten primordialmente en mirar a las personas y los objetos y hacer intentos aleatorios para agarrar los objetos que se les presentan. A partir de entonces, sus manos y sus brazos tienen suficiente control voluntario para permitirles aferrar, sostener y examinar objetos pequeños. Después de que pueden arrastrarse, gatear o caminar, examinan todo lo que se encuentra a su alcance.

b) El manejo de los juguetes (etapa de los juguetes) comienza en el primer año de edad y llega su punto culminante entre los cinco y los seis años. Al principio, los niños se limitan a explorar sus juguetes. Entre los dos y los tres años, se imaginan que éstos poseen cualidades vitales, por ejemplo que pueden hablar, actuar y sentir. A medida que los niños se van desarrollando intelectualmente, ya no pueden atribuir a los objetos inanimados cualidades de vida y esto hace que se reduzca su interés hacia algunos juguetes.

c) La tercera etapa, llamada de los juegos, inicia cuando los niños ingresan a la escuela, su repertorio de juegos aumenta considerablemente y es por ello que se le da este nombre a la etapa. Al principio, siguen utilizando juguetes, sobre todo cuando están solos y, además se interesan en juegos cooperativos, deportes y aficiones.

d) En la etapa de las fantasías, conforme los niños se acercan a la pubertad, comienzan a perder interés por las actividades de juegos que les agradaban anteriormente y dedican gran parte de su tiempo ocioso a soñar despiertos.

De acuerdo a Schwartz y Heller (2000) el juego de los niños pasa por tres etapas. Primero, el niño muy pequeño juega solo, no le agrada interactuar con niños de su misma edad y poco a poco, irá pasando a la etapa del juego paralelo, en que jugará cerca de un compañero que esté haciendo lo mismo, pero sin alternar con él. En la última etapa llamada de juego social, los niños interactúan juntos y cada uno contribuirá a la situación de juego.

Por otra parte, Moor (1987) distingue cuatro clases de juego infantil: el juego de función, el juego de ficción, el juego de construcción y el juego de reglas. A continuación se da la descripción de cada uno de ellos.

1. *Juego de función.* A partir del tercer mes, el niño parece observar sus movimientos y repetirlos intencionalmente, imitándose a él mismo. En el curso de los primeros dos años de vida esta forma de jugar con las posibilidades del propio cuerpo no sólo se extiende por todo el campo de los movimientos del cuerpo, sino también a las posibilidades de la articulación de los sonidos.
2. *Juego de ficción o de papeles.* En el segundo año de vida el niño imita con su acción alguna cosa, dando una nueva interpretación arbitraria al material de juego. Él mismo determina cuál es el significado que deben tener en el juego las cosas que en aquel momento tiene a su alcance, o él mismo se hace cargo del papel que una cosa o un ser ha de desempeñar en su acción. El estímulo para la propia acción viene de fuera, el niño presencia una acción o una escena extraña y la imita. La imitación del niño pequeño, en su juego de papeles, tiene su origen en la concurrencia de dos cosas, las acciones que observa estimulan su sentimiento; además está en condiciones de dejar que otras cosas muevan su sentimiento.
3. *Juego de construcción.* A los tres años empieza con la construcción. En esta etapa el juego tiene una meta que alcanzar, predomina la actividad sobre la recepción, la voluntad se hace más fuerte que la afectividad. Abre el camino al trabajo por medio de la acción.
4. *Juego de reglas:* Comienza cuando el niño empieza a jugar en compañía de otros niños, a los seis y siete años cuando son varios los niños que están jugando juntos, para que el juego pueda transcurrir con normalidad deben existir reglas por las que todos se rijan.

1.5.3 Funciones del juego.

Zapata (1995) considera que la evolución del juego está íntimamente relacionada con el desarrollo del niño, ya que es función, estímulo y formación del desarrollo infantil. Además, como lo indica Rosas (2002), mediante el juego el niño satisface necesidades vitales tales como explorar, inventar, moverse y expresar sus sentimientos, por lo tanto, es fundamental para su desarrollo integral. El juego para el niño es tan importante como el trabajo para un adulto; ya que tanto el juego como el trabajo pueden constituir un medio de satisfacción y desarrollo personal, además de ser un desafío a sus capacidades.

Por otra parte, Cañeque (1993) señala las siguientes funciones que desempeña el juego en el transcurso del desarrollo:

- Es medio fundamental para la estructuración del lenguaje y del pensamiento.
- Posibilita a la persona aprendizajes de fuerte significación.
- Forma parte de la naturaleza intrínseca del juego la sensación continúa de exploración y descubrimiento.
- Es un factor de permanente activación y estructuración de las relaciones humanas.
- Es factor de acción continuada sobre el equilibrio psicosomático.
- Permite una evasión saludable de la realidad cotidiana.
- Recupera escenas lúdicas pasadas, junto con el clima de libertad en que ellas transcurrieron.
- Reduce la sensación de gravedad frente a errores y fracasos.

De acuerdo a Juárez y Monforto (2001) y a Sosa (2002) el niño por medio del juego desarrolla:

- Deseo de formular nuevas preguntas y de buscar nuevos conocimientos.
- Capacidad de análisis y síntesis.

- La motricidad, tanto gruesa como fina.
- La atención, la observación y la memoria.
- Logra un conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea.
- Desarrolla su imaginación y creatividad.
- Amplía su comunicación y su forma de expresión.
- Desarrolla su pensamiento.
- Aumenta su capacidad de reflexión.
- Potencia la concentración y la atención.
- Facilita la aparición del lenguaje.
- Autonomía en la construcción del conocimiento.
- Autoconocimiento y conocimiento de los otros.
- Respeto a los ritmos de cada persona y diálogo entre pares.

De la Paz, Solís y Veytia (1988) establecen que por medio de los juegos, el niño puede lograr:

En el área cognoscitiva:

- Mantener su atención durante el tiempo que dure el juego.
- Mostrar fluidez al expresarse ante un grupo.
- Desarrollar su sentido de observación.
- Estimular su inteligencia.
- Ejercitar su memoria.
- Lograr un mejor desarrollo de sus sentidos (olfato, gusto, tacto y auditivo).
- Estimular su creatividad.
- Desarrolla su ingenio.

En el área motriz:

- Aprende a coordinar sus movimientos de manos y dedos.
- Lograr coordinar sus movimientos motrices gruesas.

En el área emocional-social:

- Adquiere seguridad en sí mismo y ante un grupo.
- Se propicia su cooperación.

Es importante mencionar que el niño, a través del juego, incorpora los roles, normas, pautas de conductas, etcétera, de su estructura social y medio familiar específico al que pertenece. El lenguaje es el vehículo de esta asimilación y acomodación (Zapata, 1995). Cuando los niños están preparados para interactuar en una situación de juego social, necesitan del lenguaje para comunicar sus ideas (Schwartz y Heller, 2000).

Teniendo en consideración los beneficios que proporciona la práctica de juego, es importante considerarlo como un elemento básico en la educación. Tanto padres como docentes deben de fomentar el juego brindando a los niños las condiciones necesarias que lo estimulen a jugar.

1.5.4 Teorías cognitivas del juego.

En las teorías de Piaget y Vigotsky, trata de investigarse cómo el juego interviene en el desarrollo de los procesos mentales superiores en el ser humano como el pensamiento lógico, el criterio moral y la solución de problemas (García, 2006).

El origen del juego es, tanto para Vigotsky como para Piaget, la acción, pero mientras que para Piaget la complejidad organizativa de las acciones da lugar al símbolo, para Vigotsky es el sentido social de la acción lo que caracteriza la acción lúdica y el contenido de lo que se quiere representar en los juegos (Ortega, 1997).

El juego en la Teoría de Piaget.

Piaget ha explicado la relación del juego con las distintas formas de comprensión del mundo que el niño tiene. Para él, la acción lúdica supone una forma placentera de actuar sobre los objetos y sobre sus propias ideas, de tal manera que jugar significa tratar de comprender el funcionamiento de las cosas. Las reglas de los juegos suponen una expresión de la lógica con la que los niños creen que deben regirse los intercambios y los procesos interactivos entre los jugadores (Ortega, 1997).

Piaget (citado en Martínez, 1999) clasifica la conducta lúdica siguiendo sus planteamientos sobre el desarrollo cognitivo; para dicho autor el juego que realizan los niños depende de su nivel de desarrollo intelectual, de tal modo que durante los dos primeros años el juego se limita a acciones y movimientos que permiten explorar las características del medio y de los objetos que lo integran, proporcionando sensaciones placenteras en las que los objetos de juego deben producir sorpresa, activar los sentidos y llamar la atención. Mediante el juego se intenta una adaptación al mundo físico basada en la capacidad manipulativa y la exploratoria. Con la llegada del lenguaje y de la capacidad simbólica, a partir del segundo año de vida los niños acceden a un mundo que se caracteriza por la simulación, la dramatización, la imaginación y la fantasía.

En la tabla 4 se muestra la correspondencia del tipo de juego que lleva a cabo el niño de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que se encuentra:

	J. PIAGET	JUEGOS
Nacimiento	Periodo de los reflejos Primeras tendencias y primeras emociones	
Mes 1		
Mes 2 Mes 3		
Mes 4	Periodo de primeros Hábitos motores y primeras percepciones organizadas	
Mes 5		
Mes 6		
Mes 7		

Mes 8 Mes 9 Mes 10		JUEGO EJERCICIO
Mes 11 Primer año Mes 13 Mes 14 Mes 15 Mes 16 Mes 17 Mes 18 Mes 19 Mes 20 Mes 21 Mes 22 Mes 23 2do año 3er año	Periodo del lactante. Periodo de la inteligencia sensoriomotriz o práctica	JUEGO SIMBÓLICO
4º año 5º año 6º año 7º año	Periodo de la inteligencia intuitiva o período representativo pre-operatorio	
8º año 9º año 10º año 11º año	Periodo de las operaciones concretas	JUEGO REGLADO
12o año Adolescencia	Periodo de las operaciones intelectuales formales	

Tabla 4. Tipo de juego de acuerdo a la etapa de desarrollo en la Teoría de Piaget (Zapata, 1995)

Piaget (1961) menciona cuatro tipos de juego: a) juego de ejercicio, b) juego simbólico, c) juego reglado y d) juego de construcción. El juego de ejercicio se presenta durante los primeros 18 meses en el que casi todos los esquemas sensorio-motores incorporados se van a ejercitar por el placer lúdico que generan. Los primeros juegos se realizan sobre el propio cuerpo, después se van sumando a estos juegos los objetos del medio. Conforme el niño va

creciendo logrará ir combinando diferentes juegos sensomotores. Con el desarrollo del pensamiento y el logro de la simbolización, se ejercitará en todo tipo de preguntas, que generará la llamada *etapa del ¿por qué?*, que es más un juego que interés de conocimiento. Estos ejercicios lúdicos preceden a la etapa preverbal.

Ya en la etapa escolar, el juego de ejercicio se puede realizar por medio de la técnica didáctica que se denomina formas jugadas, cuya característica principal de dichas formas consiste en que el niño desarrolla esencialmente el placer motor: correr, saltar, lanzar, patear, arrojar, trepar, saltar y girar, arrastrarse y gatear, etcétera (Piaget, 1961).

En el caso del juego simbólico que se manifiesta incluso antes del segundo año de vida y hasta los siete años, el niño comienza por imitar modelos como si fueran sus propias acciones; imita las respuestas que ya conoce y que puede oír y ver. Poco a poco llega a reproducir un modelo ausente por medio de la memoria, Piaget llama a esto imitación diferida. Por medio de este proceso la imitación comienza a separarse de la adaptación en general para pasar a ser una actividad especializada de adquisición. Las reacciones circulares primarias empiezan a utilizarse por el placer que produce esa actividad y comienzan a ser juegos (Piaget, 1961).

En los juegos simbólicos el niño logra sustituir y representar una situación vivida por una ficticia, existe un uso de símbolos propios, cuenta con toda una evolución interna que inicia con una ficción más sencilla o esquema simbólico, por ejemplo el niño hace como si durmiera, se lavara, comiera, etc. Tales acciones permiten desarrollar la capacidad de evocar estas conductas fuera del momento habitual y con la utilización de objetos o sin ellos, hasta llegar a la representación más compleja de escenas en donde ya puede jugar en grupo. Los esquemas simbólicos posteriormente serán atribuidos a otros, por ejemplo cuando una niña hace que su muñeca se duerma, se lave o coma.

Los juegos simbólicos se distinguen por el uso de símbolos propios del niño. Durante el lapso de cuatro a siete años los juegos simbólicos anteriores

comienzan a ser reemplazados por los juegos de imitación, en los cuales el niño se preocupa por una imitación correcta y más exacta de lo real (Piaget, 1961).

El tercer tipo de juego es el reglado en el que se observa el desarrollo evolutivo del niño que pasa de un estadio inicial de egocentrismo (viendo la realidad únicamente desde el punto de vista propio y sin tener conciencia de perspectivas diferentes), a un descubrimiento de sí mismo que puede ubicarlo en la realidad. En este juego el niño comprende los puntos de vista de los demás y coopera con ellos para alcanzar una meta en común. Así desde los siete años la conducta infantil se modifica radicalmente y se vuelve social (Piaget, 1961).

Por último, los juegos de construcción son aquellos en los cuales el niño requiere de habilidades motoras e intelectuales, así como de creatividad para reconstruir el mundo con ciertos elementos (por ejemplo, con bloques de plástico, de madera), donde la regla es reproducir tal mundo, es decir, hacer coches, aviones, barcos, edificios, personas, etc. El juego de construcción requiere de un modelo mental y una capacidad de representación avanzada, incluso cuando sólo se trata de copiar un modelo. Este tipo de juego parte del juego simbólico, en el que se llega a la construcción de adaptaciones y a la solución de problemas (Piaget e Inhelder, 1969). Muchas veces se trata de un juego solitario, aunque puede también hacerse de forma cooperativa.

Conforme el niño se va desarrollando, los distintos tipos de juego se entremezclan, ya que, por ejemplo, un niño de cinco años sigue haciendo juegos de ejercicio, pero también simbólicos como cuando usa un palo de madera que simboliza un caballo; a los diez años utiliza el simbolismo cuando juega a “policías y ladrones” y además, una serie de reglas a los que todos tienen que atenerse, y aunado a esto, los juegos de ejercicio son también esenciales, en el hecho de tener que correr para no ser atrapado.

En la tabla 5 se resumen las principales características de tres tipos de juego propuestos por Piaget, no se incluyen los juegos de construcción, ya que se entremezclan con cada tipo de juego descrito (tomada de Delval, 1994):

El juego es una actividad que tiene el fin en sí misma. El sujeto no trata de adaptarse a la realidad sino de recrearla, con un predominio de la asimilación sobre la acomodación.	
JUEGO DE EJERCICIO Período sensoriomotor	Consiste en repetir actividades de tipo motor que inicialmente tenían un fin adaptativo pero que pasan a realizarse por el puro placer del ejercicio funcional y sirven para consolidar lo adquirido. Muchas actividades sensoriomotrices se convierten en juego. Es un juego de carácter individual, aunque a veces los niños juegan con los adultos.
JUEGO SIMBÓLICO Dominante entre los dos-tres y los seis-siete años	Se caracteriza por utilizar un abundante simbolismo que se forma mediante la imitación. El niño reproduce escenas de la vida real, modificándolas de acuerdo con sus necesidades. Los símbolos adquieren su significado en la actividad. Muchos juguetes son un apoyo para la realización de este tipo de juegos. El niño ejercita los papeles sociales de las actividades que le rodean y eso le ayuda a dominarlas. La realidad a la que está continuamente sometido en el juego se somete a sus deseos y necesidades.
JUEGO DE REGLAS De los seis años a la adolescencia.	De carácter social se realiza mediante reglas que todos los jugadores deben respetar. Esto hace necesaria la cooperación, pues sin la labor de todos no hay juego, y la competencia, pues generalmente un individuo o un equipo gana. Esto obliga a situarse en el punto de vista del otro para tratar de anticiparse y no dejar que gane y obliga a una coordinación de los puntos de vista ajenos, muy importante para el desarrollo social y para la superación del egocentrismo.

Tabla 5. Principales características de los tipos de juego propuestos por Piaget (tomada de Delval, 1994)

En suma, la teoría psicogénética considera al juego como condición y expresión del desarrollo infantil, planteando que cada etapa evolutiva está indisolublemente ligada a cierto tipo de juegos (Zapata, 1995).

El juego en la Teoría de Vigotsky.

El aprendizaje para Vigotsky es considerado como una actividad social. Se ha comprobado, que la gente aprende de forma más rápida cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. Bajo esta perspectiva el conocimiento no es producto individual sino social. Cuando las personas están adquiriendo información, lo que está en juego es un proceso de negociación de contenidos establecidos arbitrariamente por la sociedad (Lozada, 2000). Una de las primeras actividades sociales que realizan los niños, es el juego.

Desde el punto de vista de Vigotsky, la actividad de juego constituye, en cierto sentido, la fuente principal del desarrollo mental. Aporta al niño un placer funcional por sus resultados. Los niños son, ante todo, seres intelectuales que, pasan de una etapa a otra en sus intereses (García, 2006).

Los padres pueden estimular el desarrollo mental del niño por medio del juego en sus primeros contactos con él. Las situaciones de juego, pueden propiciarse con las siguientes acciones (Rosas, 2002):

- Disponer de un espacio que sea del dominio del niño, que permita la máxima exploración y el mínimo de restricción.
- Cambiar la ubicación de los juguetes y rotarlos de modo que el niño no se aburra de ellos.
- Jugar con el niño, especialmente los primeros años de vida.
- Evitar sobreestimar al niño, principalmente a los bebés.
- Valorar el juego del niño

La efectividad en el juego se desarrolla según los estímulos y el apoyo que el niño reciba, incluyendo en su ambiente objetos y personas.

Para Vigotsky, los niños nacen con *funciones mentales elementales* (atención, sensación, percepción y memoria) que, con el tiempo son

transformadas por la cultura en procesos mentales nuevos y más complejos: *funciones mentales superiores* (Shaffer, 2000; Delval, 1994).

El proceso de construcción de conocimiento y de organización de la mente tiene su origen en la influencia que el marco social ejerce sobre la propia actividad del sujeto, Vigotsky consideraba al juego como una forma particular de actuación cognitiva espontánea en la que se reflejaba dicho proceso (Ortega, 1997).

De tal manera que, jugar es una actividad psicológica que va más allá de lo que se haga con los objetos, y de la acción misma, porque está cargada de sentido personal para los individuos y de significado social para la cultura a la que éstos pertenecen (García, 2006).

El juego es, un proceso de carácter simbólico y reglado que indica siempre la representación de algo y se desarrolla de acuerdo a las normas que corresponden al sentido social que todo juego tiene. Ciertos juegos están influidos por los objetos que se utilizan para jugar, sean o no juguetes. Por ejemplo, un niño comienza utilizando la cuchara para golpear espontáneamente, pronto ésta servirá para hacer como si se comiera; el sentido social del uso de la cuchara se impone a la acción primera de golpear y de esta forma los juegos adquieren su valor socializante y de transmisores de la cultura (Rosas, 2002).

Los juegos evolucionan con el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños porque su naturaleza y significado involucra la personalidad completa del niño y su forma de entender el mundo que le rodea. Todo juego se realiza en un escenario psicológico dentro del cual el niño se siente seguro para actuar, creativo para expresar sus ideas, y dispuesto a cambiarlas, si el contexto interactivo le ofrece alternativas mejores (Febles, Seiler y Fernández, 2000; Ortega, 1997).

Dicho autor considera que los niños son exploradores curiosos que participan de forma activa en el aprendizaje y descubrimiento de nuevos

principios, muchos de los descubrimientos que realizan ocurren dentro de un contexto de diálogos cooperativos, o colaborativos, entre un tutor experimentado, que modela la actividad y transmite instrucciones verbales, y un discípulo novato que primero trata de entender la instrucción del tutor, y con el tiempo internaliza esta información usándola para regular su propio desempeño incluyendo las pautas culturales (Shaffer, 2000).

Así, la interacción social como favorecedora de aprendizaje, no sólo se produce de manera indirecta, contribuyendo al desarrollo social de la gente, sino también para aprender valores sociales y además de forma directa producir la discusión y el intercambio de ideas dentro de la sociedad (Lozada, 2000).

Los adultos o pares más avanzados deben ayudar a dirigir y organizar el aprendizaje de un niño antes de que éste pueda dominarlo e interiorizarlo. Debe conocerse lo que el niño es capaz de realizar de forma independiente, es decir, por sí solo y lo que puede lograr con la guía y estímulo de un compañero más experimentado, la brecha entre estos dos estados es conocida como *zona de desarrollo proximal*, es en esta zona donde debe aplicarse la instrucción racional y esperarse que ocurra el crecimiento cognoscitivo (Delval, 1994).

Mediante el juego se da una forma natural de intercambio de conocimientos que tienen los niños, que permite conocer lo que cree el niño sobre las cosas a las que juega. Es un comportamiento básicamente social que tiene su origen en la acción espontánea pero orientada culturalmente y está abierto a todo proceso cognitivo (Ortega, 1997). Para Vigotsky, el juego infantil es “la fuente del desarrollo que crea la zona de desarrollo próximo”, ya que permite que la acción ensaye diferentes formas de realizar intenciones voluntarias, que pueden trasladarse en su momento a situaciones de la vida real (García, 2006).

Dicho autor, menciona que este traslado puede llevarse a cabo mediante el juego al tratarse de una forma agradable y relajada de abordar campos del conocimiento que aún no se dominan y a los que no se tiene verdadero acceso.

Por ejemplo, cuando un niño asiste a la escuela sólo es alumno, pero mediante el juego puede explorar otros papeles como cuando juega a ser un maestro permitiéndole conocer qué y cómo es un maestro (Delval, 1994).

El niño ante todas sus experiencias, incluyendo las situaciones de juego, requiere de un proceso de elaboración de la información recibida, tanto en lo emocional como en lo intelectual y en lo social. El recurso del juego le permite poner de nuevo en escena aquello que ha ocurrido, pero de una manera que sucesos de tiempos y circunstancias diferentes se reacomodan en nuevos tiempos y espacios de acuerdo con las necesidades y con el nivel de comprensión con que cuenta el niño adquirida gracias a la colaboración social (García, 2006).

Una característica de la colaboración social que estimula el crecimiento cognoscitivo es el *andamiaje*, es decir, la tendencia de los participantes más expertos a adaptar meticulosamente el apoyo que proporcionan al aprendiz, de modo que éste pueda beneficiarse de ese apoyo e incrementar su comprensión de un problema (Febles, Seiler y Fernández, 2000).

El andamiaje no sólo ocurre durante el proceso de educación formal sino en cualquier momento en que una persona experta adecua su información para guiar a un niño a un nivel cercano a los límites de su capacidad (Shaffer, 2000).

Dentro de cualquier proceso de educación, la enseñanza depende de las mismas personas que están aprendiendo y del entorno, donde se destaca la interacción con lo social y lo cultural de su propio contexto. De esta forma, los métodos y las estrategias que se usan en la enseñanza tienen que hacer que la gente explore activamente el tema a trabajar, y así adelantar su capacidad de reflexionar. Se le anima a desarrollar su propia comprensión de los conocimientos; esto no significa que no se de una retroalimentación, sino que se le concede más libertad a las personas para que elaboren sus propios procesos de conocimientos (Lozada, 2000).

Por medio del juego, el niño adquiere la capacidad de poder separar las palabras de los objetos. En el juego el niño actúa con cosas que tienen significados; por medio del desarrollo mental que promueve el juego, las palabras gradualmente remplazan a los objetos materiales, de esta manera la palabra deja de ser lo mismo que la cosa y aparece en el verdadero juego de la imaginación (García, 2006).

De acuerdo con los experimentos de Vigotsky, los niños que juegan poco o no juegan, tienen serias deficiencias en su desarrollo intelectual y/o en su desarrollo emocional (Rosas, 2002).

Una vez revisadas las teorías de Piaget y de Vigotsky, puede observarse que ambos autores hacen hincapié en el aprendizaje activo, más que en el pasivo, considerando fundamental lo que ya sabía el aprendiz para poder estimar lo que la persona es capaz de aprender.

Considerando que al juego no se le ha dado la importancia que merece como fuente de aprendizaje, en ninguno de los ambientes donde se desenvuelve el niño (hogar y escuela), y ya analizadas las características y funciones que cumple el juego, llegamos a la conclusión de que al ser una actividad natural en el niño le permitirá adquirir conocimientos que no sólo afectarán el aspecto cognoscitivo, sino también el área afectiva y social.

1.6 DESARROLLO DEL LENGUAJE.

Para lograr comprender cómo se va desarrollando el lenguaje en el niño, a continuación se comenzará definiendo al lenguaje, se revisarán las principales funciones y elementos que conforman a éste. Además, se establecerá la relación existente entre el lenguaje y comunicación.

Se describirán las etapas por las que discurre el lenguaje, las principales influencias en su adquisición, así mismo se abordarán algunas estrategias que facilitan la adquisición del lenguaje, concluyendo con la concepción que se tiene de la evaluación del mismo.

1.6.1 Definición de lenguaje.

Desde el nacimiento los niños cuentan con habilidades de lenguaje, mismas que son específicas y significativas en los seres humanos; el lenguaje consiste en un sistema de signos de dos tipos: significante y significado; el significante se refiere al aspecto formal del lenguaje y está constituido por la unión jerárquica de fonemas, palabras, oraciones y discursos; el significado se refiere al aspecto funcional y es considerado como el responsable de la comunicación social (Borges, 2003).

El lenguaje también es entendido como un sistema flexible de símbolos que permite comunicar ideas, pensamientos y sentimientos (Morris y Maisto, 2001). Además se le considera como un instrumento para la construcción del conocimiento y una herramienta para la comunicación con nosotros mismos a través del pensamiento. Si bien en su curso evolutivo, empieza siendo una herramienta para la comunicación con los demás, poco a poco interiorizándose para convertirse en comunicación con uno mismo. También es importante hacer notar que el lenguaje va paralelo a la acción y la controla (Paniagua y Palacios, 2005).

Diversos autores clasifican al lenguaje en receptivo y expresivo, entendiendo por lenguaje receptivo toda la información que recibe el niño al escuchar sonidos, observar gestos y sistemas formales de señales, o al captar claves frecuentes en su entorno, es decir todo aquello que escucha a su alrededor (Schwartz y Heller, 2000). El lenguaje expresivo comienza con el primer gemido o llanto del recién nacido y consiste en la comunicación de una persona hacia otra, puede efectuarse mediante llantos, risas, palabras, gestos o por medio de un sistema formal de lenguaje por señas (Schwartz y Heller, 2000).

