



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Psicología
Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA

*Análisis de producciones verbales en situación de juego libre y
acompañado en niños preescolares*

Presenta

Regina Garza Córdoba

Director: Dr. Josaphat Enrique Guillén Escamilla

Codirector: Dra. Yulia Solovieva

Asesor: Dr. Luis Quintanar Rojas

Puebla, Puebla, febrero de 2020

“La conducta realizada es una parte insignificante de la conducta posible. El hombre, a cada momento, está lleno de posibilidades irrealizadas.”

Lev Semiónovich Vigotsky

MIEMBROS DEL JURADO DE EXAMEN:

Dr. Josaphat Enrique Guillén Escamilla – Colaborador externo
Escuela Nacional de Antropología e Historia de la Ciudad de México

Dra. Yulia Solovieva – Profesora-Investigadora
Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica

Dr. Luis Quintanar Rojas – Profesor-Investigador
Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica

RECONOCIMIENTO

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la
asignación de beca que permitió la realización del presente proyecto. No. de
becario (CVU): 889632

A todos los maestros de la maestría en Diagnóstico y Rehabilitación
Neuropsicológica por compartir sus amplios conocimientos y apoyarme en
mi formación como profesionista.

AGRADECIMIENTOS

A mi mamá, por su apoyo incondicional.

A mi papá, por ser mi mejor ejemplo a seguir.

A mis hermanas, por ser mis cómplices durante todos estos años.

A Miguel, por ser mi compañero de vida e impulsarme a lograr mis metas.

ÍNDICE

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES	13
1.1 Teorías sobre el lenguaje	13
1.2 Teorías sobre el juego	20
1.3 Sumario sobre los antecedentes	25
CAPÍTULO II: CONCEPCIÓN TEÓRICA	27
2.1 Enfoque histórico-cultural	27
2.2. Estudios previos	52
2.3 Sumario sobre la concepción teórica	56
CAPÍTULO III: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	58
3.1 Planteamiento del problema	58
3.2 Objetivos de la investigación	60
3.3 Supuestos de la investigación	60
3.4 Método de la investigación	61
3.5 Tipo y diseño de la investigación	63
3.6 Población	63
3.7 Consideraciones éticas	67
3.8 Análisis de datos	68
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	74
4.1 Resultados del grupo 1A	75

4.2 Resultados del grupo 1B	82
4.3 Resultados del grupo 2A	90
4.4 Resultados del grupo 2B	97
4.5 Análisis cualitativo de la participación del adulto	103
4.6 Sumario sobre los resultados	105
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	109
CONCLUSIONES	122
APORTACIONES DEL ESTUDIO	123
LIMITACIONES DEL ESTUDIO	123
REFERENCIAS	125
ANEXOS	135

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Requisitos para el aprendizaje desde la perspectiva neurofisiológica	16
Tabla 2. Periodos de adquisición del lenguaje desde la perspectiva neurofisiológica	18
Tabla 3. Etapas de adquisición del lenguaje	33
Tabla 4. Desarrollo del sistema fonológico, léxico, morfosintáctico y metalingüístico	34
Tabla 5. Funciones del lenguaje en el desarrollo	38
Tabla 6. Funciones del lenguaje según Jakobson	40
Tabla 7. Los bloques funcionales de Luria	44
Tabla 8. Las actividades rectoras	47
Tabla 9. Las neoformaciones	48
Tabla 10. Etapas del juego	49
Tabla 11. Diseño de los grupos de investigación	63
Tabla 12. Datos demográficos de la muestra	65
Tabla 13. Caracterización del grupo de Preescolar 1A	65
Tabla 14. Caracterización del grupo de Preescolar 1B	66
Tabla 15. Caracterización del grupo de Preescolar 2A	66
Tabla 16. Caracterización del grupo de Preescolar 2B	67
Tabla 17. Nivel de análisis: según la complejidad de la producción verbal	69
Tabla 18. Nivel de análisis: según el tipo de palabras	70
Tabla 19. Nivel de análisis: según la función de la producción verbal	71
Tabla 20. Medida 1 - Tiempo de permanencia en el juego	73
Tabla 21. Medida 2 - Tiempo de permanencia en el juego	74
Tabla 22. Medida 1 - Tipos de palabras juego libre y acompañado grupo 1A	76
Tabla 23. Medida 1 - Función de la producción verbal juego libre y acompañado 1A	77
Tabla 24. Medida 2 - Tipos de palabras juego libre y acompañado grupo 1A	79
Tabla 25. Medida 2 - Función de la producción verbal juego libre y acompañado 1A	80
Tabla 26. Medida 1 - Tipos de palabras juego libre y acompañado grupo 1B	83
Tabla 27. Medida 1 - Función de la producción verbal juego libre y acompañado 1B	84
Tabla 28. Medida 2 - Tipos de palabras juego libre y acompañado grupo 1B	86
Tabla 29. Medida 2 - Función de la producción verbal juego libre y acompañado 1B	87
Tabla 30. Medida 1 - Tipos de palabras juego libre y acompañado grupo 2A	91
Tabla 31. Medida 1 - Función de la producción verbal juego libre y acompañado 2A	92

Tabla 32. Medida 2 - Tipos de palabras juego libre y acompañado grupo 2A	94
Tabla 33. Medida 2 - Función de la producción verbal juego libre y acompañado 2A	95
Tabla 34. Medida 1 - Tipos de palabras juego libre y acompañado grupo 2B	98
Tabla 35. Medida 1 - Función de la producción verbal juego libre y acompañado 2B	99
Tabla 36. Medida 2 - Tipos de palabras juego libre y acompañado grupo 2B	101
Tabla 37. Medida 2 - Función de la producción verbal juego libre y acompañado 2B	102

Figuras

Figura 1. Componentes de la comunicación y funciones del lenguaje (Jakobson)	39
Figura 2. Medida 1-Comparación de la complejidad de la producción verbal 1A	75
Figura 3. Medida 2-Comparación de la complejidad de la producción verbal 1A	78
Figura 4. Medida 1-Comparación de la complejidad de la producción verbal 1B	82
Figura 5. Medida 2-Comparación de la complejidad de la producción verbal 1B	85
Figura 6. Medida 1-Comparación de la complejidad de la producción verbal 2A	90
Figura 7. Medida 2-Comparación de la complejidad de la producción verbal 2A	93
Figura 8. Medida 1-Comparación de la complejidad de la producción verbal 2B	97
Figura 9. Medida 2-Comparación de la complejidad de la producción verbal 2B	100

RESUMEN

El lenguaje constituye una función superior por su origen, surgimiento y proceso de adquisición, dado que su desarrollo transcurre dentro de las actividades en las que el niño participa bajo la guía y colaboración del adulto. Tratándose de niños preescolares, el juego es la actividad que cumple un papel rector en esta edad y favorece tanto el desarrollo del lenguaje como el desarrollo psíquico integral de los niños. El objetivo de la presente investigación fue analizar y comparar las producciones verbales de niños preescolares en situaciones de juego libre y juego acompañado al inicio y final del ciclo escolar. Para lograrlo se diseñaron cuatro grupos conformados por tres niños cada uno, dos grupos de preescolar uno (niños sin diagnósticos clínicos y niños con diagnósticos clínicos) y dos de preescolar dos (niños sin diagnósticos clínicos y niños con diagnósticos clínicos). Se plantearon dos situaciones de juego en las que participaron todos los niños por 5 minutos en cada una, juego libre y juego acompañado, y se realizaron dos medidas, una en septiembre 2018 y otra en junio 2019. Se realizó el análisis a través del uso de tablas y gráficas de frecuencia acompañadas de análisis cualitativo de los datos. Se encontraron diferencias importantes en los tipos de palabras utilizadas entre los grupos y la complejidad de las producciones verbales que utilizan, siendo más básicas y reducidas las utilizadas por los grupos con diagnósticos clínicos. Todos los grupos presentan mejoras importantes durante el juego acompañado, donde participó una de las experimentadoras. No se encontraron diferencias en las funciones del lenguaje utilizadas por los menores. No obstante, se encontró una relación importante entre las funciones del lenguaje propuestas por Jakobson y las funciones cognoscitivas del lenguaje de Luria. La presente investigación funge como parteaguas para el comienzo de muchas más investigaciones enfocadas a describir y precisar las etapas de adquisición del lenguaje.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje, como la representación sublime de la cognición humana, ha despertado el interés de diversas áreas del conocimiento. A través del estudio del mismo, se busca conocer más sobre nuestro funcionamiento cognitivo, nuestras posibilidades y limitaciones como seres pensantes y nuestros avances como especie. Por su parte, el desarrollo psicológico infantil ha sido estudiado desde principios del siglo XX buscando conocer cómo comienza nuestro desarrollo y cómo llegamos a ser capaces de realizar todo lo que hacemos en el día a día.