Una forma de lenguaje expresivo es el habla, que consiste en la producción física de ciertos sonidos y combinaciones de los mismos, que al ser articulados juntos, constituyen una palabra que transmite un significado. El habla es el resultado de la combinación de la comprensión del lenguaje (lenguaje receptivo) y de la capacidad de emitir sonidos (lenguaje expresivo), con objeto de comunicar intenciones, preguntas e información (Schwartz y Heller, 2000).

1.6.2 Funciones del lenguaje.

El lenguaje desempeña diferentes funciones para el ser humano. De acuerdo a Nieto (1990) el lenguaje cumple con las siguientes funciones:

- *Expresiva o emotiva*: permite la expresión de pensamientos y emociones.
- *Fática*: permite mantener abierto el contacto entre los interlocutores, es necesario que los dos interlocutores funcionen al mismo nivel.
- *Lúdica*: cuando en su realización satisface la necesidad de juego propio del niño y del hombre en todo el curso de su existencia.

- *Simbólica*: permite representar la realidad por medio de cadenas fónicas. El aprendizaje del lenguaje hace posible el paso del pensamiento concreto al abstracto.
- *Estructural*: organiza la información recibida coherentemente con los contenidos anteriores que conserva, formando una estructura mental.
- *Social*: relaciona socialmente a los hablantes.
- *De aprendizaje*: hace posibles los aprendizajes.
- *Regulador de la acción*: mayoritariamente a través del desarrollo del lenguaje interior, conduciendo a la solución de problemas.
- *Instrumental*: uso del lenguaje para satisfacer la demanda de algún servicio.
- *Informativa*: se refiere al intercambio de información entre el locutor y el interlocutor.
- *Reguladora*: para intentar modificar la conducta de los demás.
- *Interactiva*: establecer y mantener contacto con lo que es de interés para el sujeto.
- *Imaginativa*: usada para crear un mundo propio.
- *Personal*: expresa su propia individualidad y autoconciencia.
- *Metalingüístico*: hace posible la reflexión y la meditación.

1.6.3 Elementos del lenguaje.

Para cumplir sus funciones, el lenguaje contiene un conjunto finito de elementos que se utilizan de acuerdo con un conjunto de reglas. Entre los elementos básicos del lenguaje están los fonemas, morfemas, sintaxis y gramática, semántica y pragmática (Rice, 1997).

El fonema es la mínima unidad de sonido en el lenguaje, dependiendo del idioma es el número de fonemas, en el caso del español está compuesto por 22 a 27 fonemas. El morfema se refiere a la menor unidad de significado, pueden ser palabras separadas como *pie* o *da*, o pueden existir en

combinación con otros morfemas como en *anti-biótico*; las combinaciones de morfemas siempre ocurren en secuencias particulares de acuerdo con reglas establecidas (Rice, 1997).

La sintaxis se ocupa de las relaciones entre los signos, es decir, la forma en que se organizan; por otra parte la gramática es la descripción formal de la estructura y las reglas que un lenguaje utiliza para comunicar significado. La semántica trata de las relaciones de los signos con los objetos que designan, es decir del significado y la pragmática tiene por objeto las relaciones de los signos con los individuos que los utilizan, es decir, del uso del lenguaje (Delval, 1994; Rice, 1997).

La pragmática se basa en el punto de vista funcionalista de que los niños están motivados para adquirir el lenguaje con el propósito de conseguir una comunicación más efectiva de sus deseos y necesidades. Las habilidades de comunicación efectivas implican capacidades como hablante y capacidades como oyente (Vasta, 1996).

1.6.4 Lenguaje y comunicación.

El lenguaje es mucho más que las palabras e incluso que las relaciones entre las palabras. El lenguaje tiene, ante todo, una función comunicativa y aparece dentro de ese contexto de comunicación (Delval, 1994).

La comunicación permite el intercambio de pensamientos y sentimientos, ese intercambio se puede llevar a cabo mediante cualquiera de las formas del lenguaje: gestos, expresiones emocionales, habla o lenguaje escrito (Roman y otros, 1997). Desde el nacimiento el bebé manifiesta su situación mediante distintos procedimientos, principalmente mediante los gritos y el llanto, que son reacciones reflejas que manifiestan sus necesidades y que involuntariamente sirven para atraer la atención de los adultos (Delval, 1994).

La adquisición del lenguaje le permite al bebé ir añadiendo actos de habla a su capacidad de comunicación no verbal e ir comprendiendo los actos de habla de los demás, este proceso va dando lugar a una comunicación social (Vasta, 1996).

1.6.5 Etapas en el desarrollo del lenguaje.

La adquisición del lenguaje es un complejo proceso que se inicia con los primeros balbuceos del niño y continúa a lo largo de la vida. Durante éste tiempo, el niño atraviesa por varias etapas de desarrollo lingüístico, cada una con sus rasgos distintivos, pero con una característica en común: la necesidad de participar, de interactuar activamente con el mundo circundante. De la calidad de ésta interacción dependerá la solidez del andamiaje que el niño irá construyendo para su comunicación (Barriga, 2002).

De acuerdo con Roman y cols (1997) y Ruiz Domínguez (2000) el desarrollo y adquisición de los sonidos de la lengua se da en tres periodos: el prelingüístico, el de balbuceo y el de palabra frase. A continuación se da la descripción de cada uno:

1. El *periodo prelingüístico* comprende los seis primeros meses de vida del niño, en el cual las emisiones se pueden clasificar en sonidos de desagrado y vegetativos, por un lado; y por sonidos de felicidad, por otro. El bebé los utiliza para expresar necesidades, sensaciones, estados de ánimo, pero son emisiones que carecen de valor lingüístico. El niño muestra interés por las palabras que le dirigen los adultos, atiende a la entonación, la modulación y el ritmo. El niño establece lazos de comunicación con sus progenitores o con la persona que lo cuida; a través de la mirada, las caricias, los gestos y estas vocalizaciones, el bebé establece un vínculo afectivo y comunicativo con su madre/padre.

2. En la fase del *balbuceo* que se extiende hasta los 12 meses; aparecen sonidos diferenciados que van aproximándose a los de una determinada lengua. El balbuceo es una exploración y reconocimiento de las posibilidades del aparato fonoarticulatorio, estos sonidos tienen un fin comunicativo, transmiten mensajes al cuidador o responden a un estímulo.

Existe una etapa intermedia que se sitúa entre los 9-10 meses, aquí se produce la transición entre el balbuceo y las primeras palabras, el niño emite vocablos a partir de la repetición sistemática de determinadas sílabas. Gradualmente se va produciendo un mayor control articulatorio por lo que los sonidos van cobrando mayor claridad y nitidez. Existen dos etapas diferenciadas en este periodo:

- a) Balbuceo reduplicado (6-10 meses): consiste en la repetición de sílabas con estructura consonante-vocal (CV) formando cadenas. Las consonantes que predominan en estas locuciones son bilabiales y dentales junto con las vocales abiertas.
- b) Balbuceo no reduplicado (10-14 meses): las cadenas fónicas comienzan a aproximarse a la forma de las palabras, se van acordando a locuciones de dos sílabas. Aparece el sistema gestual acompañando a las locuciones del bebé. Las emisiones tienen un valor claramente comunicativo. En torno a los 12 meses se produce una etapa de transición a las primeras palabras, el habla de los niños se caracteriza por la aparición de protopalabras, las cuales son expresiones articuladas que se producen en contextos definidos, que no son producto de la imitación y cuyo funcionamiento es referencial y significativo. El significado de las protopalabras depende del contexto y de los gestos y movimientos de manos, cara y resto del cuerpo.

3. El último periodo se denomina *palabra-frase* o *periodo holofrástico*, comprende los 12-18 meses, aquí el niño emite las primeras palabras formadas por la repetición de una misma sílaba. Estas palabras se llaman palabra-frase porque su significado viene determinado por el contexto y la situación en la que se emiten y no por el significado literal del vocablo, su significado es genérico e impreciso. El niño utiliza palabras para referirse a objetos y acontecimientos libremente asociados y fuera del ámbito de referencia que tienen para los adultos; se repertorio léxico es muy limitado y está compuesto por vocablos con estructura simétrica del tipo *mamá, papá*, por onomatopeyas, *guau guau, tic tac*, y por formas generadas por el niño y sus padres.

Paralelamente a la adquisición de los primeros fonemas se inicia el desarrollo de la comprensión semántica. El niño comienza a entender los mensajes a partir de los 9-10 meses, la comprensión aparece antes que la expresión la cual se produce hacia los 12-15 meses. Comienzan su actividad comprensiva respondiendo a su nombre y la palabra *no*.

A los 18 meses el niño está capacitado para buscar objetos que no están presentes en el lugar del intercambio comunicativo, aparece el lenguaje telegráfico o yuxtapuesto denominado así porque entre el sustantivo y adjetivo, verbo u otro sustantivo, etc. no aparecen elementos de relación que les proporcionen cohesión oracional (Roman y cols, 1997; Ruiz Domínguez, 2000).

Por su parte, Nelson (citado en Roman y cols, 1997) establece tres etapas en el desarrollo léxico de los niños:

- i. Fase preléxica (10-12 meses): El niño emite expresiones que pronuncia en determinados contextos con valor comunicativo
- ii. Fase de símbolos léxicos (16-24 meses): El niño emite palabras.
- iii. Fase semántica (19-30 meses). El niño construye frases de dos palabras.

En los primeros meses de vida el infante aprende que, mediante el lenguaje, es posible que sus requerimientos, indicaciones, señales y preguntas,

sean comprendidas y atendidas por los demás; sabes cuales son las condiciones para realizar acciones con el lenguaje y dicho aprendizaje es imprescindible para la aparición del habla (Vila, 2002 en Coll, Marchesi y Palacios, 2002).

Durante los primeros 5 ó 6 meses de vida, las expresiones de los bebés constituyen índices de estados internos. Los símbolos convencionales que los adultos insertan en sus intercambios sistemáticos con los niños pequeños actúan de poderosos potenciadores de la inteligencia infantil y de su desarrollo a través de la cultura (Roman y cols, 1997).

Para la edad de 10 meses, aparecen las intenciones comunicativas de los niños, las cuales pueden dividirse en proto-imperativas, dirigidas al adulto para que haga o proporcione algo al niño; y las proto-afirmativas, dirigidas a que el adulto atienda a algún objeto o suceso. Tienen forma de comunicación no verbal, incluyendo vocalizaciones que no son todavía habla: dar, señalar, mostrar y otros gestos que conllevan intencionalidad para dirigir la atención o la acción (Roman y cols, 1997).

Las primeras palabras aparecen hacia los 12 meses, las primeras diez palabras suelen aparecer en relación con contextos muy rutinarios y regulares (la situación de baño, la de comida, la de saludar y despedirse, la de tirar una pelota, etc.) y el progreso es relativamente lento hasta llegar a las primeras cincuenta, lo que ocurre típicamente hacia el año y medio de edad. A los dos años el número de palabras que los niños manejan es aproximadamente 450 (Paniagua y Palacios, 2005).

Los niños comprenden muchas palabras antes de poder utilizarlas, es decir, su vocabulario pasivo se desarrolla más rápidamente y es más amplio que su vocabulario activo (Papalia, Olds y Feldman, 2001). Cuando el niño comienza a hablar se presenta el habla telegráfica la cual incluye algunas frases cuya intención es muy significativa, el orden de las palabras tiende a ajustarse a lo que el niño escucha (Morris y Maisto, 2001).

Un fenómeno que ocurre entre los 16 y 24 meses es la llamada “explosión de palabras” en la cual se ha calculado que los niños aprenden palabras a una velocidad de aproximadamente nueve por día, es decir 63 vocablos a la semana; ésta rápida expansión del habla refleja un constante aumento de la velocidad y la exactitud del reconocimiento de las palabras durante el segundo año de vida (Hirsh-Pasek y Michnick, 2001; Papalia, Olds y Feldman, 2001).

De los 2 a los 3 años se produce, dentro del desarrollo de las estructuras morfosintácticas del lenguaje, el hecho de que el niño sabe dar su nombre y apellidos, formula preguntas con *qué* y *dónde*, construye enunciados negativos, se enfada cuando no se le comprende, relata el contenido de una historia aunque puede confundir los acontecimientos (Roman y cols, 1997; Ruiz Domínguez, 2000).

Dados todos los avances progresivos en el lenguaje del niño, el aprendizaje de palabras forma parte de un continuo, en el momento en que el niño aprende las primeras palabras antes ya había intentado unir sonidos con significados; sin embargo, las primeras palabras genuinas que consisten en sonidos articulados que emiten un significado constante con el fin de comunicar, son diferentes de las protopalabras, que son palabras idiosincrásicas, inventadas, aún si se usan con un significado consistente y las reconoce solamente el círculo inmediato del bebé. Junto con las protopalabras están las palabras ligadas al contexto, las cuales parecen y suenan como palabras reales pero sólo están vinculadas a un contexto específico (Hirsh-Pasek y Michnick, 2001).

Las palabras genuinas tienen cuatro características: primero, el niño usa la misma palabra de manera consistente para indicar el mismo significado incluyendo los nombres de las cosas que deben permanecer constantes. Segundo, el término que utiliza el niño se aproxima al sonido de la palabra convencional empleada por la familia. Tercero, la palabra se dice con la intención de comunicar y no sólo como una imitación. Por último, la palabra debe ser utilizada en una diversidad de ambientes para nombrar elementos del

mismo tipo. Por ejemplo, cuando el niño al observar una flor en un dibujo, una flor real o una flor de juguete las reconoce y nombra a todas con el nombre de “flor” (Hirsh-Pasek y Michnick, 2001).

El niño comprende y responde adecuadamente a muchas palabras de las que produce; la adquisición y uso del vocabulario de una lengua se estructura en torno a tres condiciones, en primer lugar, el niño tiene que aprender y percibir correctamente la relación entre la forma de una palabra y su referente; en segundo lugar, el niño debe reproducir exactamente la palabra, teniendo en cuenta que su estructura más o menos compleja, los elementos que la componen y su extensión, así como la frecuencia de uso, determinan la dificultad de la misma para retenerla en la memoria; por otra parte, los significados que los niños otorgan a las palabras en ocasiones no suelen coincidir con los significados que los adultos le confieren a las mismas (Roman y cols, 1997; Ruiz Domínguez, 2000).

Es importante señalar que, el lenguaje comienza mucho antes de que los niños comiencen a decir sus primeras palabras. Los adultos crean alrededor de los niños entornos lingüísticos que están sujetos a ciertas rutinas y formatos, donde la intención comunicativa del adulto y la del bebé son brindadas por los adultos. Así mismo, los adultos crean condiciones para que las habilidades comunicativas se desarrollen y amplíen (Paniagua y Palacios, 2005).

Cada una de las etapas del desarrollo del lenguaje es parte de un movimiento oscilante donde lo nuevo se integra a lo ya conocido, enriqueciendo así el proceso. En este vaivén continuo, en diálogo con el mundo social, el niño va aumentando paulatinamente las palabras de su vocabulario y transformando las estructuras simples a más complejas. Con el tiempo, aprende a construir significados, apoyándose de todos sus sentidos hasta llegar a la comprensión de lo metafórico, lo abstracto o lo irónico. Poco a poco, el niño trasciende los límites de su experiencia individual para compartir los referentes sociales; los usos de la lengua se multiplican encontrando así acomodo en diversas situaciones comunicativas (Barriga, 2002).

1.6.6 Influencias en la adquisición del lenguaje.

La adquisición del lenguaje es influida por factores biológicos, cognitivos y ambientales, a su vez la acción conjunta de estos tres factores permite que tenga lugar el desarrollo de la interacción social. Esto quiere decir que por una parte, es indispensable que exista una maduración adecuada del Sistema Nervioso, así como de las estructuras responsables del habla y del oído. Paralelamente se requiere de un desarrollo intelectual sin alteraciones, para que el niño despliegue sus capacidades lingüísticas, mismas que están siendo influenciadas constantemente por el entorno social (Roman, J.M.; Sánchez, F. y Secadas F., 1997).

El entorno social en el que se desenvuelve el niño está constituido por otros seres humanos y la red de relaciones que los vinculan influye directamente en el desarrollo del lenguaje, de ahí la importancia de entender al entorno social como fuente de estímulos que en diferente nivel de estructuración y complejidad va a influenciar el comportamiento del individuo. Es favorable un hogar en el que haya mucha conversación (Bustos y Flores, 2001; Bakwin, H. y Morris, R. 1974).

Los niños de entre dos y seis años aprenden una media de seis palabras por día, aunque ésta pueda ser la media del aumento del vocabulario, existen diferencias individuales que parecen estar relacionadas con la cantidad de tiempo que pasan los padres hablando con sus hijos. Al principio las niñas dominan las palabras antes que los niños, aún cuando a ambos se les dedique el mismo tiempo de conversación. Las diferencias de género empiezan a reducirse a los veinte meses y desaparecen al tercer año (Hoffman, L., Paris, S. y Hall E., 1995).

El niño no empieza a aprender cuando va a la escuela infantil; sino que aprende desde el momento en que se encuentra en situación de interacción con los demás, con las cosas (Saussois, 1991). Es importante señalar que, los niños de edad temprana que asisten a instituciones de educación inicial se encuentran en una situación de socialización donde el contacto ocurre entre

más niños de su misma edad que adultos, lo cual puede provocar que presenten retrasos en su desarrollo lingüístico. Para impulsar el desarrollo del lenguaje es esencial procurar a los niños un ambiente rico en lenguaje receptivo que propicie a su vez el lenguaje expresivo (Schwartz y Heller, 2000).

Sólo puede existir el lenguaje si hay una necesidad, pero es evidente que el clima afectivo del salón de clases lo estimula. Este lazo afectivo, indispensable, aparece en todos los contactos “individualizados” y la educadora debe aprovechar momentos tales como el recibimiento, el cambio de ropa, el recreo, la comida, la siesta, etc. El lenguaje va íntimamente vinculado a todas estas actividades y la educadora deberá estar atenta a cada uno de los niños y ser, en cada momento, una ayuda estimulante (Saussois, 1991).

Considerando que, el niño adquiere el lenguaje por imitación de su entorno. La educadora al ser un ayuda estimulante debe de hablar sencilla, correcta y lentamente, sin ahogar a los niños en un mar de palabras, empleando los términos exactos, frases sencillas, pero con estructuras variadas (sin dejar de lado la utilización de palabras de relación: pronombres relativos, conjunciones, preposiciones) (Gili, 1972).

Saussois (1991) señala que se deben evitar “malas” costumbres por parte de los padres y las educadoras al hablar con los niños pequeños, tales como la repetición de palabras familiares (“mimar”), mal empleo de los pronombres personales (“maestra” en lugar de “yo”, por asimilación de la práctica corriente en casa de los padres “ha dicho mamá...”, “tú” al conjunto de la clase con el débil pretexto de que así a cada niño se le implica más). El buen empleo de los pronombres personales permiten ayudar a los pequeños a situarse mejor en relación con los demás.

La educadora también tiene que pensar qué sólo hay comunicación si el “sujeto” hablante tiene ganas o necesidad de hablar. Deberá aprovechar las situaciones reales de lenguaje; hacer contar algo a alguien que no lo sepa, no adelantarse a los deseos del niño, sino darle tiempo a expresarlos a través del lenguaje (esperar, por ejemplo, a que pida su bufanda en vez de dársela

cuando la señale) (Saussois, 1991). Sin embargo se ha encontrado que la cantidad media de conversación individualizada mantenida por la educadora con cada niño no excede los tres minutos por día; esta conversación entre la educadora y el niño suele ser directiva, es decir, centrada en asuntos como hacer que los niños no se alejen, no se peleen, mantengan silencio, etc (Moraleda, 1999).

También los padres completan o facilitan las acciones intencionales de los niños dirigidas a ellos o al mundo; en un principio lo hacen mediante actos instrumentales y gestos que el bebé imita, con la repetición de su empleo estos gestos se concierten en señales convencionales. Las señales que el niño aprenda serán las mismas señales que comprenda cuando sean producidas por otra persona (Roman y cols, 1997).

Hablando de esta relación entre el niño y sus padres, éstos brindan al niño durante el primer año de vida un caudal compartido de conocimiento y experiencias, y pueden asimismo establecer en el niño algunos de los precursores de las capacidades de referencia y conversacionales. El niño comienza a utilizar gestos y direcciones de la mirada a fin de llamar la atención sobre un objeto y aprende a comprender los correspondientes gestos de los adultos. Llega a entender cuándo se le exige una respuesta, y cuando no es así aprende, a través de situaciones y juegos familiares, qué respuesta es la que se espera de él. Ya que la mayoría de las primeras conversaciones entre la madre o el padre y el hijo tienen lugar dentro de contextos familiares y se refieren a objetos que se hallan presentes en la correspondiente situación, el niño adquiere ya una idea acertada de cuáles son las frases que los padres emplean al respecto. Esto simplifica la tarea infantil de relacionar las palabras y las frases de los adultos con los objetos y acontecimientos que describen (Villiers y Villiers, 1990).

La calidad de lenguaje que los niños escuchan de sus padres y el modo como se relacionan con su propia comprensión y producción pueden constituir, asimismo, importantes factores en el aprendizaje del lenguaje. Si escuchamos el lenguaje de los adultos entre sí nos asombramos de que el niño llegue a

hablar correctamente, y además de un modo tan rápido. El lenguaje entre adultos no es solamente complejo desde el punto de vista gramatical, sino que está asimismo sorprendentemente poco ajustado a la gramática. Las frases se imbrican entre sí o quedan interrumpidas y son con frecuencia incompletas. Estudios muestran que el lenguaje que los padres emplean con sus hijos pequeños difiere, en cuanto a muchos e importantes aspectos, del que emplean los adultos entre sí, (Ferguson y Show, 1978 citado en Villiers y Villiers, 1990) las madres (y también los padres, si bien estos últimos no han sido tan estudiados) ajustan la longitud y la complejidad de lo que dicen a la capacidad lingüística de sus hijos (Moraleda, 1999).

El lenguaje que las madres emplean con sus hijos de uno o dos años consiste en frases breves, sencillas, gramaticalmente correctas, que se refieren a objetos y acontecimientos concretos. Existen pocas referencias al pasado y casi ninguna al futuro. La entonación y acentuación de las frases están muy exageradas y se establecen marcados intervalos. Por otra parte, hasta un 30 por 100 de las locuciones consisten en repeticiones, parciales o completas, de alguna de las primeras frases de la madre o del hijo. Estas propiedades generales caracterizan al lenguaje que el niño puede oír a partir de muchas personas y no solamente de su madre. Los adultos, se trate o no de los padres, simplifican de modo similar su forma de hablar a los niños pequeños (Borges, 2003).

¿Qué es lo que determina las propiedades características del lenguaje dirigido a los niños? Las diferentes particularidades parecen depender de factores distintos. Cuanto menos desarrollada esté la comprensión del lenguaje por parte de un niño, tanto más breves y sencillas son las frases de su madre y tanto más las repite ésta. Hasta cierto punto, esto se halla controlado tanto por el niño como por el adulto. Los signos de incompreensión por parte del niño dan lugar, a su vez, a una reducción de la longitud de las frases que se le dirigen (Bohannon y otros, 1977 citado en Villiers y Villiers, 1990). En otras situaciones, en las que nos esforzamos por ser entendidos, como cuando hablamos a extranjeros, abreviamos también nuestras frases y las hacemos gramaticalmente menos complejas. Utilizamos más sustantivos y verbos

concretos y menos vocablos gramaticalmente funcionales, al igual que hacemos con niños pequeños, cuya comprensión es reducida.

Otros rasgos del lenguaje dirigido a niños, tales como el uso de un timbre alto de voz y palabras especialmente destinadas a niños muy pequeños y que contienen sonidos verbales simplificados, reflejan la concepción que posee el adulto acerca del modo de hablar de los niños. El adulto cree que el niño pequeño pronuncia más fácilmente determinados sonidos y palabras. Resulta interesante el hecho de que un timbre de voz más alto y el uso de palabras especiales caracterizan tanto el lenguaje dirigido a animales domésticos, como el dirigido a los bebés, quizá como algo transferido de nuestro modo de hablar a los niños (Villiers y Villiers, 1990).

Por último, algunas cualidades del lenguaje dirigido a niños de diferentes edades parecen depender de lo que el progenitor está intentando realizar con el lenguaje. Con un niño de uno o dos años, la madre intenta con frecuencia manejar y dirigir su comportamiento, así como enseñarle los nombres de los objetos. Así, el lenguaje de la madre está lleno de imperativos y de frases que designan o identifican a una persona o a un objeto. Por otra parte y con respecto a niños mayores, es más probable que la madre les dirija peticiones de información y afirmaciones que les proporcionan más referencias acerca de su mundo. Las tentativas para inducir al niño a hacer algo son presentadas entonces en forma de preguntas indirectas: ¿Por qué no recoges tus juguetes?, o bien ¿Puedes hacer el favor de no molestar a tu hermano?, más bien que en la de un seco imperativo. De este modo va cambiando la frecuencia relativa de los diferentes tipos de frase en el lenguaje parental, conforme el niño se va haciendo mayor (Villiers y Villiers, 1990; Hoffman y cols, 1995; Ruíz Domínguez, 2000).

¿Cómo pueden ayudar al niño a aprender el lenguaje las modificaciones verificadas en el modo de hablarle los adultos? La limitación de las primeras conversaciones a situaciones y objetos familiares y a acontecimientos presentes en dichas situaciones simplifica en gran medida el problema que se le plantea al niño cuando ha de ir aprendiendo los vocablos correspondientes a

cosas. Limita la cantidad de posibles referentes para cada palabra nueva y le proporciona claves, a partir de la situación, que le pueden indicar a qué se dirige la referencia; claves tales como la dirección de la mirada del que habla o la presencia de un nuevo objeto entre los que ya son familiares (Gili, 1972).

Los adultos utilizan también repetidamente determinados fragmentos de frases al hablar a los niños: “Mira el (o la) _____”, “Eso es un _____”, o “¿Dónde está el _____”. La palabra que se incluye a continuación de estos fragmentos es, por lo general, pronunciada con un tono más acentuado del tal modo que llama la atención del niño. De esta forma se introducen nuevos vocablos en contextos de frases familiares. El timbre elevado de la voz del adulto y su entonación exagerada indican al niño que se le dirige la palabra y se le llama la atención sobre algo y acentúa también el elemento que es de importancia en las frases. Ya que los niños pequeños tienden a imitar los elementos que son más destacados en las frases, ello puede reforzar el proceso de adquisición de vocablos (Vila, 2002; Galeote, 2002).

Por último, los adultos proporcionan habitualmente nombres de objetos a un nivel intermedio de generalidad. Las rosas, los tulipanes y los crisantemos son designados como *flores*, en general; todas las monedas son designadas como *dinero*. Esto corresponde al nivel en el cual el niño puede haber agrupado ya, de un modo natural, estos objetos, ya que se trata del nivel en el cual los objetos requieren de él un comportamiento similar (Villiers y Villiers, 1990).

Otras características del lenguaje dirigido por la madre del niño pueden ayudarle a dividir el lenguaje en palabras, frases y oraciones. Las locuciones compuestas por palabras aisladas son muy frecuentes e incluso las frases son enunciadas lentamente, con pausas bien marcadas entre palabras. Las madres tienden también a repetir frases y palabras aisladas a continuación de todo el párrafo. Así, una madre puede decir: “Coloca ahora el camión rojo en la caja. El camión rojo. No, el rojo. En la caja. El camión rojo en la caja”. Aparte de manifestar claramente al niño qué es lo que se le pide que haga, la madre aísla las frases componentes de lo que dice. Esta lección en cuanto a la estructura

de locuciones se ve reforzada por un tipo de corriente de pregunta dirigida a niños pequeños, la así llamada *pregunta ocasional* en la que la palabra *interrogante* no ocupa su posición inicial en la frase, sino la posición del elemento por el que se interroga. Estas preguntas pueden inducir al niño a repetir una frase de lo que previamente ha dicho (Galeote, 2002):

- Niño: Quero un bolillo.
- Madre: ¿Quieres qué?
- Niño: Un bolillo.

O le exige elaborar una palabra o una frase:

- Niño: Me lo como.
- Madre: ¿Te comes qué?
- Niño: El bombón.

En otras interacciones, la madre puede inducir al niño, renovando su pregunta:

- Madre: ¿Dónde lo has puesto?
- Niño: (no responde).
- Madre: Lo has puesto ¿dónde?

Tales repeticiones de *preguntas* ayudan a revelar la estructura de la forma interrogativa. Es más probable que los niños respondan a preguntas ocasionales como las anteriormente mencionadas, que a *preguntas* hechas en la forma corriente, debido quizá a que aquéllas exigen con mayor énfasis una respuesta o posiblemente por serles más fáciles de comprender (Villiers y Villiers, 1990).

Gradualmente se va produciendo el conocimiento y categorización de la realidad, lo que hace fácil aprender a usar correctamente los términos una vez que se han comprendido a través del juego y la participación en situaciones significativas de la vida cotidiana. Los contextos significativos para la aparición

del lenguaje resultan ser prácticamente todos los contextos naturales o recreados como tales (Paniagua y Palacios, 2005).

1.6.7 Estrategias facilitadoras del lenguaje.

El aprendizaje de la lengua comienza desde el nacimiento y el nivel de desarrollo que el niño logre dependerá, en gran parte, del medio que el adulto sea capaz de crear para él (Alpiner, Amon, Gibson y Sheehi, 1998).

Lombardino y Morgan (1983), Beckwith (1992) y Frank (1999) proponen una serie de estrategias que pueden ser llevadas a cabo por el adulto que está a cargo del niño, durante su rutina diaria; dichas estrategias tienen como objetivo apoyar la adquisición del lenguaje de los niños pequeños.

A continuación se mencionan dichas estrategias:

- ◆ Agregar conversación a la rutina diaria. Durante la rutina diaria se debe hacer contacto visual con el niño y hablarle; por ejemplo, mientras se bañe o vista al niño, nombrar los objetos que están a su alcance, en especial aquellos que toma, además cuando se dirija al niño llamarlo por su nombre.
- ◆ Responder siempre a lo que el niño mira. Durante un paseo (ya sea fuera o dentro de casa) nombrar todos los objetos que llaman la atención del niño y contextualizar la palabra (involucrar al objeto con una acción).
- ◆ Leer libros en voz alta. Estudios demuestran una relación directa entre la lectura regular y el interés por la lectura, lo cuál le proporcionará al niño un incremento en su vocabulario.
- ◆ Crear un libro hecho en casa de los recortes o fotos de objetos familiares. Se debe usar una página por imagen y escribirle a cada una su nombre. Las imágenes presentadas deben ser lo más cercanas posibles a los objetos reales.

- ◆ Animar al niño a que diga lo que desea. La mayoría de los niños entienden las palabras de dos a cuatro meses antes de que puedan pronunciarlas, puede ayudar a sus habilidades verbales preguntando “¿qué deseas/necesitas? ¡Dime!, así puedo dártelo.”
- ◆ Alentar positivamente el habla. Cuando el niño comienza a hablar, darle más importancia a su intento y no a la pronunciación ni estructura de las frases.
- ◆ No hablar como bebé. Ya que el niño aprende a hablar por imitación, el adulto debe ser un buen modelo de hablante y pronunciar correctamente las palabras que utiliza para dirigirse a él.
- ◆ Utilizar las etiquetas constantemente. Si dices el “perro” un día, no cambiar a “animal” el siguiente. Una vez que el niño sepa 20 o 30 palabras, introducir la variación: “aquí está un perro grande y aquí hay un perro pequeño”
- ◆ Animarlo a contar historias. Cuando el niño comience a hablar en oraciones, dejarlo contar historias. El adulto debe hacer preguntas específicas y no interrumpir o acabar la historia él mismo.
- ◆ Ser conciso. No agobiar al niño con frases demasiado largas que puedan causarle confusión, si desea explicarle algo ser concreto controlando el número de palabras que utiliza.
- ◆ Usar el tono correcto. Los niños reconocen las señales que acompañan al habla y que el adulto utiliza, por ejemplo, no se debe alzar la voz cuando no se le va a llamar la atención.
- ◆ Hacer una reseña de los eventos del día. Animar a que el niño hable preguntándole acerca de lo que hizo durante el día.
- ◆ Narrar su día. Aun cuando el niño pequeño no entiende todo que se le está diciendo, escuchar conversaciones le ayuda a ponerle nombres a los objetos y le enseña el ritmo natural y flujo del idioma hablado.
- ◆ Proporcionar las palabras. Enseñar al niño a darle nombre a lo que no conoce.
- ◆ No hacer sobreuso de la Palabra "No". Dar al niño opciones de comportamiento en lugar de sólo negarlas, por ejemplo, cuando el niño quiera jugar con agua dentro de la casa, en lugar de decirle que no, se le

debe decir “dentro de casa no se juega con agua, pero puedes hacerlo en el patio”.

- ◆ Referencias. Llamar la atención del niño hacia un objeto.
- ◆ Plática paralela. Describir las acciones propias y las del niño conforme ocurren.

1.6.8 Evaluación del lenguaje

Puyuelo, Rondal y Wiig (2000) consideran la evaluación del lenguaje como el estudio de una serie de conductas o “habilidades comunicativas” que se producen dentro de un marco interactivo y cambiante. Cuando se evalúa el lenguaje de niños y adolescentes se debe tener en cuenta la velocidad de desarrollo a estas edades ya que ocurren procesos de cambio rápidos, y deben considerarse las influencias familiares, educativas y sociales.

La evaluación psicológica y la del lenguaje deben poder detectar los cambios que se producen en el individuo y los distintos ritmos de desarrollo en el mismo individuo o con relación a los de un grupo determinado. Dicho proceso Feuerstein (1988, citado en Puyuelo, Rondal y Wiig, 2000) lo define como “evaluación dinámica”.

En la actualidad, la valoración del lenguaje pretende la definición de dimensiones lingüísticas y el seguimiento del cambio en las habilidades comunicativas, lo cual se persigue por medio de técnicas de análisis y pruebas cuyo objetivo es obtener conocimiento sobre el individuo que permita realizar la planificación de toda una serie de intervenciones educativas y terapéuticas, que ayuden al proceso de cambio “aprendizaje” y de las cuales se obtenga información sobre dichos cambios (Veiga, 2004).

Partin (1999, citado en Puyuelo, Rondal y Wiig, 2000) considera los siguientes aspectos para realizar un análisis del lenguaje:

1. El lenguaje se produce en un determinado contexto histórico, social y cultural.
2. Los parámetros del lenguaje son: fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática.
3. El aprendizaje del lenguaje se produce por interacción de aspectos biológicos, cognitivos, psicosociales y del entorno.
4. El uso efectivo del lenguaje para la comunicación requiere en primer lugar entender la interacción humana, que incluye factores asociados no verbales, motivacionales y socioculturales.

La evaluación del lenguaje puede valorarse por medio de tres grupos de pruebas del lenguaje: normativas, criterioles y pruebas de observación del lenguaje (Veiga, 2004).

En la evaluación *normativa* se realiza una comparación entre los resultados obtenidos por el individuo y las referencias consideradas normales para un determinado grupo de individuos. En la evaluación de tipo *criterial*, el objetivo es situar al individuo con relación a unos criterios prefijados que informan el grado de dominio o conocimiento de determinadas habilidades (Barriga, 2002).

Cuando se evalúa el lenguaje no se debe centrar únicamente en la administración de pruebas, sino que se debe considerar el contexto, los interlocutores y como éstos interaccionan con el lenguaje.

Ya revisados los principales aspectos del lenguaje dándole la importancia que tiene en el desarrollo del pensamiento y analizando que su adquisición es influida tanto por los padres como por el medio donde se desarrolla el niño, los adultos deben proporcionarle situaciones que estimulen su lenguaje, una de las actividades que puede propiciar dicha estimulación es el juego.

Considerando que el juego es uno de los principales medios por los que el niño aprende el lenguaje, las situaciones de juego propuestas en nuestro programa buscan la estimulación del lenguaje expresivo como elemento básico en el proceso de comunicación. Dentro de dicho proceso, el niño tiene la posibilidad de expresar sus pensamientos, necesidades, deseos y emociones para lograr una adaptación social.

1.7 EXPERIENCIAS SIMILARES.

En esta sección se presenta una breve descripción de casos de investigaciones tanto teóricas como experimentales, realizadas alrededor de la problemática que se abordó en el presente trabajo.

Cabrera (1995) realizó una investigación documental acerca del desarrollo del juego social y cognoscitivo, basada principalmente en las teorías psicogenéticas de Jean Piaget así como en la histórico-cultural de Lev S. Vigotsky, considerando la influencia del contexto escolar y familiar en el desarrollo del juego.

En dicha investigación, se propone una metodología para la evaluación del juego social y cognoscitivo del niño en el nivel preescolar, con base en tres escalas de observación y registro de juego, además el autor ofrece sugerencias para la intervención del docente durante los episodios de juego, con lo que busca potenciar los niveles de cooperación y considerar los puntos de vista de los otros, así como incentivar un continuo proceso de simbolización en el juego social y cognoscitivo, con la intención de dar las bases para las exigencias de su contexto social.

El autor concluye que el juego es un buen modelo para ser incorporado al proyecto educativo como una actividad al servicio del desarrollo cognoscitivo y socioafectivo del niño, por medio de la incorporación del juego al currículum

tanto en la formación de los profesores como en los cursos de actualización que reciben.

Por otra parte, Alcantar, Bautista y Silva (1997) realizaron una investigación documental para conocer la importancia del juego en la edad preescolar y analizar las características generales tanto del juego como del lenguaje para el desarrollo integral del niño. Tales autores llegan a la conclusión de que el juego en la edad preescolar es una de las primeras actividades mediante las cuales se favorece la manifestación de la personalidad del niño y es un medio favorecedor del lenguaje oral.

Ortiz en 1997, realizó una investigación en la que abordó la importancia del lenguaje oral en el niño como medio que le permite expresar sus ideas, necesidades y ampliar sus posibilidades de acción y comunicación al interactuar con sus semejantes. El autor, como respuesta a dicha problemática brinda estrategias didácticas basadas en el juego para favorecer el desarrollo del lenguaje oral en niños de edad preescolar.

Por su parte, Alpiner, Amon, Gibson y Sheeh (1998) desarrollaron un programa para estimular el lenguaje del niño normal y del deficiente auditivo, dicho programa consiste en una serie de ejercicios para ser llevados a cabo en el hogar. Parte de la premisa de que el niño pequeño aprende el lenguaje en una relación de persona a persona con sus padres; él debe oír palabras que lo tranquilicen , lo protejan, lo diviertan y lo informen.

El programa consiste en doce lecciones que son usadas durante un período de tres años, las actividades están ordenadas de acuerdo con la edad del niño. Cada lección consiste en dos partes:

- Cómo crece su niño: describe los estudios de crecimiento en relación con cuatro áreas (habilidad motriz, habilidad visual, conducta social y habla, audición y lenguaje).
- Cómo ayudar a su niño: enumera actividades diarias que los padres pueden cumplir para estimular el habla y el lenguaje del niño, consta

de tres secciones (experiencias del lenguaje, estimulación de la audición y juegos para estimular el habla).

Al final de cada trimestre se incluye una lista de cotejo que permite a los padres llevar un registro de los avances de su hijo. Este programa fue publicado en libro para llegar a la mayor cantidad de personas.

En 1999, Cruz realiza una propuesta pedagógica con el objetivo de favorecer el desarrollo integral de los alumnos por medio del juego; su propuesta establece diversos juegos que se pueden utilizar cuando el tiempo, el proyecto y los intereses del niño estén acordes con ellos, cada juego incluye en su formato un objetivo, desarrollo y evaluación. De acuerdo a la experiencia de la autora, el juego resultó ser un buen recurso para lograr la participación de los niños dentro del salón de clases y para favorecer la comunicación.

Otro autor que se interesó en el estudio la importancia del juego en el desarrollo de las dimensiones del niño preescolar fue Rivera (1999), realizando un ensayo que contempla la influencia que tiene el juego en las áreas: afectiva, social, intelectual y física del niño en edad preescolar.

García y Romero (2001) realizaron un programa dirigido a padres para promover el lenguaje de niños de 2 a 3 años; dicho trabajo se llevó a cabo con padres de niños en los que se encontró (por medio de observaciones y evaluaciones) un retraso en su lenguaje. Cabe destacar que los niños pertenecían al Centro de Desarrollo Infantil campus Universidad. Dicho trabajo tenía como objetivo darles a los padres los conocimientos necesarios para promover el desarrollo del lenguaje de sus hijos.

En este trabajo se pudo constatar la importancia de involucrar a los padres para mejorar el desarrollo del lenguaje de sus hijos, es necesario promover el desarrollo del lenguaje del niño con programas que ayuden a favorecer el desarrollo integral del niño. Así mismo es trascendental promover la participación de los padres para realizar un trabajo conjunto e integral con los profesionales que trabajan en la institución.

Por su parte Laurel, Sanchez y Uribe (2002) consideran que dentro de las instituciones educativas no se toman en cuenta objetivos específicos para el desarrollo de habilidades lingüísticas en el niño. Como respuesta a dicha situación tales autoras proporcionan una alternativa de trabajo, constituida por un Manual, el cual va dirigido a padres y educadoras; comprende las siguientes etapas de desarrollo: lactantes (del nacimiento a los dos años), maternal (de dos a cuatro años) y preescolar (de cuatro a seis años).

Dicho trabajo incluye información y sugerencias de trabajo prácticas, sencillas y de fácil aplicación, aprovechando las experiencias cotidianas del niño en su medio ambiente y fomentando un vínculo en las interacciones sociales entre los miembros de la familia y la escuela.

Es importante mencionar que no hay reporte de que dicho Manual haya sido puesto a prueba, por lo cual no se conocen sus niveles de eficacia de aplicación.

Otro estudio realizado por Craig-Unkefer y Kaiser (2002) fue diseñado para examinar los efectos de una intervención de tres componentes en las habilidades sociales de la comunicación en niños de seis años de edad, los cuales presentaban un riesgo de retraso en la comunicación social. Los componentes desarrollados en dicha investigación fueron:

- Proporcionar la atención común a los objetos y dar al niño etiquetas para describir los objetos
- Proporcionar las respuestas contingentes en la comunicación de los niños asignando el significado y la interpretación de su lengua
- Modelar el habla en contexto de modo que los niños pudieran aprender las formas, el contenido semántico, y el uso social-comunicativo del lenguaje apropiado a la interacción.

La intervención fue diseñada para aumentar la cantidad de charla del niño durante el juego, observándose, en cinco de seis niños, aumentos

específicos en peticiones y pláticas descriptivas. Además, el lenguaje de los niños llegó a ser más complejo y diverso. Los niños aprendieron nuevas formas léxicas o sintácticas de modelar, de la práctica, y de incitar, la intervención promovió su uso creciente de formas que estaban en sus repertorios.

López (2003) en su trabajo: El juego en el niño en edad preescolar, justifica el valor físico, educativo, social, moral y creativo del juego; destaca la importancia del juego como factor fundamental de desarrollo en el aprendizaje del niño preescolar de tal manera, que le proporciona estímulos que va introyectando de acuerdo a sus necesidades. Además documenta como la terapia de juego es una técnica que facilita el establecimiento de una buena relación entre terapeuta y niño.

CAPÍTULO DOS

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

En el presente capítulo se presentan los lineamientos generales que fueron contemplados en el diseño y desarrollo del programa de intervención. Dichos lineamientos incluyen las finalidades del programa, la población a la cual fue dirigido, el espacio donde se llevo a cabo la intervención, cada una de las fases por las que discurrió el procedimiento así como las actividades, materiales, instrumentos y recursos necesarios para la ejecución del programa.

2.1 Finalidades del programa.

Propiciar situaciones de juego para incrementar las habilidades de lenguaje expresivo en niños de dos años de edad que asisten a un CENDI, en el nivel Lactantes.

2.2 Población destinataria.

Participaron veinte niños y niñas de dos años de edad, pertenecientes a la sala de Lactantes C-2 del Centro de Desarrollo Infantil de la UNAM, que en sus evaluaciones periódicas presentaron un lenguaje menos desarrollado al esperado para su edad.

La población fue dividida en dos grupos con el mismo número de sujetos, con el objetivo de conformar un grupo control y un grupo experimental, la asignación de los niños para cada grupo fue realizada en forma aleatoria, quedando conformado cada grupo con diez niños.

2.3 Espacio de trabajo.

Sala de Lactantes C-2 del Centro de Desarrollo Infantil campus Ciudad Universitaria. Dicha sala se encuentra distribuida en tres espacios: a) el comedor, b) la sala de actividades y c) el baño.

- a) El comedor está constituido por cuatro grupos de mesas (cada mesa puede ser removible) lo suficientemente espaciadas que representan cuatro secciones, en las que se coloca a cada grupo de niños de acuerdo a su asistente educativa responsable.
- b) La sala de actividades es un espacio amplio donde se encuentra el guardarropa, los cambiadores y un espejo.
- c) El baño cuenta con los requerimientos necesarios para la maduración del niño en relación a su aseo personal y el control de esfínteres.

Es importante mencionar que cada uno de estos espacios cuenta con las condiciones necesarias de iluminación y ventilación, para proporcionar a los niños un espacio confortable.

Dadas las características de los espacios con los que se cuenta, las necesidades del programa y la población, se trabajó en el comedor, dado que tal espacio brinda las facilidades necesarias para adaptarse a las situaciones requeridas.

2.4 Fases por las que discurrió el procedimiento.

1. Observación preliminar:

Durante esta fase se observó a los niños durante su rutina diaria (recepción de los niños, baño, desayuno, actividades pedagógicas que incluyen educación física y musical, recreación, hidratación, siesta, baño, comida, recreación), con la finalidad de conocer su forma de desenvolverse en situaciones cotidianas y determinar cual o cuales eran las necesidades específicas de la población con la que se iba a trabajar.

En esta fase, también, se revisaron los registros de las evaluaciones psicológicas que se realizan a los niños periódicamente, para determinar necesidades específicas de estimulación en algún área del desarrollo.

2. Evaluación diagnóstica:

Con base en la observación se concluyó que los niños en las horas de recreación, disponen de tiempo y espacio que no es aprovechado debido a la falta de material y de estructuración de actividades por parte de las educadoras; al mismo tiempo con los datos analizados en las evaluaciones se observó que los niños mostraban un nivel de lenguaje por debajo de lo esperado para su edad. Con lo cual se concluyó que podrían ser aprovechadas las horas de recreación de los niños con situaciones de juego que favorecieran el desarrollo de su lenguaje.

Se evaluó a los veinte niños pertenecientes a la sala de Lactantes C-2 con la subárea de Comunicación Vocal-Gestual del Inventario de Habilidades Básicas (Macotela y Romay, 1992), para establecer las necesidades de estimulación de lenguaje específicas del grupo.

Posteriormente se dividió a la población en un grupo control y un grupo experimental para realizar una comparación con sujetos de la misma sala y poder identificar el efecto de la intervención. Para la conformación de los grupos se realizó una asignación aleatoria de los 20 niños, quedando conformado cada grupo por diez sujetos.

3. Diseño del programa de intervención:

Considerando las capacidades que los sujetos poseen y de las que carecen, se estructuró un programa de Juego para estimular el lenguaje expresivo (ver anexo 1), cuyo diseño está basado en el Inventario de Habilidades Básicas (Macotela y Romay, 1992), ya que, al ser un instrumento diagnóstico prescriptivo, permite establecer las bases para una programación educativa.

El programa de Juego para estimular el lenguaje expresivo abarca las siguientes áreas: reconocimiento de sí mismo; reconocimiento del esquema corporal y de la función de las partes del cuerpo; reconocimiento de elementos de la naturaleza; reconocimiento de las partes de una casa, su función y los elementos que la componen; identificación de alimentos; función de diversos objetos de uso cotidiano y de prendas de vestir; expresión de sentimientos e identificación de juguetes.

Para abordar cada una de estas áreas, se elaboraron los materiales necesarios considerando las características de desarrollo de la población. Los materiales requeridos para cada uno de los juegos se especifican en la carta descriptiva del programa (ver anexo 1).

Es importante señalar que a pesar de que se trate de un programa estructurado de juego, la persona a cargo debe tener la flexibilidad para adaptar los juegos de tal forma que permita a los niños una participación activa y la manipulación del material, estimulando constantemente su curiosidad por

medio de preguntas tales como ¿qué es esto?, ¿cómo se llama?, ¿te gusta?, etc.

Al comienzo de cada sesión no debe olvidarse establecer un ambiente de juego y no de trabajo, comenzando con la invitación “Vamos a jugar a ...”, con la finalidad de motivar al niño y brindarle la libertad que conlleva cualquier juego.

4. Intervención:

Una vez diseñado el Programa de Juego para la estimulación del lenguaje expresivo, éste fue aplicado únicamente al grupo experimental con el objetivo de realizar la comparación posterior con el grupo control y así poder identificar el efecto de la implementación del programa. Durante la implementación del programa no se alteró la rutina normal de trabajo del grupo control.

La aplicación del programa se organizó en cinco rutinas de estimulación, las cuales fueron aplicadas cinco veces con el mismo formato, dando un total de veinticinco sesiones de media hora de duración cada una.

Con el objetivo de brindar a cada niño del grupo experimental una atención más individualizada, se decidió llevar a cabo las actividades en pequeños subgrupos: dos grupos de tres niños y uno de cuatro niños. Las distintas rutinas de estimulación se llevaron a cabo con cada uno de los subgrupos por separado.

Cada sesión se estructuró contemplando el nivel de complejidad de cada actividad y la naturaleza de los materiales, dado que para algunas actividades el tiempo requerido era mayor y existían materiales que les resultaban más atractivos que otros.

En la carta descriptiva se mencionan: el objetivo específico de cada actividad, los materiales y el tiempo aproximado de las actividades que conformaron cada rutina.

5. Evaluación final:

Para poder observar el efecto que tuvieron las situaciones de juego propuestas, en el desarrollo del lenguaje expresivo del grupo experimental, una vez concluida la intervención, se evaluó nuevamente a ambos grupos (control y experimental) con el mismo instrumento (subárea de comunicación Vocal-gestual del IHB).

2.5 Actividades principales contempladas en el programa.

ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES POR SESIÓN.

RUTINA DE ESTIMULACIÓN	ACTIVIDADES	TIEMPO APROXIMADO DE CADA ACTIVIDAD POR GRUPO	NÚMERO DE SESIONES	TIEMPO TOTAL APROXIMADO DE LA SESIÓN POR GRUPO
1	"Mi primera casa"	30 min.	5	30 min.
2	"Yo soy" "Cuando me visto me pongo"	15 min. 15 min.	5	30 min.
3	"Mi boquita sabe lo que dice" "Mis ojitos ven y mis manos sienten" "Por el caminito voy con mis pies" "A mi me gusta comer" "Mis oídos escuchan"	5 min. 5 min. 5 min. 10 min. 5 min.	5	30 min.
4	"Mi visita al campo" "Mis amigos los animales" "En mi casa yo uso"	10 min. 15 min. 10 min.	5	35 min.
5	"Cuando me aseo uso" "Vamos a jugar" "Estoy, triste, feliz, enojado"	10 min. 10 min. 10 min.	5	30 min.

2.6 Materiales, instrumentos y recursos necesarios para la ejecución del programa de intervención.

Materiales y recursos.

Los materiales y los recursos necesarios para la ejecución del programa están mencionados en la carta descriptiva del programa (ver anexo 1).

Instrumento.

El Inventario de Habilidades Básicas (Macotela y Romay, 1992) es un instrumento diagnóstico prescriptivo que determina cuáles son las capacidades que posee un individuo y de cuáles carece, el inventario tiene tres objetivos particulares:

- Establecer las bases para una programación educativa utilizando los contenidos para derivar objetivos, procedimientos y actividades dentro de un programa instruccional.
- Ofrecer una estrategia de agrupamiento de sujetos con base en la similitud entre repertorios.
- Servir como modelo de trabajo que puede ser adaptado, según condiciones y facilidades tanto de los individuos como de los profesionales.

El inventario está constituido por cuatro áreas del desarrollo infantil: básica, coordinación motriz, personal social y comunicación. A su vez cada área está dividida en subáreas, teniendo la siguiente estructura, la cual se muestra en la tabla 6:

AREA	SUBÁREAS
Básica	-Atención -Seguimiento de instrucciones -Imitación -Discriminación
Coordinación visomotriz	-Coordinación motora gruesa -Coordinación motora fina
Personal Social	-Autocuidado -Socialización
Comunicación	-Vocal gestual -Vocal articulación

Tabla 6. Estructura del Inventario de Habilidades Básicas

Para fines del presente trabajo se describirá solamente el área de comunicación y la subárea vocal-gestual (ver anexo 2). El objetivo general del área consiste en determinar si el niño es capaz de comprender el lenguaje hablado, se expresa de forma oral o por medio de gestos y ademanes y qué tan eficiente es su habilidad articulatoria.