Gracias a los avances aportados por diversos investigadores y teóricos tenemos un conocimiento general sobre la adquisición de diversas funciones psicológicas superiores; contamos con descripciones sobre el lenguaje en la primera infancia y el cambio que sufre con el paso de los años hasta la edad adulta. No obstante, dichas propuestas no embonan entre sí. Cada teórico nos aporta una pequeña pieza de un rompecabezas que no se acopla con la pieza aportada por otro teórico. Esto genera un entendimiento fragmentado, seccionado e incoherente sobre el desarrollo humano. Lamentablemente el lenguaje y el desarrollo psicológico no han sido la excepción.

El objetivo del primer capítulo de esta tesis es presentar brevemente algunas propuestas teóricas existentes sobre el lenguaje desde la lingüística, psicología y neurofisiología. Así mismo, se presentan teorías sobre el juego desde diversos paradigmas psicológicos. Es vital indicar que lamentablemente no existen teorías que visualicen la relación existente entre dichos procesos. Es decir, consideran que no corresponden al mismo objeto de estudio.

Por otro lado, la aproximación elegida para sustentar esta investigación, se presenta en el segundo capítulo, aporta un hilo conductor entre los diversos procesos de desarrollo y el impacto que tienen en la adquisición de diversas funciones psicológicas y cognitivas. Dicha propuesta nos permite no sólo entender el desarrollo de forma holística, sino también nos permite estudiarlo de forma certera. Se analiza no sólo el proceso, si no las condiciones en las que se adquiere y se desenvuelve.

De tal forma, la presente investigación pretende demostrar la relación innegable que existe entre el desarrollo psicológico, la adquisición del lenguaje y la situación social en la se encuentra inmerso el ser humano. Para lograrlo, se trabajó con 12 menores de preescolar 1 y 2 de una escuela privada de la ciudad de Puebla, México. Se plantearon dos situaciones de juego (libre y acompañado) y se buscó describir y analizar las producciones verbales que surgieron en cada una, enfocándose no solo en cómo son las verbalizaciones del menor sino, además, cuál fue el objetivo de la misma.

El presente trabajo intenta contribuir al conocimiento de la adquisición y estructura del lenguaje infantil y al entendimiento del desarrollo infantil, el cual depende de una actividad rectora específica y del contexto social en el que nos encontramos inmersos.

Como forma de conclusión, me gustaría enfatizar que el desarrollo infantil no debe ser visto de forma fragmentada, para poder entenderlo de forma más certera debemos comprender que es un todo en el que cada función y su adquisición influye en la subsecuente. Tomando la analogía del autor Brian Selznick (2011) “El mundo es un enorme mecanismo. A las máquinas no le sobran partes, siempre tienen las piezas exactas que necesitan”. De la misma manera, el ser humano no tiene piezas sobrantes ni insignificantes. Simplemente tiene piezas que aún no sabemos qué hacen

o cómo se relacionan con las demás. Como profesionales enfocados al área de la salud, nuestro deber es entender la relación que mantienen todas las piezas de la gran maquina que es el ser humano y cómo la relación de estas piezas cambia conforme pasa el tiempo.

1. ANTECEDENTES

1.1. Teorías sobre el lenguaje

Dentro de diversas ramas de estudio, encontramos vastas teorías que intentan explicar la estructura y el trabajo de diversas funciones psicológicas propias del hombre. Debido a que el lenguaje constituye un hito de gran importancia en el desarrollo infantil, encontramos un gran número de autores que se encargan específicamente del estudio del desarrollo del mismo. A continuación, describimos algunas de estas teorías y aproximaciones.