En el caso de la subárea de comunicación vocal-gestual, la respuesta del niño puede darse en dos niveles: un nivel motor (gestos o ademanes) y un nivel oral que se refiere a la vocalización. Las respuestas vocales del niño no requieren de una pronunciación perfecta para ser acreditadas ya que aquí no se evalúa la capacidad articulatoria del niño. En esta subárea se evalúa la capacidad del niño para comunicar aspectos relacionados con su persona, para reconocerse a sí mismo en diferentes situaciones, el conocimiento de su esquema corporal y de las prendas de vestir, manejo de vocabulario común, capacidad para identificar la clase a la que pertenecen los objetos, la función, uso y localización de diversos elementos, así como la capacidad para reconocer acciones y estados de ánimo representados en lámina.

La subárea contiene siete categorías y sus correspondientes reactivos e incisos se muestran en la tabla 7. Las tres primeras categorías evalúan la habilidad del niño para comunicar aspectos relacionados con su persona.

Las siguientes dos categorías D y E evalúan el manejo de vocabulario común en el medio cotidiano del niño. La sexta categoría evalúa un nivel elemental de asociaciones entre estímulos verbales tales como la capacidad para identificar la clase a la que pertenece un conjunto de objetos y la habilidad para identificar estímulos verbales de acuerdo con la función, uso y localización.

La última categoría evalúa la capacidad para reconocer determinada acciones y estados de ánimo representados en lámina mediante su asociación con la palabra correspondiente. Cabe mencionar que debido a las características de la población, la sexta categoría no se aplicó completa, por lo tanto no se espera la puntuación máxima.

CATEGORÍAS	NÚM. REACTIVOS	NÚM. INCISOS	PUNTUACIÓN MÁXIMA		
			Voc.	Gest.	V/G
A. Expresión de necesidades, deseos y preferencias.	3	5	6	6	12
B. Reconocimiento de su persona.	3	0	3	3	6
C. Identificación de partes del cuerpo y prendas de vestir.	2	10	10	10	20
D. Identificación de elementos del medio presentados físicamente.	3	15	15	15	30
E. Identificación de elementos del medio presentados en lámina.	5	25	25	25	50
F. Identificación de elementos del medio de acuerdo con la clase, función, utilidad o localización.	5	24	24	24	48
G. Identificación de acciones y estados de ánimo.	2	8	8	8	16
Total	23	87	91	91	182

Tabla 7. Subárea de comunicación vocal gestual

2.7 Mecanismos de evaluación.

Durante la primera fase del procedimiento se realizó una observación participante, la cual es una forma de observación naturalista, que nos permitió estudiar sistemáticamente la conducta de los niños en su ambiente natural. De tal forma que pudimos participar en las actividades cotidianas que realizaban los niños y de esta manera explorar las necesidades de la Sala de Lactantes C-2.

Tanto para la evaluación diagnóstica como para la final se utilizó la subárea de Comunicación Vocal-Gestual del Inventario de Habilidades Básicas, tanto para el grupo control como para el experimental. Con lo cual se identificó el efecto de la implementación del Programa Juego para la Estimulación del Lenguaje Expresivo.

CAPÍTULO TRES

RESULTADOS

3.1 Resultados

En este capítulo se presentan tanto el análisis cuantitativo como cualitativo de las evaluaciones hechas por medio de la subárea de Comunicación Vocal-Gestual del Inventario de Habilidades Básicas.

Para el análisis cuantitativo se utilizó el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) obteniendo la T de Wilcoxon con el objetivo de comprobar si existieron cambios entre la condición inicial y la final tanto del grupo control como del experimental, y, por otra parte se obtuvo la U de Mann Whitney para comprobar si existió una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo control y el grupo experimental en ambas condiciones.

Dentro del análisis cualitativo se muestran los cambios obtenidos en función del número de elementos que los sujetos fueron capaces de identificar y reconocer, tanto de forma vocal como gestual.

3.1.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO.

Para poder realizar un análisis cuantitativo de la comparación entre la condición inicial y la final tanto del grupo control como del experimental, fueron utilizadas las puntuaciones obtenidas en el pretest y postests por cada uno de los sujetos de ambos grupos, las cuales se presentan en la Tabla1:

	Sujeto	Pretest	Postest
CONTROL	1	33	56
	2	35	43
	3	78	106
	4	51	65
	5	44	80
	6	76	97
	7	68	75
	8	96	119
	9	62	90
	10	33	56
EXPERIMENTAL	11	62	145
	12	40	117
	13	53	138
	14	71	136
	15	38	146
	16	66	139
	17	45	145
	18	44	117
	19	53	114
	20	84	146

Tabla 1. Puntuaciones crudas del grupo control y experimental en las medidas pretest y postest.

En la Figura 1, se presenta de forma gráfica la puntuación promedio de cada grupo para ambas condiciones. Pueden observarse claramente los cambios presentados en ambos grupos.

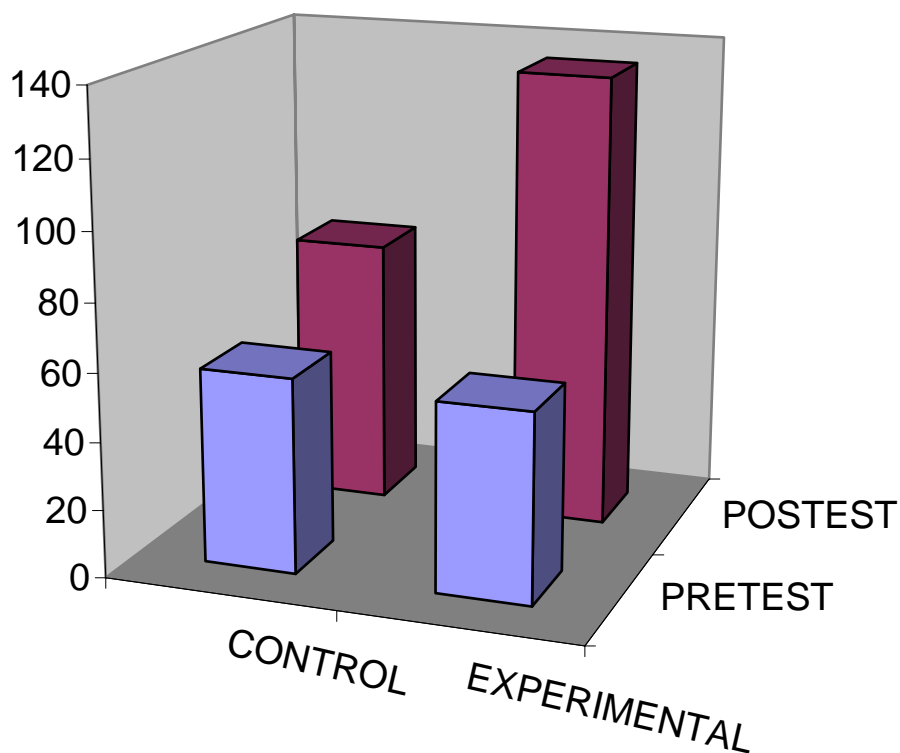


Figura 1. Puntuación promedio del grupo control y experimental en las condiciones pretest y posttest.

A continuación se presenta el análisis estadístico de los resultados obtenidos en la subárea de comunicación vocal-gestual del IHB para el grupo control y experimental en el pretest y en el posttest. Dicho análisis se realizó utilizando las pruebas U de Mann Whitney y la T de Wilcoxon.

A partir de los resultados obtenidos con la U de Mann Whitney se establecieron las diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en cada una de las categorías de la subárea de comunicación vocal-gestual del IHB.

Los resultados obtenidos en el pretest por medio de la prueba U de Mann Whitney se presentan a continuación:

En la tabla 2 pueden observarse las medias de los rangos para el grupo control y experimental obtenidos en el pretest de la categoría “A” Expresión de necesidades, deseos y preferencias.

No existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, dado que la significancia obtenida es mayor a $\alpha= 0.05$. Lo cual indica que los sujetos de ambos grupos presentan la misma capacidad para elegir entre opciones, aceptar o rechazar una petición y solicitar lo que desean o requieren. Dicha comparación puede observarse gráficamente en la figura 2.

	GRUPO	N	Media de los rangos	Significancia
Pretest	control	10	8.95	0.224
	experimental	10	12.05	

Tabla 2. Media de los rangos y significancia de grupo control y experimental en la medida pretest de la Categoría A: Expresión de necesidades deseos y preferencias.

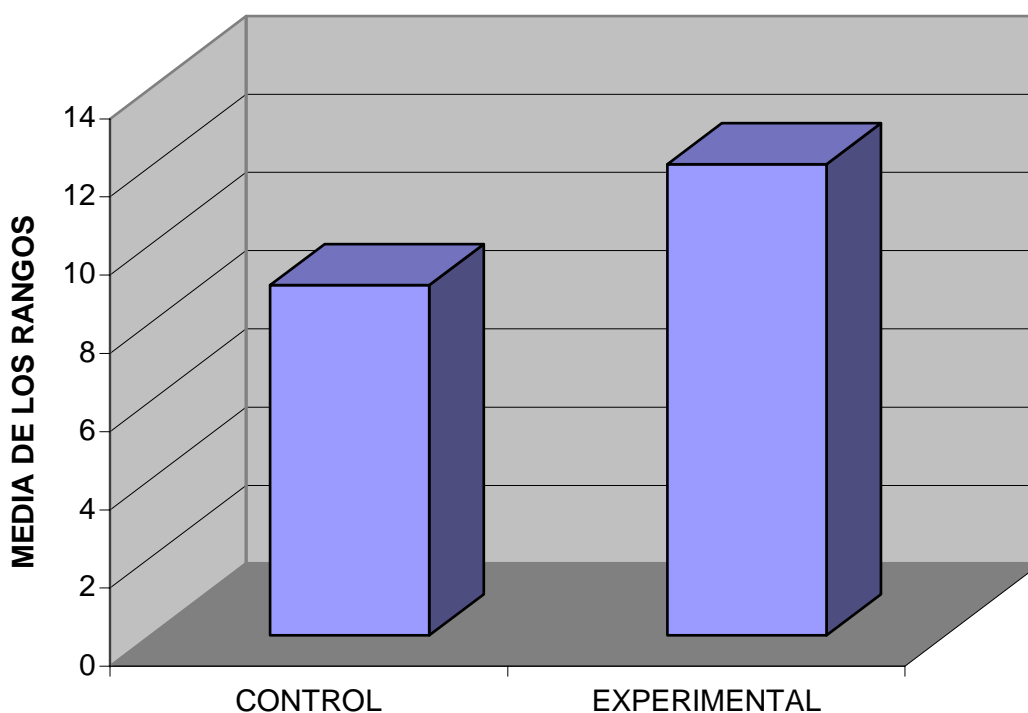


Figura 2. Media de los rangos del pretest del grupo control y experimental para la categoría A.

En la tabla 3 pueden observarse las medias de los rangos para el grupo control y experimental obtenidos en el pretest de la categoría “B” Reconocimiento personal.

No existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, dado que la significancia obtenida es mayor a $\alpha= 0.05$. Lo cual indica que los sujetos de ambos grupos presentan la misma capacidad para reconocerse a sí mismos en diferentes situaciones. Dicha comparación puede observarse gráficamente en la figura 3.

	GRUPO	N	Media de los rangos	Significancia
Pretest	control	10	11.45	0.462
	experimental	10	9.55	

Tabla 3. Media de los rangos y significancia de grupo control y experimental en la medida pretest de la Categoría B: Reconocimiento personal.

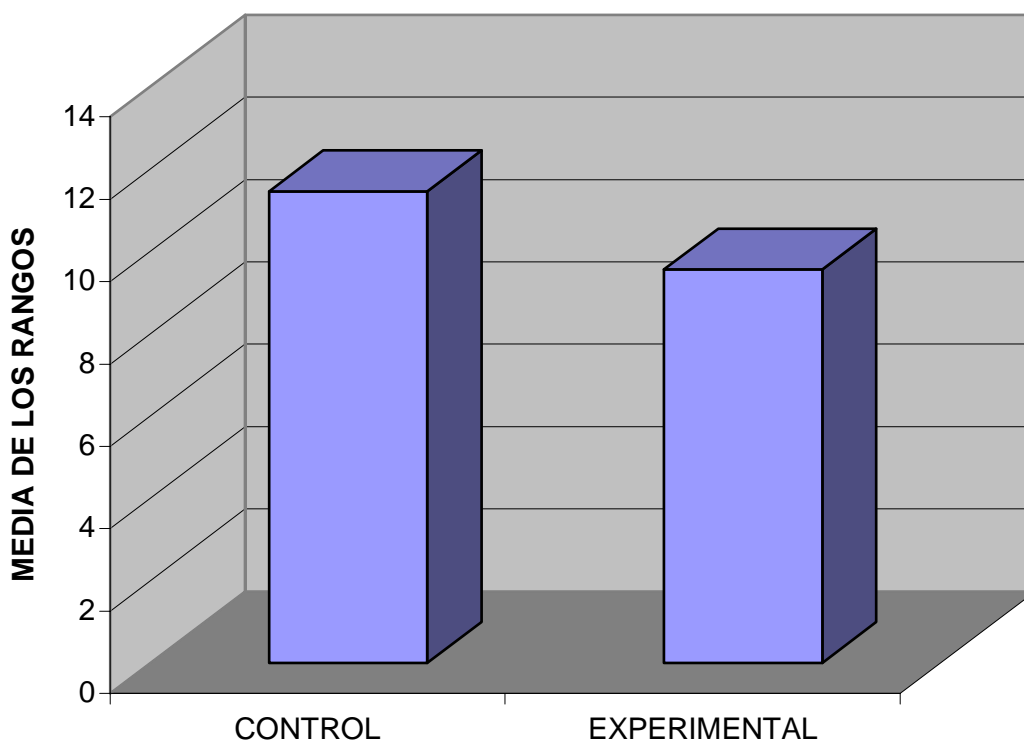


Figura 3. Media de los rangos del pretest del grupo control y experimental para la categoría B.

En la tabla 4 pueden observarse las medias de los rangos para el grupo control y experimental obtenidos en el pretest de la categoría “C” Identificación de partes, cuerpo y prendas.

No existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, dado que la significancia obtenida es mayor a $\alpha= 0.05$. Lo cual indica que los sujetos de ambos grupos presentan el mismo conocimiento de su esquema corporal y de las prendas que utilizan comúnmente. Dicha comparación puede observarse gráficamente en la figura 4.

	GRUPO	N	Media de los rangos	Significancia
Pretest	control	10	11.05	0.673
	experimental	10	9.95	

Tabla 4. Media de los rangos y significancia de grupo control y experimental en la medida pretest de la Categoría C: Identificación de partes, cuerpo y prendas.

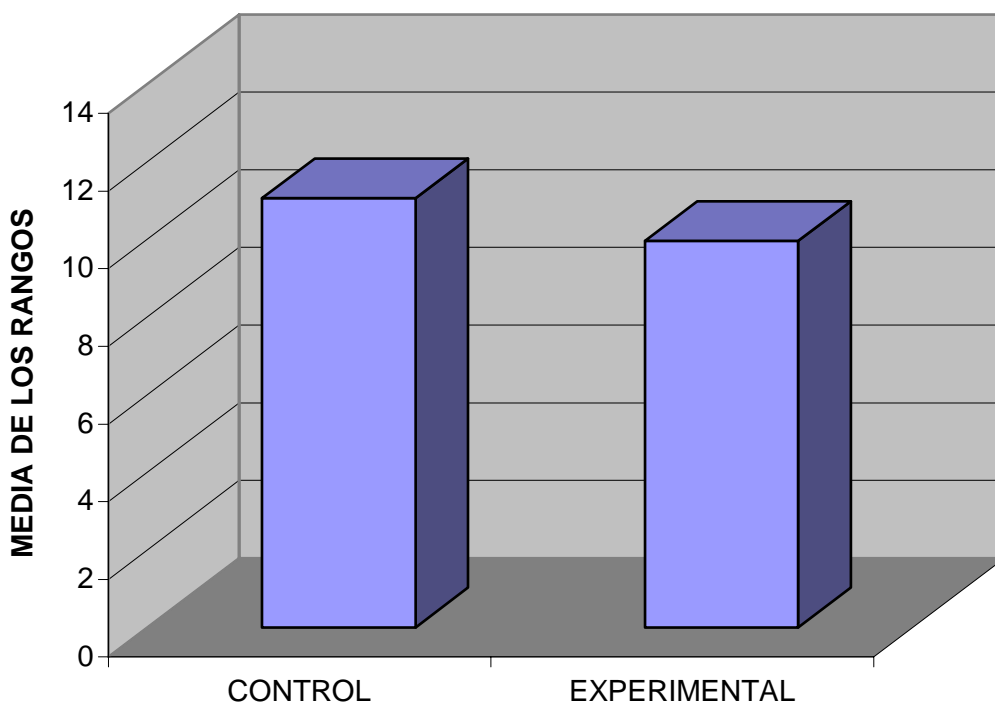


Figura 4. Media de los rangos del pretest del grupo control y experimental para la categoría C.

En la tabla 5 pueden observarse las medias de los rangos para el grupo control y experimental obtenidos en el pretest de la categoría “D” Identificación de elementos físicos.

No existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, dado que la significancia obtenida es mayor a $\alpha= 0.05$. Lo cual indica que los sujetos de ambos grupos presentan el mismo manejo de vocabulario común en su medio cotidiano ante elementos que se les presentan físicamente. Dicha comparación puede observarse gráficamente en la figura 5.

	GRUPO	N	Media de los rangos	Significancia
Pretest	control	10	10.20	0.819
	experimental	10	10.80	

Tabla 5. Media de los rangos y significancia de grupo control y experimental en la medida pretest de la Categoría D: Identificación de elementos físicos.

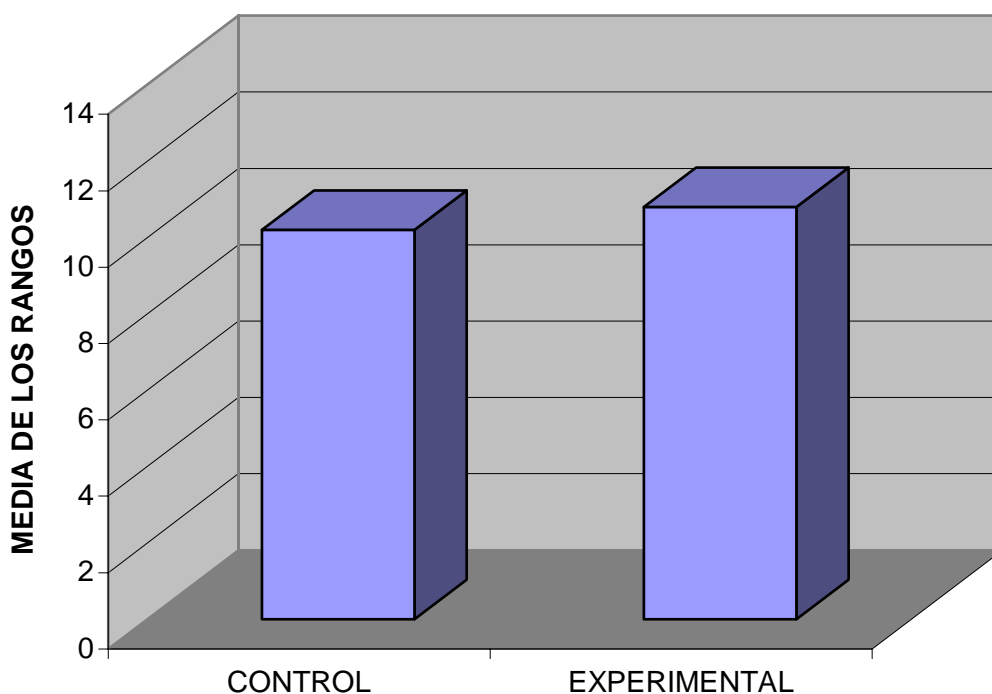


Figura 5. Media de los rangos del pretest del grupo control y experimental para la categoría D.

En la tabla 6 pueden observarse las medias de los rangos para el grupo control y experimental obtenidos en el pretest de la categoría “E” Identificación de elementos en lámina.

No existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, dado que la significancia obtenida es mayor a $\alpha= 0.05$. Lo cual indica que los sujetos de ambos grupos presentan el mismo manejo de vocabulario común en su medio cotidiano ante elementos que se les presentan en lámina. Dicha comparación puede observarse gráficamente en la figura 6.

	GRUPO	N	Media de los rangos	Significancia
Pretest	control	10	10.25	0.850
	experimental	10	10.75	

Tabla 6. Media de los rangos y significancia de grupo control y experimental en la medida pretest de la Categoría E: Identificación de elementos en lámina.

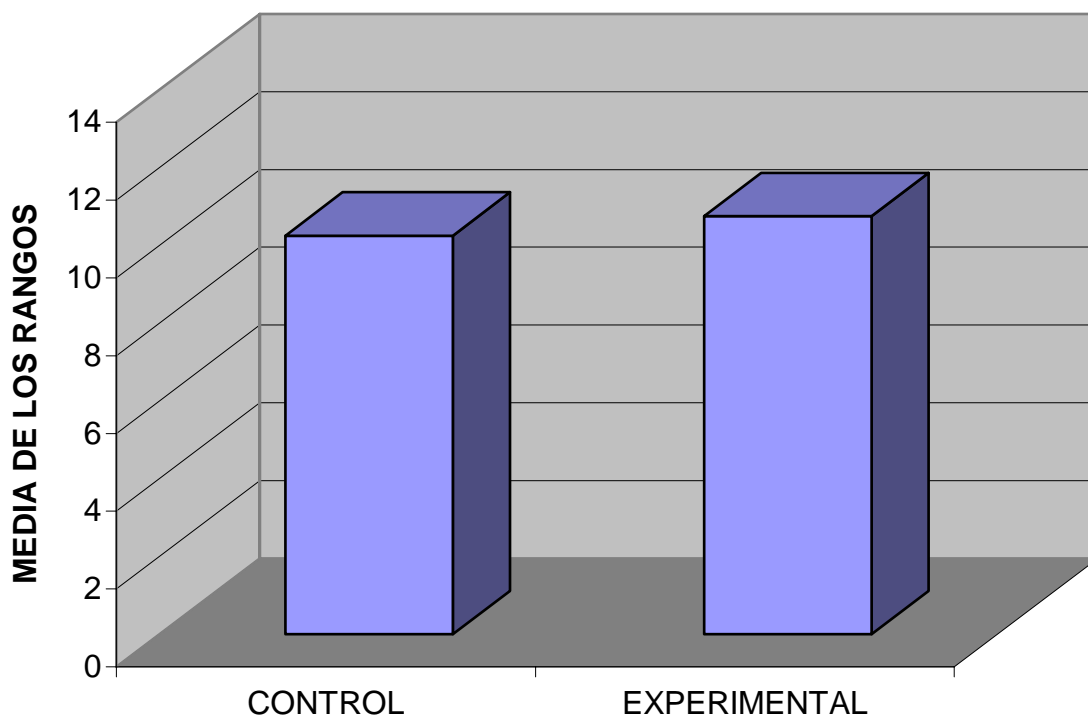


Figura 6. Media de los rangos del pretest del grupo control y experimental para la categoría E.

En la tabla 7 pueden observarse las medias de los rangos para el grupo control y experimental obtenidos en el pretest de la categoría “F” Identificación de elemento, clase, función útil y localización.

No existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, dado que la significancia obtenida es mayor a $\alpha= 0.05$. Lo cual indica que los sujetos de ambos grupos presentan el mismo nivel elemental de asociaciones entre estímulos verbales tales como la capacidad para identificar la clase a la que pertenecen un conjunto de objetos y la habilidad para identificar estímulos verbales de acuerdo con la función, uso y localización. Dicha comparación puede observarse gráficamente en la figura 7.

	GRUPO	N	Media de los rangos	Significancia
Pretest	control	10	10.65	0.909
	experimental	10	10.35	

Tabla 7. Media de los rangos y significancia de grupo control y experimental en la medida pretest de la Categoría F: Identificación de elemento, clase, función útil y localización.

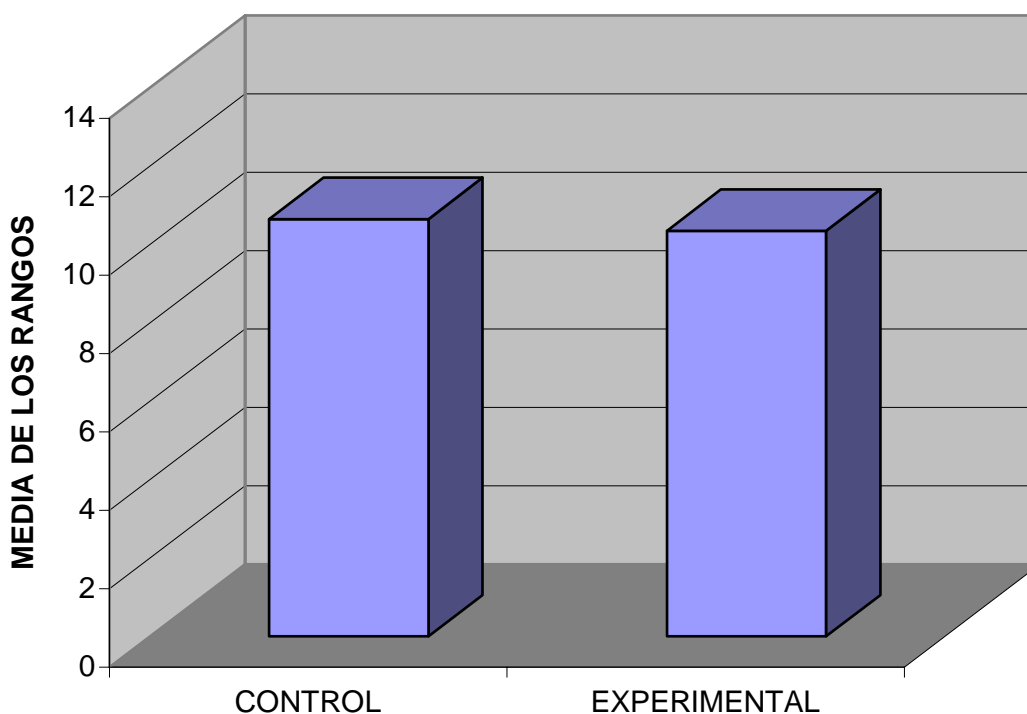


Figura 7. Media de los rangos del pretest del grupo control y experimental para la categoría F.

En la tabla 8 pueden observarse las medias de los rangos para el grupo control y experimental obtenidos en el pretest de la categoría “G” Identificación de acciones y estados de ánimo.

No existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, dado que la significancia obtenida es mayor a $\alpha= 0.05$. Lo cual indica que los sujetos de ambos grupos presentan la misma capacidad para reconocer determinadas acciones y estados de ánimo representadas en lámina mediante su asociación con la palabra correspondiente. Dicha comparación puede observarse gráficamente en la figura 8.

	GRUPO	N	Media de los rangos	Significancia
Pretest	control	10	11.45	0.468
	experimental	10	9.55	

Tabla 8. Media de los rangos y significancia de grupo control y experimental en la medida pretest de la Categoría G: Identificación de acciones y estados de ánimo.

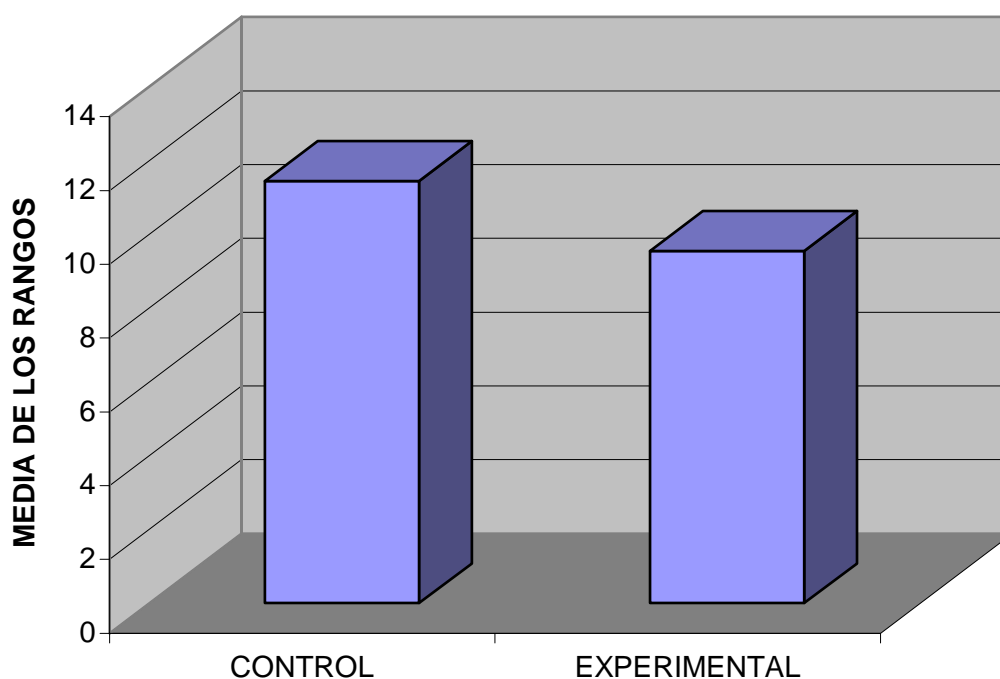


Figura 8. Media de los rangos del pretest del grupo control y experimental para la categoría G.

En la tabla 9 pueden observarse las medias de los rangos para el grupo control y experimental obtenidos en el pretest de la subárea Comunicación Vocal-Gestual.

No existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, dado que la significancia obtenida es mayor a $\alpha= 0.05$. Lo cual indica que los sujetos de ambos grupos presentan la misma capacidad para manifestar conocimiento de su medio cotidiano (personal, físico y representado gráficamente). Dicha comparación puede observarse gráficamente en la figura 9.

	GRUPO	N	Media de los rangos	Significancia
Pretest	control	10	10.40	0.940
	experimental	10	10.60	

Tabla 9. Media de los rangos y significancia de grupo control y experimental en la medida pretest de la subárea Comunicación Vocal-Gestual

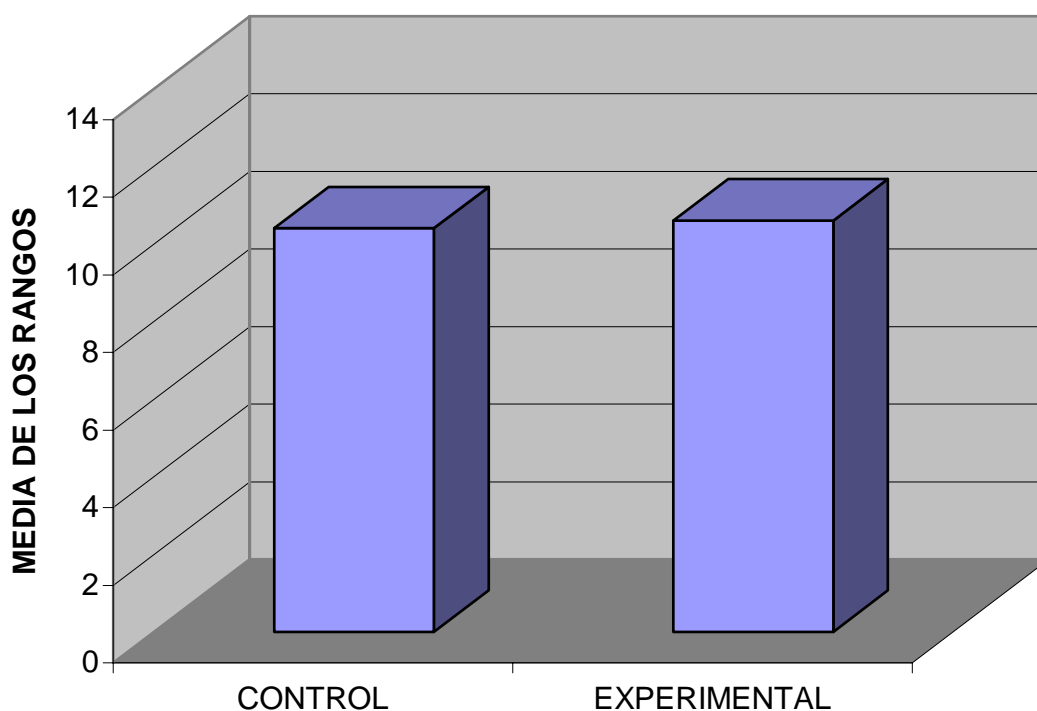


Figura 9. Media de los rangos del pretest del grupo control y experimental para la subárea Comunicación Vocal-Gestual.

Los resultados obtenidos en el postest por medio de la prueba U de Mann Whitney se presentan a continuación:

En la tabla 10 pueden observarse las medias de los rangos para el grupo control y experimental obtenidos en el postest de la categoría "A" Expresión de necesidades, deseos y preferencias.

Existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, dado que la significancia obtenida es menor a $\alpha = 0.05$. Observándose que la media de los rangos del grupo experimental es mayor que la del grupo control. Lo cual indica que los sujetos del grupo experimental presentan una mayor capacidad para elegir entre opciones, aceptar o rechazar una petición y solicitar lo que desean o requieren. Dicha comparación puede observarse gráficamente en la figura 10.

	GRUPO	N	Media de los rangos	Significancia
Postest	control	10	6.60	0.002
	experimental	10	14.40	

Tabla 10. Media de los rangos y significancia de grupo control y experimental en la medida postest de la Categoría A: Expresión de necesidades, deseos y preferencias.

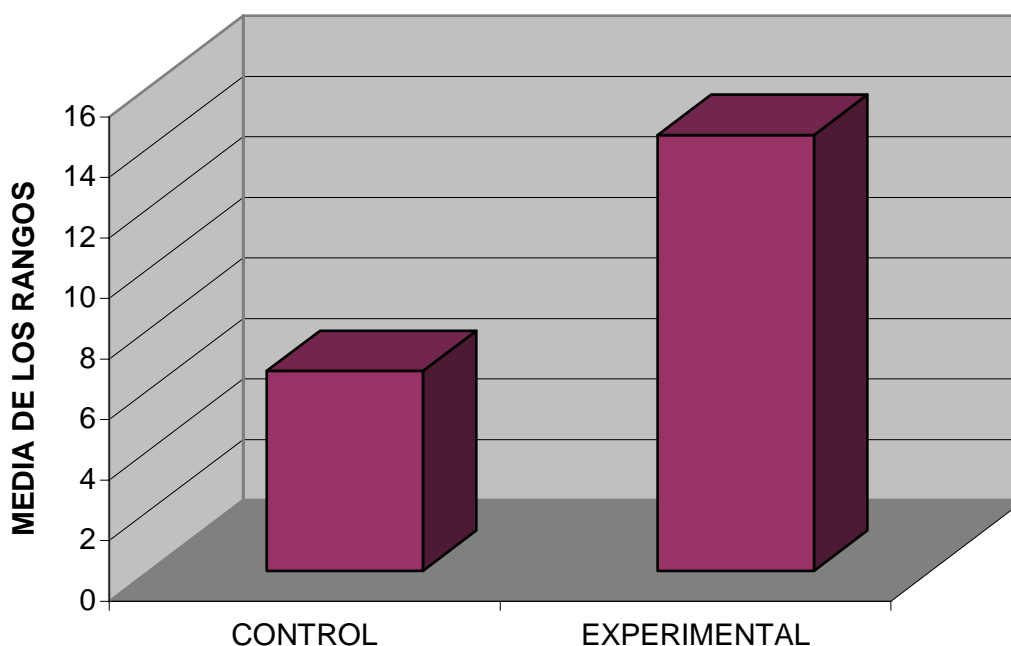


Figura 10. Media de los rangos del postest del grupo control y experimental para la categoría A.

En la tabla 11 pueden observarse las medias de los rangos para el grupo control y experimental obtenidos en el posttest de la categoría “B” Reconocimiento personal.

Existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, dado que la significancia obtenida es menor a $\alpha = 0.05$. Observándose que la media de los rangos del grupo experimental es mayor que la del grupo control. Lo cual indica que los sujetos del grupo experimental presentan una mayor capacidad para reconocerse a sí mismos en diferentes situaciones. Dicha comparación puede observarse gráficamente en la figura 11.

	GRUPO	N	Media de los rangos	Significancia
Posttest	control	10	7.50	0.005
	experimental	10	13.50	

Tabla 11. Media de los rangos y significancia de grupo control y experimental en la medida posttest de la Categoría B: Reconocimiento personal.

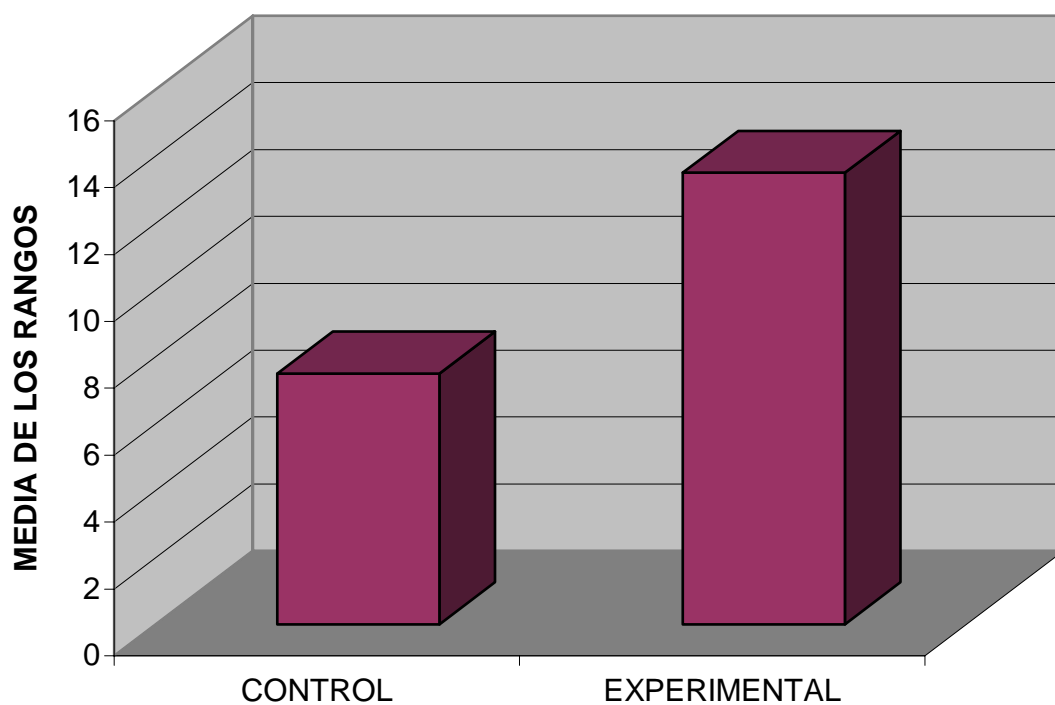


Figura 11. Media de los rangos del posttest del grupo control y experimental para la categoría B.

En la tabla 12 pueden observarse las medias de los rangos para el grupo control y experimental obtenidos en el posttest de la categoría “C” Identificación de partes, cuerpo y prendas.

No existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, dado que la significancia obtenida es mayor a $\alpha= 0.05$. Lo cual indica que los sujetos de ambos grupos presentan el mismo conocimiento de su esquema corporal y de las prendas que utilizan comúnmente. Dicha comparación puede observarse gráficamente en la figura 12.

	GRUPO	N	Media de los rangos	Significancia
Posttest	control	10	8.35	0.098
	experimental	10	12.65	

Tabla 12. Media de los rangos y significancia de grupo control y experimental en la medida posttest de la Categoría C: Identificación de partes, cuerpo y prendas

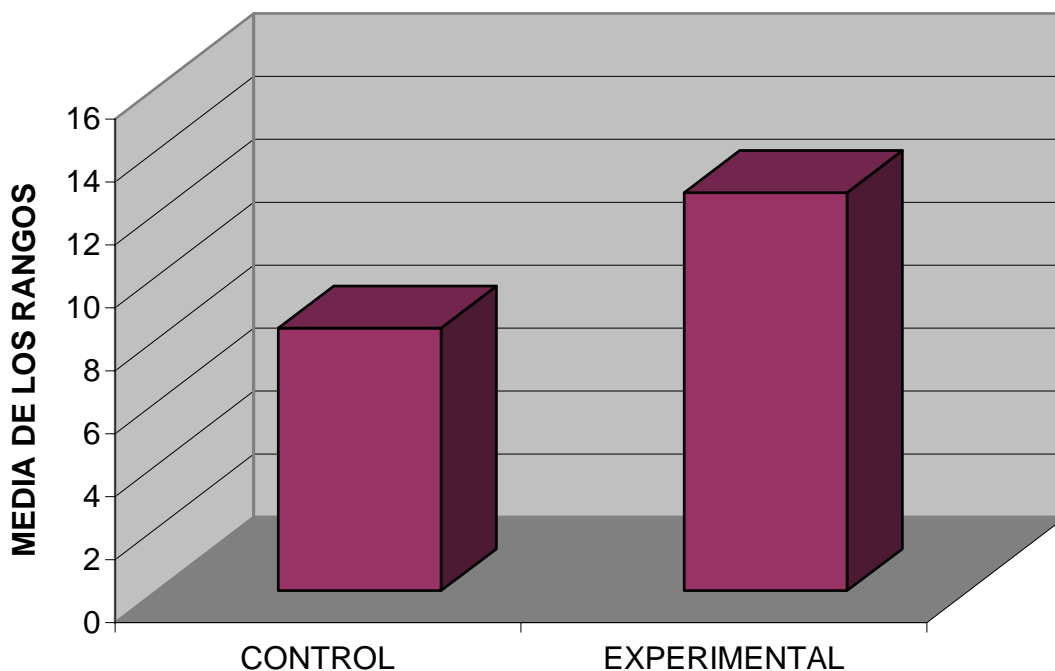


Figura 12. Media de los rangos del posttest del grupo control y experimental para la categoría C.

En la tabla 13 pueden observarse las medias de los rangos para el grupo control y experimental obtenidos en el posttest de la categoría “D” Identificación de elementos físicos.

Existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, dado que la significancia obtenida es menor a $\alpha = 0.05$. Observándose que la media de los rangos del grupo experimental es mayor que la del grupo control. Lo cual indica que los sujetos del grupo experimental presentan un mayor manejo de vocabulario común en su medio cotidiano ante estímulos presentados en forma física. Dicha comparación puede observarse gráficamente en la figura 13.

	GRUPO	N	Media de los rangos	Significancia
Posttest	control	10	5.95	0.001
	experimental	10	15.05	

Tabla 13. Media de los rangos y significancia de grupo control y experimental en la medida posttest de la Categoría D: Identificación de elementos físicos.

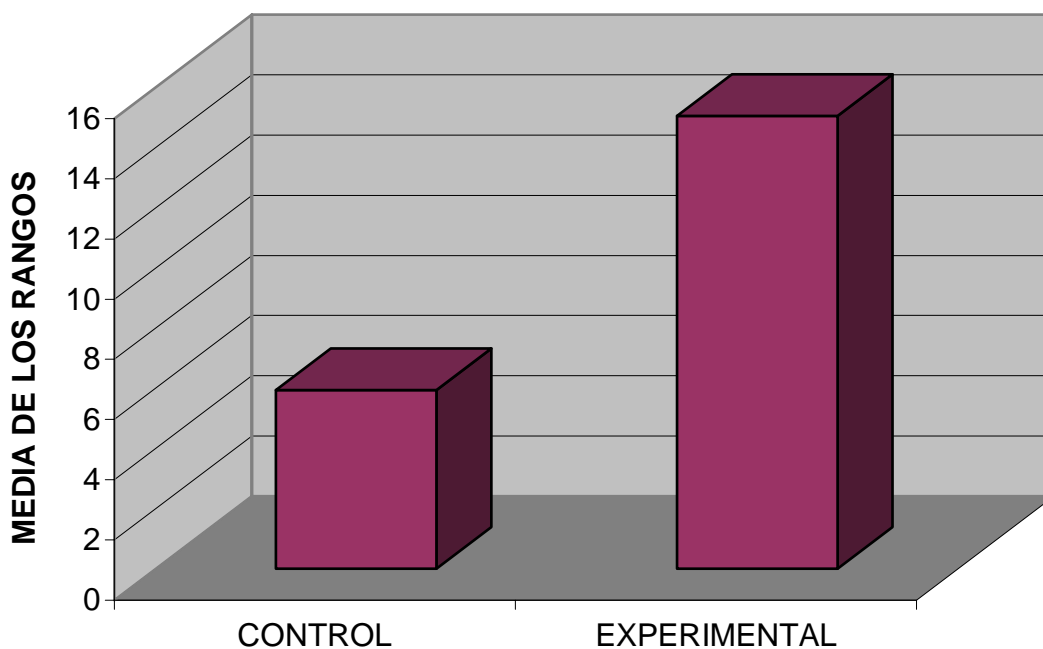


Figura 13. Media de los rangos del posttest del grupo control y experimental para la categoría D.

En la tabla 14 pueden observarse las medias de los rangos para el grupo control y experimental obtenidos en el posttest de la categoría “E” Identificación de elementos en lámina.

Existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, dado que la significancia obtenida es menor a $\alpha = 0.05$. Observándose que la media de los rangos del grupo experimental es mayor que la del grupo control. Lo cual indica que los sujetos del grupo experimental presentan un mayor manejo de vocabulario común en su medio cotidiano ante estímulos presentados en lámina. Dicha comparación puede observarse gráficamente en la figura 14.

	GRUPO	N	Media de los rangos	Significancia
Posttest	control	10	5.85	0.000
	experimental	10	15.15	

Tabla 14. Media de los rangos y significancia de grupo control y experimental en la medida posttest de la Categoría E: Identificación de elementos en lámina.

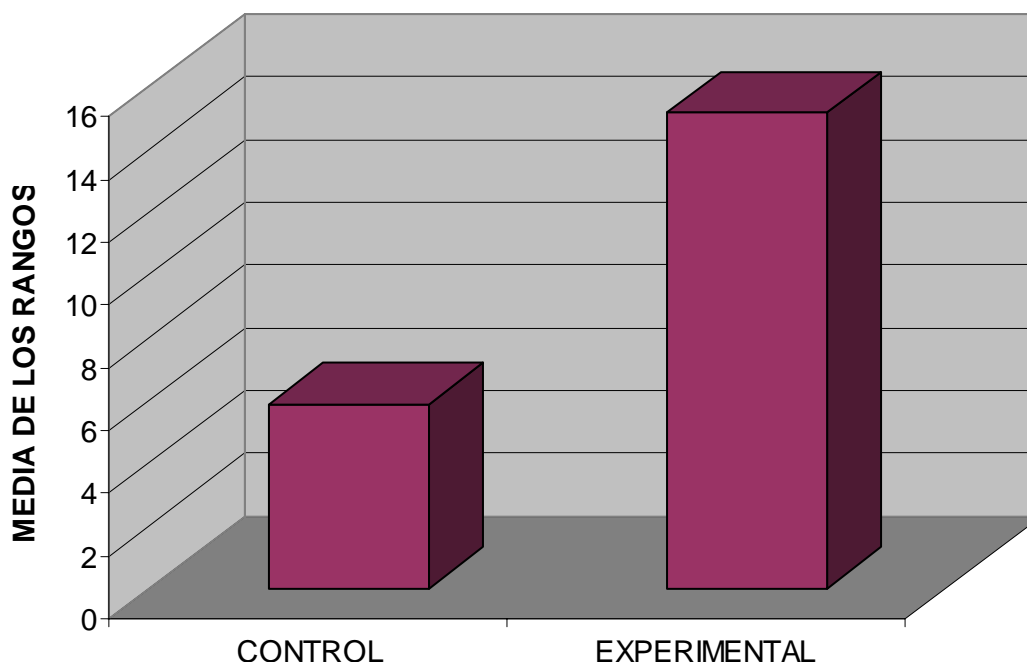


Figura 14. Media de los rangos del posttest del grupo control y experimental para la categoría E.

En la tabla 15 pueden observarse las medias de los rangos para el grupo control y experimental obtenidos en el postest de la categoría “F” Identificación de elemento, clase, función útil y localización.

Existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, dado que la significancia obtenida es menor a $\alpha = 0.05$. Observándose que la media de los rangos del grupo experimental es mayor que la del grupo control. Lo cual indica que los sujetos del grupo experimental presentan un mayor nivel elemental de asociaciones entre estímulos verbales tales como la capacidad para identificar la clase a la que pertenece un conjunto de objetos y la habilidad para identificar estímulos verbales de acuerdo a la función, uso y localización. Dicha comparación puede observarse gráficamente en la figura 15.

	GRUPO	N	Media de los rangos	Significancia
Postest	control	10	5.50	0.000
	experimental	10	15.50	

Tabla 15. Media de los rangos y significancia de grupo control y experimental en la medida postest de la Categoría F: Identificación de elemento, clase, función útil y localización.

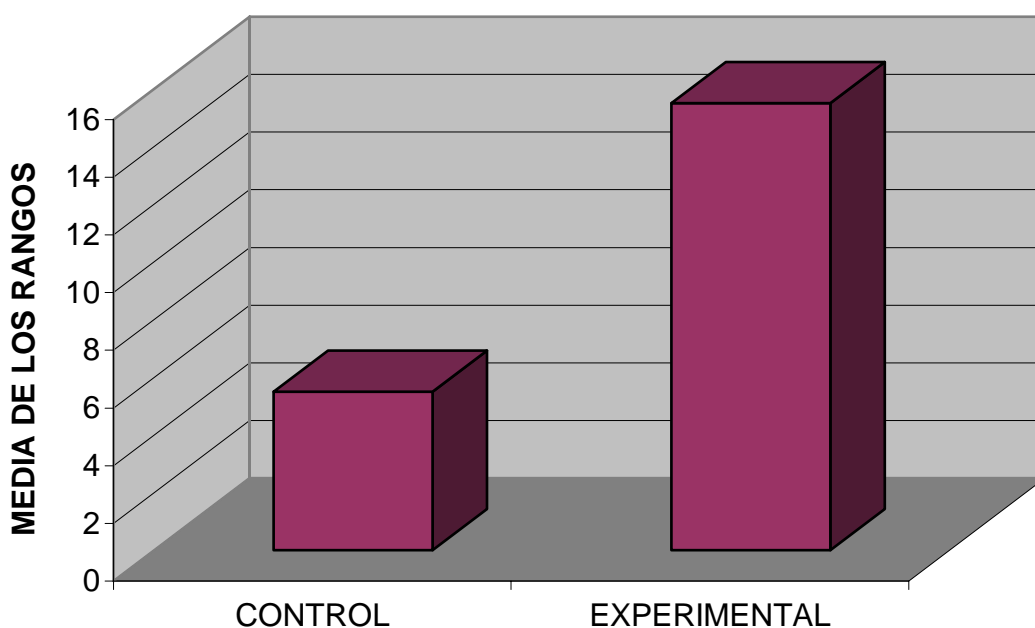


Figura 15. Media de los rangos del postest del grupo control y experimental para la categoría F.

En la tabla 16 pueden observarse las medias de los rangos para el grupo control y experimental obtenidos en el posttest de la categoría “G” Identificación de acciones y estados de ánimo.

Existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, dado que la significancia obtenida es menor a $\alpha= 0.05$. Observándose que la media de los rangos del grupo experimental es mayor que la del grupo control. Lo cual indica que los sujetos del grupo experimental presentan una mayor capacidad para reconocer determinadas acciones y estados de ánimo representados en láminas mediante su asociación con la palabra correspondiente. Dicha comparación puede observarse gráficamente en la figura 16.

	GRUPO	N	Media de los rangos	Significancia
Posttest	control	10	7.40	0.017
	experimental	10	13.60	

Tabla 16. Media de los rangos y significancia de grupo control y experimental en la medida posttest de la Categoría G: Identificación de acciones y estados de ánimo.

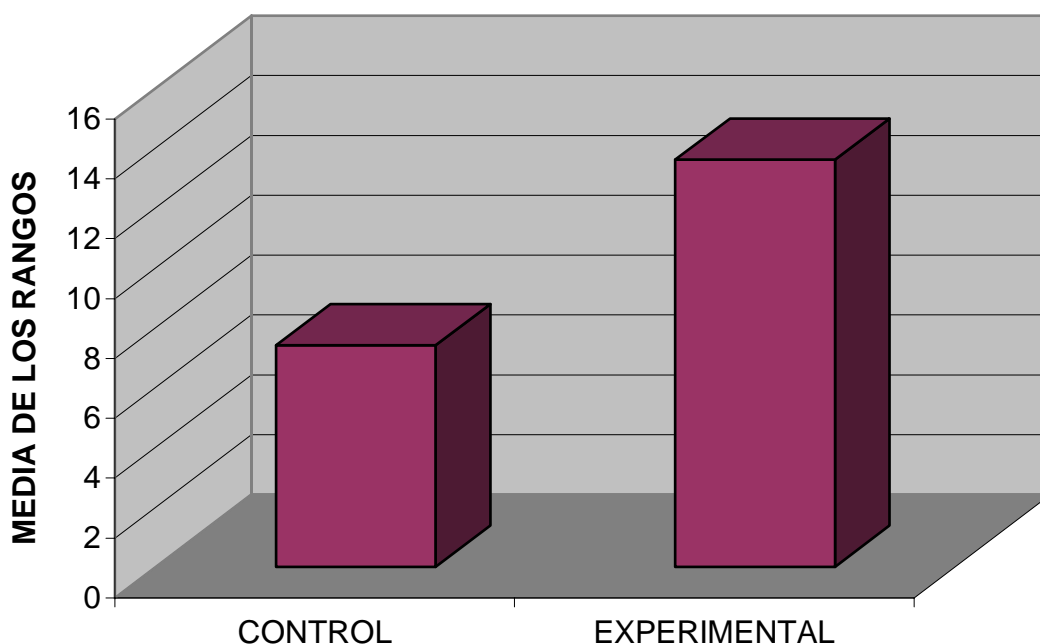


Figura 16. Media de los rangos del posttest del grupo control y experimental para la categoría G.