Visión conductista del lenguaje

Frederic Skinner (1904-1990) siguió los pasos marcados por John B. Watson (1878-1958) enfocados en el conductismo; a través de su teoría de condicionamiento operante, introdujo conceptos de gran importancia para este paradigma (Pérez, 1990). Retomando sus fundamentos conductistas, Skinner se centró en el estudio del lenguaje a partir de lo observable y medible. El lenguaje, como parte de la mente, se posicionó en la periferia y se colocó en el centro al habla como expresión verbal y la llamó “conducta verbal” (Quintino-Aires, 2010; Skinner, 1981).

En cuanto a la ontogenia de la conducta verbal, se estableció que se desarrolla a través de procesos asociativos simples de aprendizaje, condicionamiento e imitación. Por lo tanto, el desarrollo del lenguaje se concibió como una habilidad reforzada por el medio social a través de mecanismos asociativos simples (Quintino-Aires, 2010).

Según Skinner (1981), el niño comienza a adquirir el lenguaje por medio del reforzamiento de sus padres. Al inicio, se refuerzan emisiones vocales sencillas y, conforme avanza el tiempo,

estas emisiones vocales se van complejizando y comienzan a adquirir los rasgos propios del lenguaje. Por lo tanto, en un inicio, los padres refuerzan cualquier respuesta verbal, aun cuando no es la forma final de la misma. Para poder reforzar estas conductas verbales, el autor introduce el término de recompensa, el cual es un medio para modelar el comportamiento del niño hasta lograr pautas de conducta verbal complejas.

Una vez que se ha desarrollado completamente el lenguaje expresivo, el niño cuenta con un repertorio verbal del cual dispone en condiciones específicas. Es una colección de operantes verbales que tienen mayor probabilidad de ocurrir según el episodio verbal total. Los episodios verbales son las conductas del hablante y del oyente en conjunto. Dentro de este episodio, el autor propone la respuesta verbal determinada como una variable dependiente, mientras que las condiciones y eventos que permiten el surgimiento de esta respuesta verbal son las variables independientes (Skinner, 1981).

Por ello, el hablante es capaz de manipular su conducta verbal: la puede revisar y decidir si emite o rechaza cierta modificación en su conducta. “El hablante hábil aprende a eliminar la conducta débil y a manipular variables que generan y fortalecen nuevas respuestas en su repertorio” (Skinner, 1981, p. 21). Esta propuesta teórica ha sido ampliamente criticada por posturas psicológicas más recientes debido, principalmente a la ausencia de fundamentación empírica y la postura simplista que toman. Se han cuestionado ciertas irregularidades, así como la falta de consideración a la creatividad, la cual nos permite generar un número enorme de producciones verbales únicas (Quintino-Aires, 2010).

Teoría neurofisiológica del desarrollo del lenguaje

Juan Azcoaga (1925-2015) fue un médico cirujano que mostró interés por la neuropsicología y

dedicó gran parte de sus estudios al entendimiento del desarrollo infantil. Su teoría neurofisiológica parte del entendimiento del desarrollo como un comportamiento adaptativo a las condiciones cambiantes del medio. Por lo tanto, la interacción individuo-medio permite la adquisición del lenguaje (Azcoaga, 1990; Arístides-Palacios, 2017; Peña de Azcoaga, 2017).

Para Azcoaga, las manifestaciones más complejas del aprendizaje fisiológico son las funciones cerebrales superiores, las cuales son actividades organizadas de la sensopercepción, las gnosias, actividades motoras y praxias. Para que se produzca aprendizaje y surjan las funciones cerebrales superiores, el autor plantea tres requisitos: (i) contar con los dispositivos básicos de aprendizaje, (ii) la base afectivo-emocional y (iii) la actividad nerviosa superior. Cualquier deficiencia en alguno de los tres pilares causará dificultades en el aprendizaje (Arístides-Palacios, 2017). A continuación, en la Tabla 1, encontramos información sobre estos tres requisitos.

Tabla 1

Requisitos para el aprendizaje desde la perspectiva neurofisiológica.