En la tabla 17 pueden observarse las medias de los rangos para el grupo control y experimental obtenidos en el postest de la subárea de Comunicación Vocal-Gestual.

Existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, dado que la significancia obtenida es menor a $\alpha = 0.05$. Observándose que la media de los rangos del grupo experimental es mayor que la del grupo control. Lo cual indica que los sujetos del grupo experimental presentan una mayor capacidad para manifestar su conocimiento de su medio cotidiano (personal, físico y representado gráficamente). Dicha comparación puede observarse gráficamente en la figura 17, en la cual puede verificarse que la implementación del Programa de Juego para la Estimulación del Lenguaje Expresivo influye positivamente la capacidad del niño para comunicarse con sus pares y adultos.

	GRUPO	N	Media de los rangos	Significancia
Postest	control	10	5.80	0.000
	experimental	10	15.20	

Tabla 17. Media de los rangos y significancia de grupo control y experimental en la medida postest de la subárea Comunicación Vocal-Gestual

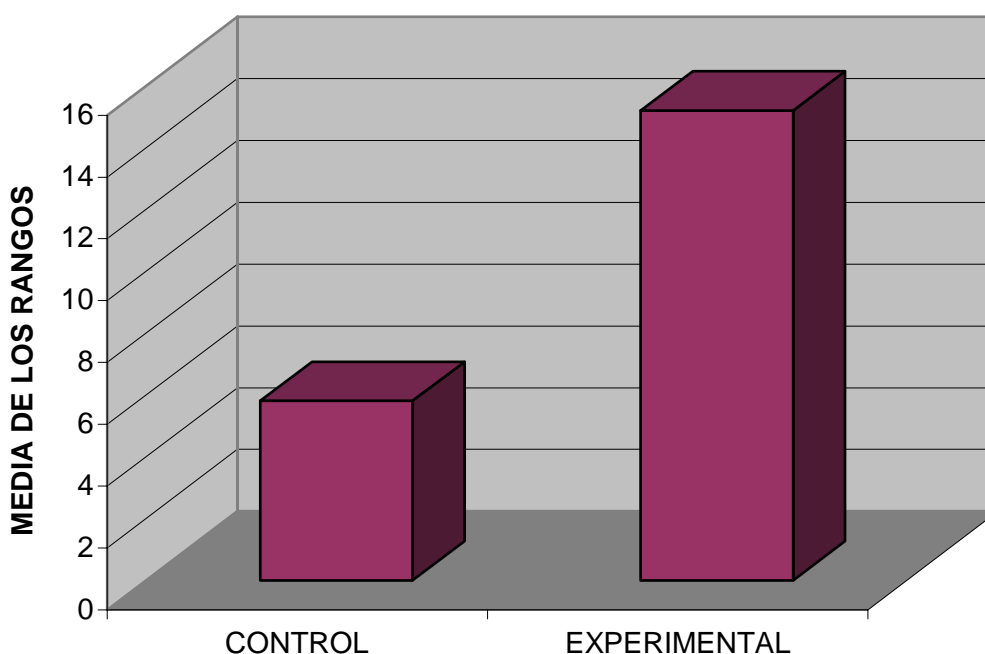


Figura 17. Media de los rangos del postest del grupo control y experimental para la subárea Comunicación Vocal-Gestual.

En las siguientes tablas se muestra la comparación realizada entre las puntuaciones obtenidas en la evaluación pretest y posttest, tanto del grupo control como del grupo experimental, con el fin de establecer si existió un cambio entre la condición inicial y la condición final de ambos grupos. Dicha comparación fue realizada por medio de la prueba T de Wilcoxon.

En la tabla A se muestra la comparación hecha entre las puntuaciones obtenidas en la evaluación pretest y posttest del grupo control. Puede verificarse que para el grupo control no existieron cambios estadísticamente significativos en las categorías “B” y “D”, mientras que en las áreas restantes se observa una diferencia estadísticamente significativa.

	A	B	C	D	E	F	G	Total subárea
Puntuación Z	-2.677	-.343	-2.825	.000	-2.810	-2.018	-2.506	-2.812
Significancia estadística	.007	.732	.005	1.000	.005	.044	.012	.005

Tabla A. Comparación de las medidas pretest y posttest del grupo control

En la tabla B se muestra la comparación hecha entre las puntuaciones obtenidas en la evaluación pretest y postest del grupo experimental. Puede verificarse que para el grupo experimental sí existe una diferencia estadísticamente significativa en todas las categorías excepto para la categoría “B”. Dicha comparación fue realizada por medio de la prueba T de Wilcoxon.

	A	B	C	D	E	F	G	Total subárea
Puntuación Z	-2.814	-2.555	-2.812	-2.809	-2.809	-2.810	-2.814	-2.805
Significancia estadística	.005	.011	.005	.005	.005	.005	.005	.005

Tabla B. Comparación de las medidas pretest y postest del grupo experimental

3.1.2 ANÁLISIS CUALITATIVO.

Se realizó el análisis cualitativo de los resultados obtenidos en la subárea de comunicación vocal-gestual del IHB con base en el formato para la descripción cualitativa (ver anexo 3), para cada uno de los niños en el pretest y en el postest tanto del grupo control como del experimental.

Con la finalidad de mostrar un análisis detallado de cada uno de los elementos que el niño era capaz de reconocer y expresar antes de la implementación del programa, a continuación se presenta el análisis cualitativo de tres casos tomados al azar (de un total de diez niños) pertenecientes al grupo control. Para conocer los resultados de todo el grupo ver el anexo 4:

1) Emiliano G. Edad: 1 año, 11 meses.

Identificación de su persona

Emiliano fue capaz de identificarse a sí mismo señalándose y orientándose hacia quien dice su nombre.

Manifestación de necesidades, deseos y preferencias

Manifestó sus deseos y preferencias mediante gestos y ademanes, por ejemplo tomaba los materiales que deseaba y cuando ya no quería realizar alguna tarea los retiraba y se levantaba de la silla para irse. No expresó sus necesidades.

Identificación del esquema corporal y prendas de vestir

Identificó señalando las partes del esquema corporal (cabeza, manos, boca y ojos) sin indicar la función correspondiente; también señaló prendas de vestir (pantalón, zapato, camisa y calcetines). No identificó la localización de las prendas de vestir.

Identificación de elementos del medio presentados físicamente

Identificó señalando diversos elementos del medio: juguetes (pelota, coche y muñeca); utensilios de aseo personal (jabón, peine, toalla, cepillo de dientes y papel higiénico), aunque sin establecer relaciones de utilidad de los mismos. No fue capaz de identificar las partes que componen una habitación.

Identificación de elementos del medio presentados en lámina

Identificó señalando láminas que representaban animales (perro, gato y pájaro), alimentos (leche y manzana), partes de una casa (baño y jardín), muebles (silla, mesa y cama); sin identificar la clase a la que pertenecen. No identificó elementos de la naturaleza. No identificó los espacios donde se realizan actividades cotidianas ni la función útil de los objetos presentados.

Identificación de acciones y estados de ánimo representados en lámina

No identificó las acciones ni los estados de ánimo que se le presentaron.

2) Lilian. Edad: 2 años.

Identificación de su persona

Lilian fue capaz de identificarse a sí misma por su nombre y orientándose hacia quien dice su nombre.

Manifestación de necesidades, deseos y preferencias

Manifestó sus deseos y preferencias mediante gestos y ademanes, por ejemplo tomaba los materiales que deseaba y cuando ya no quería realizar alguna tarea los retiraba y se levantaba de la silla para irse. No expresó sus necesidades.

Identificación del esquema corporal y prendas de vestir

Identificó señalando las partes del esquema corporal (cabeza, pies y ojos) sin indicar la función correspondiente; también señaló prendas de vestir

(pantalón, zapato, camisa y calcetines). No identificó la localización de las prendas de vestir.

Identificación de elementos del medio presentados físicamente

Identificó señalando diversos elementos del medio: juguetes (pelota, coche, muñeca y globo); partes de una habitación (ventana, puerta, piso y pared); utensilios de aseo personal (jabón, peine, cepillo de dientes y papel higiénico), aunque sin establecer relaciones de utilidad de los mismos.

Identificación de elementos del medio presentados en lámina

Identificó señalando láminas que representaban animales (vaca, gato, pájaro y pez), alimentos (pan y manzana), elementos de la naturaleza (árbol, flor, sol y cielo); partes de una casa (recámara, baño y jardín), muebles (silla, mesa y cama); sin identificar la clase a la que pertenecen. No identificó los espacios donde se realizan actividades cotidianas ni la función útil de los objetos presentados.

Identificación de acciones y estados de ánimo representados en lámina

Identificó señalando acciones (dormir, comer, jugar y bañar). No identificó los estados de ánimo que se le presentaron.

3) Luis. Edad: 2 años.

Identificación de su persona

Luis fue capaz de identificarse a sí mismo señalándose y orientándose hacia quien dice su nombre.

Manifestación de necesidades, deseos y preferencias

No manifestó sus necesidades, deseos ni preferencias.

Identificación del esquema corporal y prendas de vestir

Identificó señalando las partes del esquema corporal (cabeza, manos, boca y ojos) sin indicar la función correspondiente; también señaló prendas de

vestir (pantalón, zapato, camisa y calcetines). No identificó la localización de las prendas de vestir.

Identificación de elementos del medio presentados físicamente

Identificó señalando diversos elementos del medio: juguetes (pelota, coche, muñeca y globo); utensilios de aseo personal (jabón, peine, cepillo de dientes y papel higiénico), aunque sin establecer relaciones de utilidad de los mismos. No fue capaz de identificar las partes que componen una habitación.

Identificación de elementos del medio presentados en lámina

Identificó señalando láminas que representaban animales (perro, vaca, gato, pájaro y pez), alimentos (pan, manzana y huevo), elementos de la naturaleza (árbol); partes de una casa (baño), muebles (silla, mesa y cama); sin identificar la clase a la que pertenecen. No identificó los espacios donde se realizan actividades cotidianas ni la función útil de los objetos presentados.

Identificación de acciones y estados de ánimo representados en lámina

Identificó señalando acciones (dormir y bañarse). No identificó los estados de ánimo que se le presentaron.

Observaciones. A pesar de que Luis sólo utilizó lenguaje gestual constantemente hacia verbalizaciones como: “cu y u”.

Con la finalidad de mostrar un análisis detallado de cada uno de los elementos que el niño era capaz de reconocer y expresar antes de la implementación del programa, a continuación se presenta el análisis cualitativo de tres casos tomados al azar (de un total de diez niños) pertenecientes al grupo experimental. Para conocer los resultados de todo el grupo ver el anexo 4:

1) Antonio. Edad: 1 año, 10 meses.

Identificación de su persona

Antonio fue capaz de identificarse a sí mismo señalándose y orientándose hacia quien dice su nombre.

Manifestación de necesidades, deseos y preferencias

Manifestó sus deseos y preferencias mediante gestos y ademanes, por ejemplo tomaba los materiales que deseaba y cuando ya no quería realizar alguna tarea los retiraba y se levantaba de la silla para irse. No expresó sus necesidades.

Identificación del esquema corporal y prendas de vestir

Identificó señalando las partes del esquema corporal (cabeza, manos y boca) sin indicar la función correspondiente; también señaló prendas de vestir (pantalón, zapato y calcetines). No identificó la localización de las prendas de vestir.

Identificación de elementos del medio presentados físicamente

Identificó señalando diversos elementos del medio: juguetes (pelota, coche, muñeca, globo y canicas); partes de una habitación (puerta y piso); utensilios de aseo personal (peine, cepillo de dientes y papel higiénico), aunque sin establecer relaciones de utilidad de los mismos.

Identificación de elementos del medio presentados en lámina

Identificó señalando láminas que representaban animales (perro), alimentos (pan y manzana), elementos de la naturaleza (cielo); partes de una casa (baño, comedor, cocina y jardín), muebles (silla, mesa y cama); sin identificar la clase a la que pertenecen. No identificó los espacios donde se realizan actividades cotidianas ni la función útil de los objetos presentados.

Identificación de acciones y estados de ánimo representados en lámina

Identificó señalando acciones (dormir y bañar) y estados de ánimo (triste) que se le presentaron.

Observaciones: en la sección de identificación de elementos en lámina decía: “ja”

2) Vanessa. Edad: 1 año, 9 meses

Identificación de su persona

Vanessa fue capaz de identificarse a sí misma señalándose y orientándose hacia quien dice su nombre.

Manifestación de necesidades, deseos y preferencias

Manifestó sus deseos y preferencias mediante gestos y ademanes, por ejemplo tomaba los materiales que deseaba y cuando ya no quería realizar alguna tarea los retiraba y se levantaba de la silla para irse. No expresó sus necesidades.

Identificación del esquema corporal y prendas de vestir

Identificó señalando las partes del esquema corporal (cabeza, pies y ojos) sin indicar la función correspondiente; también señaló prendas de vestir (pantalón, zapatos y camisa). No identificó la localización de las prendas de vestir.

Identificación de elementos del medio presentados físicamente

Identificó señalando diversos elementos del medio: juguetes (pelota, coche y muñeca); partes de una habitación (puerta, ventana y piso); utensilios de aseo personal (jabón, peine, cepillo de dientes y papel higiénico), aunque sin establecer relaciones de utilidad de los mismos.

Identificación de elementos del medio presentados en lámina

Identificó señalando láminas que representaban animales (perro, vaca, gato, pájaro y pez), alimentos (pan y manzana), elementos de la naturaleza (árbol y flor); partes de una casa (baño), muebles (silla, cama y estufa); sin

identificar la clase a la que pertenecen. No identificó los espacios donde se realizan actividades cotidianas ni la función útil de los objetos presentados.

Identificación de acciones y estados de ánimo representados en lámina

Identificó señalando acciones (dormir y jugar) y estados de ánimo (triste) que se le presentaron.

Observaciones: para referirse a la acción de jugar dijo “gol”

3) Edgar. Edad: 1 año, 10 meses.

Identificación de su persona

Edgar fue capaz de identificarse a sí mismo señalándose y orientándose hacia quien dice su nombre.

Manifestación de necesidades, deseos y preferencias

Manifestó sus deseos y preferencias mediante gestos y ademanes, por ejemplo tomaba los materiales que deseaba y cuando ya no quería realizar alguna tarea los retiraba y se levantaba de la silla para irse. No expresó sus necesidades.

Identificación del esquema corporal y prendas de vestir

Identificó señalando las partes del esquema corporal (cabeza, manos y pies) sin indicar la función correspondiente; también señaló prendas de vestir (pantalón, zapato y camisa). No identificó la localización de las prendas de vestir.

Identificación de elementos del medio presentados físicamente

Identificó señalando diversos elementos del medio: juguetes (pelota, coche, muñeca, globo y canicas); partes de una habitación (puerta, ventana, piso y pared); utensilios de aseo personal (jabón, peine, toalla, cepillo de dientes y papel higiénico), aunque sin establecer relaciones de utilidad de los mismos.

Identificación de elementos del medio presentados en lámina

Identificó señalando láminas que representaban animales (perro, vaca, gato, pájaro y pez), alimentos (pan y manzana), elementos de la naturaleza (flor); partes de una casa (baño y jardín), muebles (silla, cama y mesa); sin identificar la clase a la que pertenecen. No identificó los espacios donde se realizan actividades cotidianas ni la función útil de los objetos presentados.

Identificación de acciones y estados de ánimo representados en lámina

Identificó señalando acciones (dormir y comer). No identificó los estados de ánimo que se le presentaron.

Observaciones: repite lo que se le dice.

Con la finalidad de mostrar un análisis detallado de los cambios en los elementos que el niño era capaz de reconocer y expresar después de la implementación del programa, a continuación se presenta el análisis cualitativo de tres casos tomados al azar (de un total de diez niños) pertenecientes al grupo control. Para conocer los resultados de todo el grupo ver el anexo 4:

1) Emiliano G. Edad: 2 años, 3 meses.

Identificación de su persona

Al igual que en el pretest, Emiliano fue capaz de identificarse a sí mismo señalándose y orientándose hacia quien dice su nombre, reconoce su imagen diciendo: "yo".

Manifestación de necesidades, deseos y preferencias

Al igual que en el pretest, manifestó sus deseos y preferencias mediante gestos y ademanes, por ejemplo tomaba los materiales que deseaba y cuando ya no quería realizar alguna tarea los retiraba y se levantaba de la silla para irse. No expresó sus necesidades.

Identificación del esquema corporal y prendas de vestir

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando todas las partes del esquema corporal (aumentando la identificación de los pies) sin indicar la función correspondiente; también señaló todas las prendas de vestir (aumentando la identificación del suéter). Además, identificó señalando la localización de las prendas de vestir: zapatos, playera y calzón.

Identificación de elementos del medio presentados físicamente

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando diversos elementos del medio: juguetes (aumentando la identificación del elemento globo); partes de una habitación (ahora identificando los elementos piso y pared); utensilios de aseo personal (sin cambios), aunque sin establecer relaciones de utilidad de los mismos. Además identificó nombrando: coche.

Identificación de elementos del medio presentados en lámina

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando láminas que representaban animales (aumentando la identificación del elemento pez), alimentos (aumentando la identificación de los elementos manzana y agua), partes de una casa (aumentando la identificación del elemento recámara), muebles (aumentando la identificación del elemento estufa); sin identificar la clase a la que pertenecen. No identificó elementos de la naturaleza. También, ahora fue capaz de identificar nombrando: agua, vaca, pájaro, baño, silla y mesa. Identifico señalando los espacios donde realiza actividades cotidianas (dormir, bañar y comer). Además, identificó señalando la función útil de los objetos presentados (cama y tijeras).

Identificación de acciones y estados de ánimo representados en lámina

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando las acciones (jugar y bañar) y los estados de ánimo (enojado) que se le presentaron.

2) Lilian. Edad: 2 años, 4 meses.

Identificación de su persona

Al igual que en el pretest, Lilian fue capaz de identificarse a sí misma diciendo su nombre y orientándose hacia quien dice su nombre.

Manifestación de necesidades, deseos y preferencias

Manifestó sus deseos y preferencias mediante gestos y ademanes, además cuando ya no quería realizar alguna tarea retiraba los materiales y a diferencia del pretest decía “no” y se levantaba de la silla para irse. No expresó sus necesidades.

Identificación del esquema corporal y prendas de vestir

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando las partes del esquema corporal (aumentando la identificación de manos y boca) sin indicar la función correspondiente; también señaló todas las prendas de vestir (aumentando la identificación del suéter). También ahora fue capaz de identificar nombrando partes del esquema corporal (manos, boca y ojos) y prendas de vestir (pantalón y zapatos). Además identificó nombrando y señalando la localización de prendas de vestir (zapatos y playera).

Identificación de elementos del medio presentados físicamente

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando diversos elementos del medio: juguetes (sin cambios); partes de una habitación (sin cambios); todos los utensilios de aseo personal (aumentando la identificación del elemento toalla), aunque sin establecer relaciones de utilidad de los mismos. También ahora fue capaz de identificar nombrando juguetes (pelota, coche, muñeca y globo); partes de una habitación (pared) y todos los utensilios de aseo personal.

Identificación de elementos del medio presentados en lámina

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando láminas que representaban animales (aumentando la identificación del elemento perro), alimentos (aumentando la identificación de los elementos

leche y agua), elementos de la naturaleza (sin cambios); partes de una casa (sin cambios), muebles (sin cambios); sin identificar la clase a la que pertenecen. También, ahora fue capaz de identificar nombrando alimentos (pan y agua); animales (perro y gato); elementos de la naturaleza (árbol y flor); partes de una casa (baño, y jardín); muebles (silla, mesa y cama). Además, identificó señalando los espacios donde realiza actividades cotidianas (dormir y comer) y la función útil de los objetos presentados (cuchara, cama, escoba y tijeras).

Identificación de acciones y estados de ánimo representados en lámina

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando todas las acciones (aumentando la identificación de pintar). No identificó los estados de ánimo que se le presentaron. Además, identificó nombrando las acciones presentadas (comer y jugar).

3) Luis. Edad: 2 años, 4 meses.

Identificación de su persona

Al igual que en el pretest, Luis fue capaz de identificarse a sí mismo señalándose y orientándose hacia quien dice su nombre.

Manifestación de necesidades, deseos y preferencias

Al igual que en el pretest, no manifestó sus necesidades, deseos ni preferencias.

Identificación del esquema corporal y prendas de vestir

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando todas las partes del esquema corporal (aumentando la identificación de los pies) sin indicar la función correspondiente; también señaló todas las prendas de vestir (aumentando la identificación del suéter). También ahora fue capaz de identificar nombrando las manos. Además, identificó señalando la localización de los zapatos.

Identificación de elementos del medio presentados físicamente

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando diversos elementos del medio: juguetes (sin cambios); ahora fue capaz de identificar partes que componen una habitación (puerta); utensilios de aseo personal (sin cambios), aunque sin establecer relaciones de utilidad de los mismos.

Identificación de elementos del medio presentados en lámina

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando láminas que representaban animales (sin cambios), alimentos (aumentando la identificación del elemento agua), elementos de la naturaleza (sin cambios); partes de una casa (sin cambios), muebles (sin cambios); sin identificar la clase a la que pertenecen. También ahora fue capaz de identificar nombrando al perro. Además identificó señalando la función útil de la cuchara.

Identificación de acciones y estados de ánimo representados en lámina

Al igual que en el pretest, identificó señalando acciones (dormir y bañarse). No identificó los estados de ánimo que se le presentaron.

Con la finalidad de mostrar un análisis detallado de los cambios en los elementos que el niño era capaz de reconocer y expresar después de la implementación del programa, a continuación se presenta el análisis cualitativo de tres casos tomados al azar (de un total de diez niños) pertenecientes al grupo experimental. Para conocer los resultados de todo el grupo ver el anexo 4:

1) Antonio. Edad: 2 años, 2 meses.

Identificación de su persona

Antonio fue capaz de identificarse a sí mismo señalándose y, a diferencia del pretest, diciendo Toño (la forma en que lo llaman en su casa) y orientándose hacia quien dice su nombre.

Manifestación de necesidades, deseos y preferencias

Manifestó sus deseos y preferencias mediante gestos y ademanes, además cuando deseaba algún material, ahora lo nombraba para que se le diera, además, cuando ya no deseaba realizar alguna actividad decía “no” y se levantaba de la silla para irse. Ahora fue capaz de expresar sus necesidades, por ejemplo decía “baño” cuando necesitaba ir al baño.

Identificación del esquema corporal y prendas de vestir

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando todas las partes del esquema corporal (aumentando la identificación de pies y ojos) sin indicar la función correspondiente; también señaló todas las prendas de vestir (aumentando la identificación de camisa y suéter). También, ahora fue capaz de identificar nombrando partes del esquema corporal (manos, pies y ojos) y prendas de vestir (pantalón, zapatos y calcetines). Además identificó señalando la localización de las prendas de vestir (zapatos, playera y calzón).

Identificación de elementos del medio presentados físicamente

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando diversos elementos del medio: juguetes (sin cambios); partes de una habitación (aumentando la identificación de los elementos ventana y pared); utensilios de aseo personal (aumentando la identificación de los elementos jabón y toalla), aunque sin establecer relaciones de utilidad de los mismos. También, ahora fue capaz de identificar nombrando juguetes (pelota, coche, muñeca y globo); partes de una habitación (puerta) y utensilios de aseo personal (jabón, cepillo de dientes y papel higiénico).

Identificación de elementos del medio presentados en lámina

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando láminas que representaban animales (aumentando la identificación de los elementos vaca, gato, pájaro y pez), alimentos (aumentando la identificación de los elementos leche, agua y huevo), elementos de la naturaleza (aumentando la identificación de los elementos árbol, flor y sol); partes de una casa (aumentando la identificación del elemento recámara);

muebles (aumentando la identificación de los elementos estufa y lavabo); sin identificar la clase a la que pertenecen. Ahora fue capaz de identificar nombrando alimentos (pan, leche y agua); animales (perro, vaca y pez); elementos de la naturaleza (árbol y flor); partes de una casa (baño y jardín); muebles (silla, mesa y cama). También, identificó señalando los espacios donde realiza actividades cotidianas (dormir, bañar, comer y jugar) y la función útil de los objetos presentados (cuchara, cama, lápiz y escoba). Además, identificó nombrando los espacios donde se realizan actividades cotidianas (dormir y comer) y la función útil de los objetos presentados (cuchara y cama).

Identificación de acciones y estados de ánimo representados en lámina

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando acciones (aumentando la identificación de comer y jugar) y estados de ánimo (aumentando la identificación de contento) que se le presentaron. Ahora fue capaz de identificar nombrando acciones (comer, dormir y bañar).

2) Vanessa. Edad: 2 años, 1 mes.

Identificación de su persona

Vanessa fue capaz de identificarse a sí misma señalándose y, a diferencia del pretest, diciendo Vane (la forma en que lo llaman en su casa) y orientándose hacia quien dice su nombre.

Manifestación de necesidades, deseos y preferencias

Manifestó sus deseos y preferencias mediante gestos y ademanes, además ahora cuando deseaba algún material lo nombraba para que se le diera; y cuando ya no deseaba realizar alguna actividad decía “no” y se levantaba de la silla para irse. Ahora fue capaz de expresar sus necesidades, por ejemplo, decía “pipí” cuando necesitaba ir al baño.

Identificación del esquema corporal y prendas de vestir

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando todas las partes del esquema corporal (aumentando la

identificación de manos y boca) sin indicar la función correspondiente; también señaló todas las prendas de vestir (aumentando la identificación de suéter y calcetines). Ahora fue capaz de identificar nombrando todas las partes del esquema corporal (cabeza, manos, boca, pies y ojos) y todas las prendas de vestir (pantalón, zapatos, camisa, suéter y calcetines). También identificó señalando la localización de las prendas de vestir (guantes, sombrero, zapatos, playera y calzón). Además, identificó nombrando la localización de los zapatos.

Identificación de elementos del medio presentados físicamente

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando diversos elementos del medio: juguetes (aumentando la identificación del elemento globo); partes de una habitación (aumentando la identificación de los elementos pared y techo); utensilios de aseo personal (aumentando la identificación del elemento toalla), aunque sin establecer relaciones de utilidad de los mismos. Ahora, fue capaz de identificar nombrando juguetes (pelota, coche, muñeca y globo); todas las partes de una habitación (ventana, puerta, piso, pared y techo) y todos los utensilios de aseo personal (jabón, peine, toalla, cepillo de dientes y papel higiénico).

Identificación de elementos del medio presentados en lámina

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando láminas que representaban animales (sin cambios), alimentos (aumentando la identificación de los elementos leche, agua y huevo), elementos de la naturaleza (aumentando la identificación del elemento pasto); partes de una casa (aumentando la identificación de los elementos recámara, comedor, cocina y jardín); muebles (aumentando la identificación de los elementos mesa y lavabo); sin identificar la clase a la que pertenecen. Ahora, fue capaz de identificar nombrando alimentos (pan, leche, agua y huevo); todos los animales (perro, vaca, gato, pájaro y pez); elementos de la naturaleza (árbol, flor y pasto); partes de una casa (baño, cocina y jardín); muebles (silla, mesa, cama y estufa). También, identificó señalando los espacios donde realiza actividades cotidianas (dormir, bañar, comer y jugar) y la función útil de los objetos presentados (cuchara, cama, lápiz, escoba y

tijeras). Además, identificó nombrando los espacios donde se realizan actividades cotidianas (bañar y jugar) y la función útil de los objetos presentados (cuchara, cama y lápiz).

Identificación de acciones y estados de ánimo representados en lámina

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando acciones (aumentando la identificación de comer y bañar) y estados de ánimo (aumentando la identificación de contento) que se le presentaron. Ahora, fue capaz de identificar nombrando acciones (comer, dormir y bañar).

3) Edgar. Edad 2 años, 2 meses.

Identificación de su persona

Edgar fue capaz de identificarse a sí mismo señalándose y, a diferencia del pretest, diciendo “yo” y orientándose hacia quien dice su nombre.

Manifestación de necesidades, deseos y preferencias

Manifestó sus deseos y preferencias mediante gestos y ademanes, ahora cuando deseaba algún material lo nombraba para que se le diera; y cuando ya no deseaba realizar alguna actividad decía “no” y se levantaba de la silla para irse. Ahora, fue capaz de expresar sus necesidades, por ejemplo decía “baño” cuando necesitaba ir al baño.

Identificación del esquema corporal y prendas de vestir

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando todas las partes del esquema corporal (aumentando la identificación de boca y ojos) sin indicar la función correspondiente; también señaló todas las prendas de vestir (aumentando la identificación de suéter y calcetines). Ahora, fue capaz de identificar nombrando todas las partes del esquema corporal (cabeza, manos, boca, pies y ojos) y prendas de vestir (pantalón, zapatos, camisa y calcetines). También, identificó señalando la localización de todas las prendas de vestir (guantes, sombrero, zapatos,

playera y calzón). Además, identificó nombrando la localización de los zapatos.

Identificación de elementos del medio presentados físicamente

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando diversos elementos del medio: juguetes (sin cambios); partes de una habitación (aumentando la identificación del elemento techo); utensilios de aseo personal (sin cambios), aunque sin establecer relaciones de utilidad de los mismos. Ahora, fue capaz de identificar nombrando juguetes (pelota, coche, muñeca y globo); partes de una habitación (ventana, puerta y piso) y todos los utensilios de aseo personal (jabón, peine, toalla, cepillo de dientes y papel higiénico).

Identificación de elementos del medio presentados en lámina

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando láminas que representaban animales (sin cambios), alimentos (aumentando la identificación de los elementos leche, agua y huevo), elementos de la naturaleza (aumentando la identificación de los elementos árbol, pasto y cielo); partes de una casa (aumentando la identificación de los elementos recámara, comedor y cocina); muebles (aumentando la identificación de los elementos estufa y lavabo); sin identificar la clase a la que pertenecen. Ahora, fue capaz de identificar nombrando todos los alimentos (pan, leche, manzana, agua y huevo); todos los animales (perro, vaca, gato, pájaro y pez); elementos de la naturaleza (árbol y flor); partes de una casa (baño, comedor y jardín); muebles (silla, mesa y cama). También, identificó señalando los espacios donde realiza actividades cotidianas (dormir, bañar y comer) y la función útil de los objetos presentados (cuchara, cama, lápiz, escoba y tijeras). Además, identificó nombrando la función útil de los objetos presentados (cuchara, cama y lápiz).

Identificación de acciones y estados de ánimo representados en lámina

En comparación con el pretest, los avances obtenidos fueron: Identificó señalando acciones (aumentando la identificación de jugar, pintar y bañar) y

ahora fue capaz de identificar estados de ánimo (enojado) que se le presentaron. Además, identificó nombrando acciones (comer, jugar y bañar).

Considerando los datos anteriormente descritos, se puede verificar que los resultados del grupo experimental, en la evaluación posttest, son mayores que los del grupo control, aunque también este último tuvo un avance con respecto a su condición inicial. Lo anterior nos indica que la implementación del Programa de Juego para la estimulación del lenguaje incrementa el lenguaje de los niños, es decir, su expresión oral y su comprensión respecto a su medio.

3.2 CONCLUSIONES.

Muchos docentes opinan que el juego es una actividad trivial y no es esencial en los procesos de aprendizaje, por lo tanto, consideran que los niños deberían utilizar su tiempo en actividades más “serias” que realmente les produzcan un aprendizaje. Y cuando es tomado en cuenta en las prácticas educativas, el juego suele ser sometido, regulado, usado y adaptado de tal forma que deja de ser juego por la rigidez con la que se trabaja.

Ya que el juego caracteriza al niño, siendo su actividad natural y tiene su apogeo en el período que va de los dos a los siete años de edad, debe dársele la importancia como medio que el niño utiliza para la satisfacción de necesidades vitales tales como explorar, inventar, moverse y expresar sus sentimientos, resultando fundamental para su desarrollo integral (Rosas, 2002). Cuantas veces hemos visto a un niño jugando en el parque, en la escuela, en la casa, o en cualquier espacio que se lo permita, y no nos detenemos a considerar tal actividad como un momento privilegiado en el que el niño va construyendo paulatinamente una diversidad de conocimientos y adquiriendo, al mismo tiempo, un sinfín de habilidades motrices, intelectuales, sociales e incluso emocionales, las cuales le permitirán crecer y desarrollarse íntegramente.

Considerando los beneficios que brinda el juego, coincidimos con García (2006), en la importancia que tiene ofrecer a los niños situaciones de juego que favorezcan el desarrollo de sus funciones mentales y que sean motivantes por sí mismas.

Es por esto que el juego es el punto central de nuestro programa, ya que éste representa una oportunidad permanente de “aprender”, y tal como lo sostiene García (2006), constituye la fuente principal del desarrollo mental.

También, como lo indica Piaget (citado en Ortega, 1997), el juego es una forma de actividad intelectual, que permite al niño interactuar e integrar, es decir, comprender el mundo exterior. La acción lúdica supone una forma placentera de actuar sobre los objetos y sobre las propias ideas, de tal manera que jugar significa tratar de comprender el funcionamiento de las cosas.

Teniendo como base los planteamientos anteriores, se fundamenta la premisa de que el juego es una forma de aprendizaje, donde la actividad mental no se obliga y al ser placentera resulta intrínsecamente motivada. Los juegos propuestos en el programa resultaron motivantes y gratificantes para los niños, ya que se les daba la libertad de manipular cada uno de los materiales y se les brindaban los espacios que permitían la exploración de los mismos, al mismo tiempo, se propiciaron interacciones tanto con nosotras como entre ellos mismos.

La disposición que mostraron los niños para la realización de las actividades nos confirma el hecho de que los juegos fueron motivantes por sí mismos, dando la pauta para la adquisición de los aprendizajes, específicamente en el lenguaje, sin dejar de lado los logros obtenidos en las habilidades sociales. Lo cual se refleja en el planteamiento de Cañequé (1993), en el que considera al juego como el medio primordial para la estructuración del lenguaje y del pensamiento.

Para poder establecer el efecto de la aplicación de nuestro Programa de Juego para la Estimulación de Lenguaje Expresivo, se debe partir del hecho de que antes de la implementación de dicho programa, ambos grupos tenían la misma capacidad para comunicar lo que conocían acerca de sí mismos y de su medio cotidiano. Lo cual se determinó por medio de la evaluación realizada con la subárea de Comunicación Vocal-Gestual del IHB.

De acuerdo al análisis estadístico realizado a los resultados obtenidos, se puede verificar el efecto de la aplicación de nuestro programa de juego en el uso del lenguaje expresivo en los niños. La comparación realizada de las

evaluaciones pretest y posttest del grupo control y experimental, muestran que existe una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, teniendo el grupo experimental un rango de puntuaciones más alto.

Sin embargo, en dicha comparación se pudo observar que sólo en una de las siete categorías pertenecientes a la subárea de Comunicación Vocal-Gestual (categoría "C"), ambos grupos alcanzaron el mismo nivel de manejo de lenguaje expresivo; refiriéndonos concretamente al conocimiento que los niños tienen de su esquema corporal y de las prendas de vestir que utilizan comúnmente. Este resultado puede atribuirse a que este conocimiento comienza desde temprana edad, y que la Puericultista a cargo de la sala, realizaba con todo el grupo actividades que estimulaban esta área de conocimiento.

Las diferencias obtenidas muestran la eficacia de la aplicación del programa de juego, donde fueron contempladas de una forma individualizada las capacidades y necesidades que presentaron cada uno de los niños, ya que, durante la implementación del programa, no fue difícil observar y tomar en cuenta las necesidades de estimulación específicas para cada niño. Al tratarse de un programa de juego, existe la libertad de hacer las modificaciones necesarias para responder a las necesidades específicas de cada niño o grupo de niños.

La Puericultista a cargo de la sala cumple con un plan de trabajo con objetivos específicos, sin embargo, muchas veces no considera las necesidades de cada niño, ya que al ubicarlo en un grupo espera que responda de la misma forma que el resto de sus compañeros; lo cual no es necesariamente cierto, por lo tanto, deben existir alternativas de trabajo que respondan a dichas necesidades y que le permitan a la puericultista cumplir simultáneamente con el plan de trabajo establecido, el programa de juego propuesto resulta ser una alternativa de trabajo que puede utilizar la puericultista para apoyar su plan de trabajo.

Con el punto anterior, puede observarse la importancia que tiene la educadora (dígase puericultista, asistente educativa o educadora) o el adulto a cargo del niño, ya que el papel del adulto en el desarrollo del juego es de suma importancia principalmente durante los primeros seis años de vida del individuo. A pesar de esto, muchas veces los adultos no saben cómo o cuándo participar en la estimulación tanto de juego como de lenguaje, las intervenciones del adulto en ambos casos son muy importantes, ya que los niños aprenden de las situaciones que les ofrecen quienes los cuidan ya sea en el terreno verbal, de comunicación o actitudinal.

Retomando a Schwartz y Heller (2000), comprobamos que los niños deben ser expuestos al lenguaje receptivo a fin de que puedan adquirir destrezas para su comunicación, las cuales se pueden ver reflejadas en el uso de lenguaje expresivo. Mientras más temprana sea la estimulación del lenguaje, mejor será el desarrollo de habilidades. Las situaciones de juego propuestas en el programa les ofrecen a los niños ambientes que les permiten a los niños establecer relaciones sociales, las cuales favorecieron el uso del lenguaje, afectando directamente la comunicación que tenían tanto con nosotras como entre ellos mismos.

Además del lenguaje, por medio del juego el niño adquiere habilidades relacionadas a su desarrollo afectivo y social. Los juegos contemplados en el programa pueden ser llevados a cabo tanto en forma individual como grupal. Es importante señalar que cuando son realizados de manera grupal brindan ventajas adicionales, ya que como lo establece Vigotsky (1973), por medio de las relaciones sociales (niño – niño y adulto – niño) el niño poco a poco irá incorporando normas y pautas de conducta de su estructura social y medio al que pertenece. En las observaciones que se realizaron en sala a lo largo de toda la intervención, se comprobó que los niños que fueron sometidos al programa mostraron un mayor uso del lenguaje expresivo, lo cual les permitió establecer relaciones sociales más óptimas disminuyendo así problemas de conducta (por ejemplo, las mordidas que se presentaban cuando algún niño quería un juguete y no sabía como pedirlo, mordiendo así a su compañero).

De acuerdo a Vigotsky (citado en Ortega, 1997) el juego es una forma particular de actuación cognitiva espontánea que refleja hasta qué punto el proceso de construcción de conocimiento y organización de la mente tiene su origen en la influencia que el marco social ejerce sobre la propia actividad del sujeto.

Dentro del ambiente cultural, los niños necesitan del lenguaje para comunicar sus ideas, y cuando están preparados para interactuar en una situación de juego social, el lenguaje es imprescindible para establecer, de manera óptima, sus relaciones (Schwartz y Heller, 2000), de aquí la importancia de estimularlo desde una edad temprana. Una observación importante respecto al punto anterior, se vio reflejada en el hecho de cómo los niños pertenecientes al grupo experimental se mostraban más hábiles en la comunicación de sus deseos y necesidades, por ejemplo, al expresar querer comer algo o la necesidad de ir al baño.

Es muy importante señalar, que para la estructuración del programa se tomó en cuenta lo que los niños eran capaces de hacer por sí mismos y de ahí plantear situaciones que pudieran llevar a cabo con la facilitación de los medios necesarios. Es decir, considerando lo que Vigotsky (1973) llamó *Zona de Desarrollo Próximo*. Por lo cual, la planeación del programa contempló las características de desarrollo de los niños para los que fue diseñado, considerando lo que debían ser capaces de realizar y lo que a futuro podían alcanzar, sin olvidar la particularidad con la que se desarrolla cada niño.

En la actualidad, existe la posibilidad de que los niños se encuentren inmersos desde temprana edad en situaciones escolarizadas, como sucede con los niños que asisten a los Centros de Desarrollo Infantil. Las interacciones sociales que el niño tiene en dichas situaciones, tanto con sus pares como con los adultos, deben ser aprovechadas al máximo, de tal forma que resulten ser verdaderos entornos de interacción y por lo tanto, de aprendizaje.

Considerando que la educadora, o el adulto a cargo del niño, tiene un papel decisivo en el logro de aprendizajes, éste debe potenciar las situaciones de interacción que lo faciliten; nuestro programa resulta ser una herramienta de trabajo que al aplicarlo permitirá establecer entornos de aprendizaje que sean motivantes y flexibles, donde el niño participe activamente como constructor de su propio aprendizaje.

El juego por todas sus características, es un elemento metodológico con gran importancia en el ámbito educativo, ya que le permite al niño el logro de nuevos conocimientos; donde el ambiente en que el que se desarrolle es un factor importante para que el niño logre un aprendizaje significativo. La práctica y la manera de fomentar el juego se encuentra a cargo de los padres y los docentes, principalmente a temprana edad.

Por medio del juego, el aprendizaje infantil puede ser conceptualizado de manera diferente, despojando las ideas de considerar al niño únicamente como receptor y memorizador de conocimientos; tomándolo ahora como un sujeto activo en búsqueda de conocimiento. Al ser el juego el elemento central del programa, se le da a los niños la libertad de construir su propio conocimiento mediante la manipulación de los materiales y la facilitación de los ambientes de aprendizaje, el niño así, es un sujeto activo que aprende a su propio ritmo.

Al considerar la escuela como uno de los principales medios de aprendizaje del niño, es importante plantear que ésta debe aprovechar el carácter motivante que ofrecen los juegos, para hacer que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más divertido e interesante. Este carácter lúdico no debe confundirse con una falta de propuesta educativa concreta, ni entenderse como un conjunto de actividades sin orden, sino encaminado al logro de objetivos educativos. De aquí la importancia de tomar al juego como una actividad seria, lo cual sólo puede lograrse al conocer y entender cada una de las ventajas que brinda.

A pesar de que la realización del juego en el ámbito educativo implique el cumplimiento de objetivos específicos, no deben perderse de vista sus características esenciales, al querer imponer al niño la necesidad de dar una “respuesta correcta”, para el cumplimiento de las metas establecidas.

Cuando los niños juegan, su atención se circunscribire a la actividad misma más que a metas previamente establecidas por él o por los otros. La ausencia de presión para alcanzar una meta, libera a los niños para intentar diversas variaciones de la actividad, por lo que tiende a ser más flexible y motivante. Así, considerando todos los puntos anteriormente descritos, podemos establecer que el juego es una actividad integradora y el medio natural que tiene el niño para desarrollarse afectiva, cognoscitiva y socialmente, y, claro, **divertirse**.

Considerando los resultados obtenidos en el presente trabajo, podemos concluir que el programa de juego que estructuramos, crea por medio de situaciones de juego un entorno de aprendizaje rico que impulsa el desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognoscitivo.

Además, con base en la investigación teórica y la experiencia en sala, dentro del capítulo uno, se establecen una serie de estrategias que estimulan el lenguaje del niño y que pueden ser útiles, tanto a padres como a maestros. Dichas estrategias enriquecen el programa propuesto y permiten la creación de nuevas situaciones de juego.

Es importante señalar que, a pesar de que la implementación del programa fue llevada a cabo en una institución semiescolarizada, éste es una herramienta que puede ser utilizada por cualquier persona interesada en enriquecer los entornos de aprendizaje de los niños, gracias a que, las situaciones de juego propuestas no requieren de materiales complicados ni de situaciones extraordinarias.

3.3 LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Considerando que la aplicación del programa se realizó sólo dos veces a la semana, sugerimos que para obtener mejores resultados, éste debe ser aplicado un mayor número de veces por semana, sin sobrecargar al niño ni alterar abruptamente su rutina diaria de trabajo.

Un punto importante a destacar es que a pesar de que estadísticamente existieron cambios significativos, la población estudiada fue pequeña, por lo que se recomienda realizar un estudio con una población más amplia para corroborar los datos encontrados en el presente trabajo.

Consideramos que en intervenciones posteriores, se debe trabajar directamente con las educadoras con el fin de enseñarles la importancia que tiene el juego en el desarrollo del niño, enfatizando el papel que juegan en la creación de situaciones que estimulen su aprendizaje. Además de crearles conciencia acerca de la influencia que tienen en el desarrollo integral del niño.

No debe considerarse a la escuela como la única fuente de aprendizaje que tiene el niño, sino que debe trabajarse también con los padres, ya que el hogar representa un entorno de aprendizaje primordial para la potencialización y estimulación del desarrollo de los niños.

REFERENCIAS.

- Ψ Alcantar E., Bautista, A. y Silva, E. (1997) *El juego como expresión y condición del desarrollo del lenguaje del niño*. Tesis de Licenciatura. Jalisco: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ψ Alpiner, J., Amon, C., Gibson, J. y Sheehi, P. (1998) *Háblame. Ejercicios en el hogar para el desarrollo del lenguaje del niño normal y del deficiente auditivo: infancia a edad preescolar*. México: Panamericana.
- Ψ Bakwin, H. y Morris, R.; (1974) *Desarrollo psicológico del niño normal y patológico*. Cuarta edición, México: Interamericana.
- Ψ Barriga, R. (2002) *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares. "Un solecito calentote"*. México: El colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y literarios.
- Ψ Beckwith, B. (1992) *Baby, can we talk?* Essence; Abril , 22 (12), p105
- Ψ Borges, L.; Ribeiro, S. (2003); *Language acquisition: explanations of the social interaction perspective*; Psicol. Reflex. Crit. vol.16 no.2 Porto Alegre
- Ψ Bustos, M. y Flores, L. (2001) *El papel del ambiente en el desarrollo y desempeño del niño* en Bustos, M. y Flores, L. (2001) *Concepciones de la interacción social en el niño*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ψ Cabrera, A. (1995) *El juego en educación preescolar: desarrollo social y cognoscitivo del niño*. Tesis de Licenciatura, México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Ψ Cañeque, H. (1993) *Juego y vida. La conducta lúdica en el niño y en el adulto*. Buenos Aires: El ateneo.
- Ψ Chapela, L. (2002) *El juego en la escuela*. México: Paidós.
- Ψ Craig, J. (1998) *Desarrollo psicológico*. México: Prentice-Hall.
- Ψ Craig-Unkefer, L. y Kaiser A. (2002) *Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context*. Topics in Early Childhood Special Education. 22 (1), p. 3-14
- Ψ Cruz, E. (1999) *Importancia del juego como medio para desarrollar el lenguaje oral del niño preescolar*. Propuesta pedagógica de Licenciatura. Estado de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ψ Cruz, R. y Morales, E. (2000). *Qué es un Centro de Desarrollo Infantil*. México: Dirección de Educación Inicial, Secretaría de Educación Pública.
- Ψ De la Paz, M., Solís, M. y Veytia, S. (1988) *El juego como auxiliar didáctico para la estimulación del lenguaje en el nivel preescolar*. Investigación documental de Licenciatura, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ψ Delval, J. (1994) *El desarrollo humano*. México: siglo XXI.
- Ψ Espinosa, P. (2004) *El juego como herramienta para favorecer la identificación de las emociones*. Tesina de Licenciatura, México: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Ψ Febles, M., Seiler, Y. y Fernández, D. (2000) *El enfoque humanista del desarrollo: Posible desde L. S. Vigotsky*. Revista Cubana de Psicología, 17 (1), p. 37-42.
- Ψ Frank, C. (1999) *How to talk to a toddler*. Parenting, Abril, 13 (3)
- Ψ Galeote, M. (2002) *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.
- Ψ García, E. (2006) *La psicología de Vigotski en la enseñanza preescolar*. México: Trillas.
- Ψ García, M. y Romero, S. (2001) *Programa a padres para promover el lenguaje de niños de 2 a 3 años*. Tesis de Licenciatura, México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ψ Garvey, C. (1978) *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Ψ Gesell, A. (1980) *El niño de 1 a 4 años*. Argentina: Paidós.
- Ψ Gili, S. (1972) *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Hierachical Place.
- Ψ Gonzáles. M. y Hernández, A. (2004) *La Concepción Histórico-Cultural y la expresión oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista Cubana de Educación Superior, p. 1-16.
- Ψ Guevara, G. (2001) *Agenda Educación 2001*. Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas.
- Ψ Hirsh-Pasek, K; Michnick, R. (2001). *Cómo hablan los bebés*. México: Oxford.

- Ψ Hoffman, L.; Paris, S. y Hall E. (1995) *Psicología del desarrollo hoy*. volumen 1, Sexta edición; España: Mc Graw-Hill
- Ψ Hurlock, E. (1982); *Desarrollo del niño*; 2ª edición; México: Mc Graw-Hill.
- Ψ Johnston, E. y Johnston, A. (1996) *Desarrollo del lenguaje: lineamientos piagetianos. Un programa de intervención terapéutica grupal intensivo para el desarrollo del lenguaje en niños preescolares*. Argentina: Médica – Panamericana.
- Ψ Juárez, A. y Monforto, M (2001) *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. México: Santillana.
- Ψ Juárez, H. (2003) *Cuidado Infantil en México*. Child Care Information Exchange. Marzo – Abril, p. 1-4
- Ψ Juárez, S. y Villalpando, E. (2002) *Desarrollo social de niños preescolares: Un estudio comparativo de hijos de madres asalariadas y madres dedicadas al hogar*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ψ Laurel, N., Sanchez, M. y Uribe, N. (2002) *Manual de estimulación del lenguaje para niños pequeños*. Tesis de Licenciatura, México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ψ Lombardino, L. y Morgan, N. (1983) *Parents as language trainers. Exceptional Children*, 49 (4), 358 – 361.
- Ψ López, E. (2003) *El juego en el niño de edad preescolar*. Tesis de Licenciatura, México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Ψ Lozada, H. (2000) *Teóricos: Vigotsky, Bruner y Piaget*. México: Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Ψ Luze, G., Linebarger, D., Greenwood, C., Carta, J., Walker, D., Leitschuh, C. y Atwater, J. (2001) *Developing a General Outcome Measure of Growth in the Expressive Communication of Infants and Toddlers*. *School Psychology Review*, 30 (3)
- Ψ Macotela, S. y Romay, M. (1992) *Inventario de Habilidades Básicas*. México: Trillas.
- Ψ Martínez, C. (1999) *El juego y el desarrollo infantil*. España: Octaedro.
- Ψ Méndez, L. y Ruiz, L. (2001) *Vigotsky: Un horizonte nuevo en las ciencias sociales*. *Islas*, 43 (127), enero-marzo, p. 142-147.
- Ψ Moor, P. (1987) *El juego en la educación*. Barcelona: Herder
- Ψ Moraleda, M. (1999) *Psicología del desarrollo. Infancia, adolescencia, madurez y senectud*. México: Alfaomega.
- Ψ Morris, C. y Maisto, A. (2001) *Introducción a la Psicología*. Décima edición. México: Pearson Educación.
- Ψ Moyles, J. (1990) *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ψ Nielsen, A. y Bruner, J. (2003) *Celebrando la divergencia: Piaget y Vigotsky*. *Sinéctica* Vol. 22, Febrero-julio, p. 1-12.
- Ψ Nieto, M. (1990) *Retardo del lenguaje*. Madrid: Ciencias de la educación.