Dispositivos básicos de aprendizaje (DBA)	<p><i>Motivación:</i> Estado de excitabilidad óptima para iniciar un proceso de aprendizaje.</p> <p><i>Atención fásica:</i> Fenómeno relacionado con el reflejo de orientación que requiere de una estimulación sensorial para generar un grado de alerta cortical (comienza a desarrollarse en la lactancia).</p> <p><i>Atención tónica:</i> Nivel apropiado de receptividad de varios canales sensoriales que se encuentra subordinada a la motivación (se intensifica en el periodo operatorio).</p> <p><i>Memoria:</i> Inicialmente se desarrolla una memoria específica (automática), posteriormente se desarrolla una memoria inespecífica en el periodo preoperatorio que permite la conservación de procesos de la actividad cortical.</p> <p><i>Sensopercepción:</i> Se requiere la conservación de los analizadores, sectores periféricos y corticales.</p>
Actividad nerviosa superior (ANS)	Estado de excitación o inhibición en la neurona que causa cambios en la actividad funcional de otras neuronas.
Base afectivo emocional (BAE)	Información emocional inherente a toda actividad que afecta el curso del aprendizaje. Se requiere un equilibrio emocional para un proceso adecuado.

Nota. Elaborada a partir de Arístides-Palacios (2017).

En los primeros años de vida, el 1^{er} sistema de señales (la sensopercepción) rige el desarrollo del niño. Solamente a los 5/6 años se da el paso al 2^{do} sistema de señales (el lenguaje). Sin embargo, el desarrollo del lenguaje comienza mucho antes de que se dé este cambio. El aprendizaje del lenguaje inicia a través del juego vocal durante los primeros meses de vida. Ciertas actividades innatas, como la succión, el llanto y la deglución, permiten el surgimiento de este

juego. Durante los periodos de tranquilidad fisiológica el niño comienza a balbucear y la repetición y el reforzamiento aditivo de estos sonidos dan lugar a la consolidación de estereotipos fonemáticos (Azcoaga, 1987; Arístides-Palacios, 2017).

Durante el pasaje del juego vocal al lenguaje, el niño demuestra una mayor comprensión del lenguaje y un entendimiento de la propiedad representativa de algunas palabras. Esto permite la aparición de los prefonemas, los cuales están directamente ligados a los intereses vitales del niño. Por lo tanto, a diferencia del juego vocal que es innato e incondicionado, los prefonemas corresponden a un nivel aprendido y condicionado que corresponde a una función fónica. A partir de los prefonemas comienzan a aparecer los primeros fonemas del niño siguiendo las leyes universales de la adquisición (Azcoaga, 1990; Arístides-Palacios, 2017).

Una vez que el niño comienza a adquirir los fonemas y a verbalizar palabras (estereotipos motores verbales), Azcoaga delimita la adquisición del lenguaje en dos niveles lingüísticos. A lo largo de cada nivel, el niño desarrolla ciertos aspectos del lenguaje, en la Tabla 2 encontramos dicha descripción.

Tabla 2

Periodos de adquisición del lenguaje desde la perspectiva neurofisiológica.

Primer nivel lingüístico (1 – 5 años)	Etapa transitoria	Segundo nivel lingüístico (6-12 años)
<p>Durante los 2 años el niño fusiona palabras y utiliza neologismos.</p> <p>Se observa que el niño hace uso del lenguaje para resolver situaciones y ejecutar acciones.</p> <p>A los 3 años comienza a respetar la extensión de las palabras y emplea frases cortas, surge la 1^{ra} gramática infantil.</p> <p>Cerca de los 5 años su sistema fonológico se parece al del adulto por el uso de palabras funcionales (preposiciones, conjunciones y artículos) y la concordancia en género, número y persona verbal.</p>	<p>Surge el lenguaje egocéntrico durante las actividades de juego con la finalidad de resolver situaciones creadas.</p> <p>Indica el comienzo de interiorizar el lenguaje.</p>	<p>Coincide con el ingreso a la escuela, donde se da el aprendizaje de la lectoescritura.</p> <p>Se formaliza la organización sintáctica por las influencias culturales del medio y se hay un dominio de adjetivos y adverbios.</p> <p>Se incrementa el vocabulario por la ampliación de aspectos sintácticos y semánticos.</p> <p>A los 12 años finaliza la interiorización del lenguaje, permitiendo una organización de las formas discursivas del pensamiento.</p>

Nota. Elaborada a partir de Azcoaga (1990).

Para este autor, el lenguaje es un proceso de aprendizaje fisiológico que surge por mera adaptación al medio cambiante que nos rodea. Este segundo sistema de señales funge como modificador durante el desarrollo posterior del individuo, regulador en el comportamiento infantil y mediador en la actividad pedagógica (Arístides-Palacios, 2017).