- Ψ Ortega, R. (1997) *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa*. Sevilla: Diada.
- Ψ Palacios, J. (2002) *Desarrollo cognitivo durante los primeros dos años* en Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (2002) *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Segunda edición. Madrid: Alianza Editorial.
- Ψ Paniagua G. y Palacios, J. (2005) *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*, España: Alianza Editorial
- Ψ Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2001) *Desarrollo Humano*. Colombia: Mc Graw Hill Interamericana.
- Ψ Partida, P. (2006) *Gestión de ambientes de aprendizaje constructivistas apoyados en la zona de desarrollo próximo*. Apertura: Revista de innovación, 6 (5), noviembre, p. 8-21.
- Ψ Piaget, J. (1961) *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ψ Piaget, J. e Inhelder, B. (1969) *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Ψ Puyuelo, M., Rondal, J. y Wiig, E. (2000) *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Ψ Rice, F. (1997) *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. Segunda edición, México: Prentice Hall Panamericana.
- Ψ Rivera, A. (1999) *La importancia del juego en el desarrollo de las dimensiones del niño preescolar*. Ensayo de Licenciatura. Estado de México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Ψ Roman, J.M.; Sánchez, F., Secadas F. (1997) *Desarrollo de habilidades en niños pequeños*; Madrid: Pirámide.
- Ψ Rosas, M. (2002) *Los niños también quieren divertirse*. México: grupo editorial Norma.
- Ψ Ruíz Domínguez, M. (2000) *Cómo analizar la expresión oral de los niños y niñas*, Málaga: Aljibe.
- Ψ Sarafino, A. (1980) *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Trillas.
- Ψ Saussois, N. (1991) *Los niños de 2 a 4 años: en la escuela infantil*. Madrid: Narcea
- Ψ Secretaria de Educación Pública. Dirección General de Educación Inicial. Recuperado el 2 de febrero de 2006 en:
http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Direccion
- Ψ Schwartz, S. Heller, J. (2000) *El lenguaje de los juguetes. Para enseñar habilidades de comunicación a niños con necesidades especiales*. México: Trillas.
- Ψ Shaffer, D. (2000) *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Internacional Thomson Editores.
- Ψ Sosa, A. (2002) *El juego: una herramienta para un mejor desarrollo cognitivo en el desarrollo del niño de 0 a 6 años*. Tesis de Licenciatura, México: Facultad de filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ψ Vasta, R., Haití, M. y Miller, S. (1996) *Psicología infantil*. España: Ariel.

- Ψ Veiga, M. (2004) *Estimulación del lenguaje en educación infantil. Guía práctica para docentes*. España: Ideas propias.
- Ψ Vigotsky, L. (1973) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Ψ Vila, I. (2002) *Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje* en Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (2002) *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Segunda edición. Madrid: Alianza Editorial.
- Ψ Villers, P. y Villers, J. (1990) *Primer lenguaje*, Madrid : Morata
- Ψ Zapata, O. (1995) *Aprender jugando en la escuela primaria*. Primera edición; México: Pax México.

ANEXOS

ANEXO 1
PROGRAMA DE JUEGO PARA LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE EXPRESIVO

Objetivo general del programa: Propiciar situaciones de juego para incrementar las habilidades de lenguaje expresivo en niños de dos años de edad que asisten a un CENDI, en el nivel Lactantes.

Población: Niños de 2 años de edad pertenecientes a la sala de Lactantes.

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO APROXIMADO
<p><i>Reconocimiento de sí mismo:</i></p> <p>Que el niño reconozca su imagen y se refiera a sí mismo por su nombre</p>	<p style="text-align: center;">“ YO SOY “</p> <p><u>Procedimiento:</u> se coloca en la mesa una lámina que contenga la foto de cada uno de los niños que integran la sala de lactantes C-2 (se tendrán un total de 20 fotografías). Posteriormente se le pide a cada niño que identifique cuál es su foto y que diga el nombre de la persona que aparece en la foto.</p> <p>En caso de no obtener la respuesta correcta en cualquiera de las dos instrucciones dadas se les proporciona a los niños la respuesta correcta.</p>	<p>Lámina que incluya las 20 fotografías de los niños pertenecientes a la sala de Lactantes C-2</p>	<p>10 a 15 minutos</p>

<p><i>Reconocimiento del esquema corporal y de la función de las partes del cuerpo:</i></p> <p>Que el niño identifique cada parte del cuerpo y conozca la función que desempeña. Hacer que los niños se refieran a las partes del cuerpo por su nombre y digan su función</p>	<p>“ MI BOQUITA SABE LO QUE DICE”</p> <p><u>Procedimiento:</u> se muestra al grupo un muñeco con el cuál se les indica donde se encuentra la boca. Se les pide que identifiquen su propia boca y digan: “boca”. Para que conozcan la función de la boca se les da a probar un elemento amargo (limón), uno salado (galleta salada) y otro dulce (azúcar), se les dice que la boca sirve para comer y posteriormente se les pregunta: ¿para qué nos sirve la boca?, si no se consigue la respuesta correcta, ésta se les proporciona y se les pide que repitan “con la boca se come”.</p> <p>“MIS OIDOS ESCUCHAN”</p> <p><u>Procedimiento:</u> con la ayuda del muñeco se les muestra a los niños donde se encuentran los oídos, se les pide que localicen sus propios oídos y que digan: “oídos”. Para demostrar que con los</p>	<p>Muñeco, limón, galleta salada y azúcar</p> <p>Muñeco, grabadora, música o audiocuento</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p>
---	--	--	-----------------------------------

	<p>oídos se escucha se les pone música o un audiocuento, indicándoles que los oídos sirven para escuchar, después de ponerles la música se les pregunta ¿para qué sirven los oídos?, si no se obtiene la respuesta correcta, se les proporciona e incita a que digan: “con los oídos escucho”</p> <p>“MIS OJITOS VEN Y MIS MANOS SIENTEN”</p> <p><u>Procedimiento:</u> con la ayuda de un muñeco se les muestra donde se encuentran los ojos y las manos. Se les pide a los niños que identifiquen sus propios ojos y manos, tendrán que repetir “ojos” “manos”. Posteriormente se les tapa los ojos con una mascada y se les proporciona los siguientes objetos: pelota, muñeca, pedazo de tela, se les pide que identifiquen el objeto que están tocando. Se les explica que con los ojos ven y con las manos tocan las cosas. Al terminar la actividad se les pregunta: ¿para qué sirven los ojos? ¿para qué sirven las</p>	<p>Muñeco, pelota, muñeca, pedazo de tela</p>	<p>5 minutos</p>
--	---	---	------------------

	<p>manos?, si no se obtiene la respuesta correcta se les incita a que repitan con los ojos veo, con las manos toco.</p> <p>“ POR EL CAMINITO VOY CON MIS PIES”</p> <p><u>Procedimiento:</u> con la ayuda de un muñeco se les muestra a los niños donde se encuentran los pies, se les pide que identifiquen sus propios pies y que digan “pies”.</p> <p>Posteriormente se colocan en el piso cuatro cajas, cada una contendrá un tipo de material indicado. Se les quita los zapatos a los niños y se les da la indicación de caminar por cada una de las cajas. Se les explica que con los pies se camina, al terminar de pasar por las cajas se hace la siguiente pregunta ¿para qué sirven los pies?, si no se obtiene una respuesta correcta se debe de proporcionar ésta y se pide a los niños que repitan que con los pies se camina.</p>	<p>Muñeco, cuatro cajas con los siguientes materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - algodón - sopa de codito - arroz - aserrín 	<p>5 minutos</p>
--	--	--	------------------

<p><i>Reconocimiento de elementos de la naturaleza</i></p> <p>Que los niños reconozcan los elementos del medio ambiente y los nombren</p>	<p style="text-align: center;">“ MIS AMIGOS LOS ANIMALES ”</p> <p><u>Procedimiento:</u> se le canta a los niños la siguiente canción: “vengan a ver mi rancho que es hermoso, vengan a ver mi rancho que es hermoso (coro) El perro hace así <i>guau, guau</i>. (coro) El gato hace así <i>miau, miau</i> (coro) El pájaro hace así (se hace la mímica de volar) (coro) El pez hace así (se hace la mímica del pez) (coro) La vaca hace así <i>muu, muu</i> (coro) El caballo hace así (movimientos de galopar un caballo) (coro) El borrego hace así <i>bee, bee</i> (coro)El pollo hace así <i>pio, pio</i>” Cada que se mencione el nombre de algún animal se les muestra a los niños un muñeco que represente a cada animal. La canción se repite tres veces.</p>	<p>Muñecos de los siguientes animales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -perro -gato -pájaro -pez -vaca -caballo -borrego -pollo -tortuga 	<p>15 minutos</p>
---	--	--	-------------------

<p><i>Reconocimiento de las partes de una casa, su función y los elementos que la componen</i></p> <p>Que los niños reconozcan las partes de una casa, así como las actividades que se realizan en cada una de ellas e identifiquen los elementos (muebles) que componen cada una de ellas. Los niños deben nombrar las partes de la casa</p>	<p align="center">“MI VISITA AL CAMPO”</p> <p><u>Procedimiento:</u> se presenta a los niños una maqueta que contenga los siguientes elementos: sol, nubes, pasto, flores, árbol. Los componentes de la maqueta deben ser desmontables para permitirles a los niños que los manipulen y los vuelvan a colocar en su lugar. Se retiran los componentes de la maqueta y se les da uno por uno a los niños haciendo que repitan su nombre y que los vuelvan a colocar en su lugar.</p> <p align="center">“MI PRIMERA CASA”</p> <p><u>Procedimiento:</u> se les proporciona a los niños una casa de muñecas que contenga las siguientes divisiones: cocina, comedor, baño y recámara. Se explica a los niños cuáles son las partes de la casa y se incita a que ellos las repitan. Posteriormente se les</p>	<p>Maqueta con los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -pasto -flor -árbol -cielo -sol -nubes <p>* Casa de muñecas con las siguientes divisiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - baño - recámara - cocina - comedor <p>* Muebles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tina - excusado - lavabo - regadera 	<p>10 minutos</p> <p>30 minutos</p>
---	---	---	-------------------------------------

<p>y los elementos que la componen.</p>	<p>proporcionan los muebles de la casa y se da la indicación de que los coloquen en la habitación correspondiente, por ejemplo: pon la cama en la recámara. Al mismo tiempo se incita a los niños a que repitan los nombres de los muebles de la casa.</p> <p>Cuando terminen de poner todos los muebles se les da un muñeco y se les darán las siguientes instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -pon al niño en el baño para que se bañe -pon al niño en la cocina para que prepare la comida -pon al niño en el comedor para que coma -pon al niño en la recámara para que se duerma. <p>Cada que el niño coloque el muñeco en la habitación correspondiente se le pide que nombre la acción que va a realizar el niño en esa habitación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - cama - ropero - lámpara - tocador - estufa - refrigerador - fregadero - mesa - sillas <p>* Muñeco</p>	
<p><i>Identificación de alimentos:</i></p> <p>Que los niños nombren los alimentos más comunes</p>	<p>“A MI ME GUSTA COMER”</p> <p><u>Procedimiento:</u> se le presenta a los niños los siguientes alimentos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> -huevo -leche -agua -pan -sopa 	<p>15 minutos</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - vaso - plato <p>Se les dice el nombre de los objetos y se les pide que los repitan, posteriormente se les deja manipularlos para que conozcan su utilidad. Se les dan las siguientes instrucciones: vamos a barrer con la escoba, a pintar con la crayola, etc., hasta terminar con todos los materiales.</p> <p>“ CUANDO YO ME VISTO ME PONGO”</p> <p><u>Procedimiento:</u> se les proporciona a los niños un muñeco y las siguientes prendas de vestir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - suéter - guantes - calzón - pantalón - calcetas - zapatos - gorra <p>Después de decirles como se llama cada una de las prendas de vestir y pedirles que repitan el nombre de cada una de éstas, se les dan las siguientes instrucciones: pon</p>	<ul style="list-style-type: none"> - muñeco - suéter - guantes - calzón - pantalón - calcetas - zapatos - gorra 	<p>15 minutos</p>
--	--	---	-------------------

	<p>las calcetas en los pies del niño, pon la gorra en la cabeza del niño, etc., hasta que los niños terminen de vestir al muñeco.</p> <p>“ CUANDO ME ASEO USO ”</p> <p><u>Procedimiento:</u> se les presentan a los niños los siguientes objetos de aseo personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - jabón - cepillo de dientes - papel de baño - peine - cepillo - toalla <p>Después de decirles cómo se llama cada uno de los objetos de aseo personal y pedirles que repitan el nombre de cada uno de ellos, se les deja manipularlos para que conozcan su utilidad, se les dan las siguientes instrucciones: límpiase la nariz con el papel de baño, péinate con el peine, etc., hasta terminar con todos los objetos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - jabón - cepillo de dientes - papel de baño - peine - cepillo - toalla 	<p>10 minutos</p>
--	--	--	-------------------

<p><i>Expresión de sentimientos</i></p> <p>Que los niños identifiquen diferentes emociones por medio de expresiones gestuales</p>	<p>“ ESTOY, TRISTE, FELIZ, ENOJADO ”</p> <p><u>Procedimiento:</u> se les muestran a los niños tres láminas, en cada una deben de estar ilustradas las siguientes emociones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tristeza - alegría - enojo <p>Se les explica el nombre de cada una de las emociones que se representan en las láminas y se pide que las repitan. Se les muestran las tres al mismo tiempo y se les pide que identifiquen cada una de las emociones representadas.</p>	<p>Tres láminas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - un niño enojado - un niño feliz - un niño llorando 	<p>10 minutos</p>
<p><i>Identificación de juguetes</i></p> <p>Que los niños nombren los diferentes juguetes que se les presentan</p>	<p>“ VAMOS A JUGAR ”</p> <p><u>Procedimiento:</u> se les muestran, uno por uno, los siguientes juguetes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tambor - pelota - muñeca - carro - globo - avión 	<ul style="list-style-type: none"> - tambor - pelota - muñeca - carro - globo - avión - carreola 	<p>10 minutos</p>

	<p>- carreola</p> <p>Se les pide que nombren uno a uno los juguetes que se les presentaron, posteriormente se les deja manipularlos dándoles las siguientes instrucciones: vamos a jugar con la muñeca y la carreola, pon a la muñeca en la carreola, etc.</p>		
--	--	--	--

ANEXO 2.
HOJA DE REGISTRO
SUBÁREA: COMUNICACIÓN VOCAL-GESTUAL.

ÁREA: COMUNICACIÓN SUBÁREA: COUNICACIÓN VOCAL-GESTUAL.
PUNTUACIÓN MÁXIMA S-A182 NÚM.HABILIDADES PROBADAS S-A ____.

A. Expresión de necesidades, deseos y preferencias.		
	P.M. Vocal	P.M. Gestual
1. Elige	2(____)	2(____)
a) Material	_____	_____
b) Actividad	_____	_____
2. Acepta o se niega	1(____)	1(____)
3. Solicita	3(____)	3(____)
a) material	_____	_____
b) actividad	_____	_____
c) alimento	_____	_____
Puntuación Máxima Categoría	12	
Núm. De Habilidades Probadas	_____	
Núm. De habilidades Correctas	_____	
Porcentaje Ejecución Correcta Categoría	_____	
Observaciones		
B. Reconocimiento personal.		
	P.M. Vocal	P.M. Gestual
1. Responde a su nombre	1(____)	1(____)
2. Se refiere a sí mismo	1(____)	1(____)
3. Reconoce su imagen	1(____)	1(____)
C. Identificación de partes, cuerpo y prenda.		
	P.M. Vocal	P.M. Gestual
1. Esquema corporal	5(____)	5(____)
a) cabeza	_____	_____
b) manos	_____	_____
c) boca	_____	_____

d) pies	_____	_____
e) ojos	_____	_____
2. Prendas de vestir	5(_____)	5(_____)
a) pantalón	_____	_____
b) zapatos	_____	_____
c) camisa	_____	_____
d) suéter	_____	_____
e) calcetines	_____	_____
Puntuación Máxima Categoría	20	
Núm. De Habilidades Probadas	_____	
Núm. De habilidades Correctas	_____	
Porcentaje Ejecución Correcta Categoría	_____	
Observaciones		
D. Identificación de elementos físicos.		
	P.M. Vocal	P.M. Gestual
1. Juguetes	5(_____)	5(_____)
a) Pelota	_____	_____
b) b)coche	_____	_____
c) muñeca	_____	_____
d) globo	_____	_____
e) canicas	_____	_____
2. Partes habitación	5(_____)	5(_____)
a) ventana	_____	_____
b) puerta	_____	_____
c) piso	_____	_____
d) pared	_____	_____
e) techo	_____	_____
3. Identifica utensilios	5(_____)	5(_____)
a) jabón	_____	_____
b) peine	_____	_____
c) toalla	_____	_____
d) cepillo de dientes	_____	_____
e) papel higiénico	_____	_____
Puntuación Máxima Categoría	30	
Núm. De Habilidades Probadas	_____	

Núm. De habilidades Correctas	_____	
Porcentaje Ejecución Correcta Categoría	_____	
Observaciones		
E. Identificación de elementos en lámina.		
	P.M. Vocal	P.M. Gestual
1. Alimentos	5(____)	5(____)
a) pan	_____	_____
b) leche	_____	_____
c) manzana	_____	_____
d) agua	_____	_____
e) huevo	_____	_____
2. Animales	5(____)	5(____)
a) perro	_____	_____
b) vaca	_____	_____
c) gato	_____	_____
d) pájaro	_____	_____
e) pez	_____	_____
3. Elementos naturaleza	5(____)	5(____)
a) árbol	_____	_____
b) flor	_____	_____
c) sol	_____	_____
d) pasto	_____	_____
e) cielo	_____	_____
4. Partes casa	5(____)	5(____)
a) recámara	_____	_____
b) baño	_____	_____
c) comedor	_____	_____
d) cocina	_____	_____
e) jardín (patio)	_____	_____
5. Muebles	5(____)	5(____)
a) silla	_____	_____
b) mesa	_____	_____
c) cama	_____	_____
d) estufa	_____	_____
e) lavabo	_____	_____
Puntuación Máxima Categoría	50	

Núm. De Habilidades Probadas	_____	
Núm. De habilidades Correctas	_____	
Porcentaje Ejecución Correcta Categoría	_____	
Observaciones		
F. Identificación de elemento, clase, función útil, localización.		
	P.M. Vocal	P.M. Gestual
1. Clase	5(____)	5(____)
a) animales	_____	_____
b) juguetes	_____	_____
c) alimentos	_____	_____
d) muebles	_____	_____
2. Partes cuerpo función p/q sirven	5(____)	5(____)
a) oídos	_____	_____
b) pies	_____	_____
c) boca	_____	_____
d) ojos	_____	_____
e) manos	_____	_____
3. Objetos útiles	5(____)	5(____)
a) cuchara	_____	_____
b) cama	_____	_____
c) lápiz	_____	_____
d) escoba	_____	_____
e) tijeras	_____	_____
4. Prendas localización	5(____)	5(____)
a) guantes	_____	_____
b) sombrero	_____	_____
c) zapatos	_____	_____
d) playera	_____	_____
e) calzón	_____	_____
5. Espacios actividades	5(____)	5(____)
a) duermes	_____	_____
b) te bañas	_____	_____
c) preparamos comida	_____	_____
d) comes	_____	_____
e) juegas	_____	_____
Puntuación Máxima Categoría	48	
Núm. De Habilidades Probadas	_____	

Núm. De habilidades Correctas	_____	
Porcentaje Ejecución Correcta Categoría	_____	
Observaciones		
G. Identificación de acciones y estados de ánimo		
	P.M. Vocal	P.M. Gestual
1. Acciones	5(_____)	5(_____)
a) durmiendo	_____	_____
b) comiendo	_____	_____
c) jugando	_____	_____
d) pintando	_____	_____
e) bañándose	_____	_____
2. Estados de ánimo	3(_____)	3(_____)
a) contento	_____	_____
b) enojado	_____	_____
c) triste	_____	_____
Puntuación Máxima Categoría	16	
Núm. De Habilidades Probadas	_____	
Núm. De habilidades Correctas	_____	
Porcentaje Ejecución Correcta Categoría	_____	
Observaciones		

**ANEXO 3.
FORMATO DE DESCRIPCIÓN CUALITATIVA.
SUBÁREA: COMUNICACIÓN VOCAL-GESTUAL.**

ÁREA DE COMUNICACIÓN.

(Si las verbalizaciones del niño consistieron en aproximaciones a la palabra correcta, especifíquelas en la sección correspondiente e indique la palabra a la que se considere que se aproxime).

Comunicación Vocal-gestual

Identificación de sí mismo

(Nombre del niño) **fue capaz de identificarse a sí mismo** (vocalmente – utilizando el pronombre yo, diciendo su nombre- y/o mediante ademanes- señalándose u orientándose hacia quien dice su nombre).

Manifestación de necesidades, deseos y preferencias

Manifestó sus (deseos, preferencias, necesidades) **mediante** (palabras, frases, oraciones y/o ademanes –especificar-).

Identificación del esquema corporal y prendas de vestir

Identificó (señalando y/o nombrando) **las partes del esquema corporal** (si no identifico correctamente todas las que se probaron, especifique cuales) **indicando** (su función y/o las prendas de vestir que se usan en algunas de ellas).

Identificación de elementos del medio presentados físicamente

Identificó (señalando y/o nombrando) **elementos del medio** (juguetes, partes de una habitación, utensilios de aseo personal estableciendo relaciones de utilidad de algunos de ellos).

Identificación de elementos presentados en lámina

Identificó (señalando y/o nombrando) **láminas que representaban** (animales, alimentos, elementos de la naturaleza, partes de una casa, muebles identificando la clase a la que pertenecen algunos de ellos).

Identificación de acciones y estados de ánimo representados en lámina

Identificó (señalando y/o nombrando) **acciones y/o estados de ánimo representados en láminas.**

Observaciones. Mencione cualquier característica particular de la conducta del niño que no haya sido considerado en el formato de esta subárea.

ANEXO 4.

Relación del análisis cualitativo de la subárea de Comunicación Vocal-Gestual.

Para poder observar el aumento cualitativo que tuvieron los sujetos, se tomaron en cuenta el número de elementos que respondieron correctamente los sujetos tanto de forma vocal como gestual. Considerando ambos tipos de respuesta pudo establecerse el cambio entre la condición inicial y la final en ambos grupos.

Dado que el número de elementos que constituyen la subárea es muy extenso, a continuación se presentan el número de elementos respondidos correctamente (tanto de manera vocal como gestual) por cada uno de los niños de ambos grupos, en ambas condiciones.

A. Expresión de necesidades, deseos y preferencias.					
	Niño	Pretest		Posttest	
		Gestual	Vocal	Gestual	Vocal
CONTROL	1	3	0	4	0
	2	0	0	3	0
	3	3	0	7	3
	4	1	0	6	0
	5	3	0	6	4
	6	4	0	4	0
	7	4	0	6	0
	8	4	0	6	6
	9	3	0	6	4
	10	3	0	4	0
EXPERIMENTAL	11	5	4	6	6
	12	3	0	6	4
	13	3	0	6	6
	14	6	2	6	6
	15	3	0	6	6
	16	6	3	6	6
	17	1	1	6	6
	18	3	1	6	4
	19	1	0	6	4
	20	3	3	6	6

B. Reconocimiento personal.					
	Niño	Pretest		Postest	
		Gestual	Vocal	Gestual	Vocal
CONTROL	1	3	0	3	1
	2	2	0	2	0
	3	3	3	3	3
	4	3	1	3	1
	5	2	0	3	1
	6	3	3	3	3
	7	3	3	3	3
	8	3	2	3	3
	9	3	1	3	3
	10	3	0	3	1
EXPERIMENTAL	11	3	3	3	3
	12	1	0	3	3
	13	2	1	3	3
	14	3	0	3	3
	15	1	0	3	3
	16	3	2	3	3
	17	3	0	3	3
	18	3	0	3	3
	19	3	1	3	3
	20	3	3	3	3

C. Identificación de partes, cuerpo y prendas.					
	Niño	Pretest		Postest	
		Gestual	Vocal	Gestual	Vocal
CONTROL	1	9	0	10	0
	2	10	0	10	1
	3	7	0	10	10
	4	8	0	8	1
	5	9	0	9	5
	6	8	3	10	5
	7	8	2	8	3
	8	9	7	10	10
	9	10	3	10	4
	10	9	0	10	0
EXPERIMENTAL	11	10	1	10	9
	12	10	0	10	3
	13	8	1	10	9
	14	10	0	10	9
	15	5	1	10	9
	16	8	0	10	9
	17	9	0	10	10
	18	6	1	7	6
	19	10	0	10	3
	20	10	7	10	10

D. identificación de elementos físicos					
	Niño	Pretest		Postest	
		Gestual	Vocal	Gestual	Vocal
CONTROL	1	8	0	8	1
	2	8	0	9	0
	3	11	5	11	5
	4	9	0	9	2
	5	9	0	9	2
	6	13	10	13	10
	7	13	8	13	8
	8	7	5	12	9
	9	15	4	15	4
	10	8	0	8	1
EXPERIMENTAL	11	12	5	14	14
	12	10	0	14	8
	13	10	1	14	14
	14	14	2	15	12
	15	6	1	13	11
	16	13	3	14	14
	17	10	1	14	13
	18	8	0	14	8
	19	12	4	13	6
	20	12	12	14	14

E. Identificación de elementos en lámina					
	Niño	Pretest		Postest	
		Gestual	Vocal	Gestual	Vocal
CONTROL	1	10	0	12	6
	2	13	0	13	1
	3	18	7	19	10
	4	18	1	18	7
	5	16	1	18	11
	6	16	3	19	11
	7	13	7	14	7
	8	15	11	24	12
	9	15	2	19	8
	10	10	0	14	6
EXPERIMENTAL	11	12	6	23	22
	12	12	0	24	13
	13	13	2	23	19
	14	19	4	23	18
	15	16	5	25	20
	16	19	3	23	19
	17	17	1	22	20
	18	8	5	24	13
	19	13	2	24	13
	20	16	6	23	22

F. Identificación de elemento, función útil y localización					
	Niño	Pretest		Postest	
		Gestual	Vocal	Gestual	Vocal
CONTROL	1	0	0	8	0
	2	0	0	2	0
	3	13	0	13	0
	4	6	0	6	0
	5	3	0	9	1
	6	6	1	9	3
	7	4	0	5	0
	8	13	10	14	10
	9	4	0	9	1
	10	0	0	6	0
EXPERIMENTAL	11	1	0	18	5
	12	1	0	13	7
	13	7	2	17	8
	14	5	0	16	6
	15	0	0	19	10
	16	4	0	16	7
	17	1	0	15	10
	18	7	0	14	6
	19	6	0	14	6
	20	3	1	16	7

G. Identificación de acciones y estados de ánimo					
	Niño	Pretest		Postest	
		Gestual	Vocal	Gestual	Vocal
CONTROL	1	0	0	3	0
	2	2	0	2	0
	3	8	0	8	4
	4	4	0	4	0
	5	1	0	1	1
	6	5	1	5	2
	7	3	0	3	2
	8	6	4	7	4
	9	2	0	3	0
	10	0	0	3	0
EXPERIMENTAL	11	0	0	8	4
	12	3	0	6	3
	13	3	0	3	3
	14	4	2	6	3
	15	0	0	8	3
	16	2	0	6	3
	17	1	0	8	5
	18	2	0	6	3
	19	1	0	6	3
	20	5	0	8	4