Teoría innatista

Dentro de la lingüística se han identificado dos vertientes principales: los formalistas y los funcionalistas. Dentro de la postura funcionalistas encontramos teóricos que parten del interaccionalismo, como Halliday y Jakobson, autores en los que ahondaremos más adelante. Por otro lado, Noam Chomsky (1928-), uno de los lingüistas más destacados del siglo XX, formuló una teoría lingüística denominada Gramática Generativa (GG), en la cual se incluye una aproximación innata a la adquisición del lenguaje, perteneciente al formalismo (Laborda-Gil, 2006). Chomsky buscó formular, a partir de un modelo formal, una teoría explicativa para argumentar la naturaleza innata de la gramática y de la adquisición del lenguaje (Chomsky, 2007).

En la Teoría de la GG, el lenguaje es visto como un núcleo formal al que se le subordinan los sistemas fonológicos y semánticos, y permite que se realicen interpretaciones de sonidos y significados por las reglas y principios sintácticos (Quintino-Aires, 2010). Por lo tanto, se podría decir que el lenguaje es visto como un instrumento cognitivo innato que nos permite articular el pensamiento lógico.

La rapidez con la que un niño adquiere el lenguaje condujo a este teórico a considerar que la adquisición depende de la emergencia de estructuras preprogramadas inscritas en el potencial genético de la especie humana. Es decir, los niños nacen con una capacidad biológica innata para adquirir el lenguaje, ya que cuentan con un “dispositivo para la adquisición de lenguaje” (DAL). La hipótesis de la existencia de dicho dispositivo permite plantear la capacidad en los niños para aprender las normas y estructuras que constituyen al lenguaje, aun cuando el *input* sea muy pobre o agramatical (pobreza de estímulo) (Chomsky, 1965, 2007; Fernández-Lozana, 1996). Se postula un principio activante el cual estipula que la génesis del lenguaje se encuentra en el cerebro por

factores genéticos que cargan con información común de todas las lenguas para el desarrollo posterior de cualquier lengua (Quintino-Aires, 2010).

De la misma manera, Chomsky estipula que todas las lenguas existentes se rigen por una estructura común, a la cual denomina “Gramática Universal” (GU). Sostiene que la adquisición del lenguaje ocurre por la capacidad del niño de reconocer la estructura universal, la cual es la base de cualquier lengua (Chomsky, 2006, 2007). No obstante, cada lengua tiene variantes específicas que el niño aprende por el contacto con los hablantes de dicha lengua. Por lo tanto, los niños nacen con una aptitud para adquirir rápidamente cualquier lengua del mundo, gracias a los principios universales del lenguaje, y adquieren una o varias al estar en contacto continuo con ellas, a lo que Chomsky llama “Datos lingüísticos primarios”, es decir, al familiarizarse con los parámetros propios de cada lengua (Quintino-Aires, 2010).

En la teoría de la Gramática Generativa, los niños pasan por una etapa crítica de “alerta lingüística” donde presentan mayor disposición para adquirir el lenguaje. Esta etapa abarca desde el nacimiento hasta la pubertad. Durante este periodo, el cerebro tiene mayor flexibilidad o plasticidad para comenzar a deducir las reglas implícitas de la lengua y, poco a poco, el niño comienza a asimilar la estructura (Chomsky, 1965). Por lo tanto, una persona que conoce una lengua cuenta con una representación interna del sistema de la gramática, asegurando que utilizamos este conocimiento de manera inconsciente al producir o entender oraciones.

1.2 Teorías sobre el juego

El juego es una actividad fundamental para el desarrollo y el aprendizaje en las primeras etapas del desarrollo. Este es inherente al ser humano, por lo que se presenta en todas las culturales y sociedades. Asimismo, favorecer el desarrollo cognoscitivo, emocional y social de los niños.

Desde el siglo XIX, se encuentran las primeras teorías enfocadas a explicar el desarrollo y la función del juego así como establecer diversas etapas según las escuelas psicológicas que representan; entre ellas encontramos la teoría de Groos, Spencer, Bühler, Buytendijk, entre otros. Por fines prácticos del presente trabajo, sólo se toman teorías más desarrolladas y conocidas para poder establecer un marco diferencial entre ellas, específicamente se consideran las posturas de Karl Groos, Sigmund Freud y Jean Piaget.

Teoría de la autoeducación

Karl Groos (1861–1946) fue un filósofo y psicólogo que propuso una de las primeras teorías relacionadas al juego. Primero, se centró en explicar el juego de todo ser vivo en su libro titulado *El juego de los animales* y posteriormente se centró en desarrollar más a fondo el juego en el ser humano en su obra titulada *El juego en el hombre*. El autor consideraba que el juego cumple los mismos fines en el ser humano que en otras especies animales (Elkonin, 1980; Martínez-Rodríguez, 2008).

Según Groos el juego es un preejercicio o ejercicio preparatorio para el desarrollo de funciones que son necesarias para la etapa adulta. Los niños presentan reacciones innatas que no son suficientes para poder proveer para sí mismo, es decir, un menor no es capaz de satisfacer sus propias necesidades. Por lo tanto, requiere realizar adaptaciones para su desarrollo posterior, siendo el juego una de ellas. El afán innato del ser humano de imitar le permite observar costumbres y aptitudes de otras generaciones para posteriormente llevarlas a cabo por sí mismo (Elkonin, 1980; Martínez-Rodríguez, 2008).

Siguiendo lo planteado, la clasificación de los tipos de juego que propone básicamente se centra en agruparlos según el tipo de acción que se realiza; encontramos juegos de locomoción,

cinagéticos, arquitectónicos, eróticos, tróficos, entre otros (Martínez-Rodríguez, 2008).

Para el presente autor, el juego es esencial en el desarrollo infantil por fines prácticos, pero no psíquicos. Por lo tanto, el juego no es más que una actividad de ensayo para poder realizar actividades serias en etapas posteriores. La infancia es un periodo de formación y aprendizaje para adquirir aptitudes y conocimientos para su supervivencia posterior y el juego es el vehículo para lograrlo (Martínez-Rodríguez, 2008).

Visión psicoanalítica del juego

Sigmund Freud (1856-1939) fue el fundador del psicoanálisis y autor de la teoría del desarrollo psicosexual (Jolibert, 1993). A pesar de que se centró en el estudio del inconsciente, dedicó una pequeña parte de sus estudios al juego. Encontramos diversos textos en los que hace referencia al mismo, aportando una explicación breve de la función del juego en el desarrollo infantil.

Según este autor, el juego es la ocupación predilecta de los niños. El juego está dirigido a satisfacer deseos, como lo planteó en su teoría psicosexual. No obstante, el principal deseo que el niño quiere satisfacer a través del juego, es el deseo de ser un adulto. Durante su actividad de juego, el niño imita las actividades que realizan sus familiares mayores. El niño crea un mundo propio donde inserta cosas del mundo real, pero las coloca en un orden que a él le agradan. El niño toma su juego como una actividad seria que está altamente cargada de afecto. A pesar de crear este mundo, el niño es completamente capaz de diferenciarlo del mundo real. Aunado a esto, menciona que el ser humano nunca abandonaría una actividad que sirva para satisfacer un deseo, por lo tanto, menciona que en el adulto se transforma. El adulto cambia el placer que extraía del juego a otras actividades como fantasear y los sueños diurnos (Freud, 1993).

Por otro lado, en otro documento, encontramos que Freud (1992) percibe al juego como un

tratamiento para los traumas de la infancia. Por lo tanto, plantea que los niños plasman en sus juegos dos cosas: lo que en la vida les ha causado una fuerte impresión (por lo que descargan la energía generada) y el deseo que domina todo su juego (el deseo de poder hacer lo que hace la gente adulta).

La epistemología genética y el juego

Jean Piaget (1896-1980) fue un biólogo, psicólogo y epistemólogo que centró gran parte de sus estudios al desarrollo cognitivo de los niños, lo cual lo llevó a desarrollar su teoría de la epistemología genética (Munari, 1994). Dentro de sus trabajos, encontramos textos referentes al desarrollo del juego y el desarrollo cognitivo durante la infancia.

Piaget clasifica el juego en relación al grado de complejidad mental que el niño posee, y establece que el niño utiliza el juego para adaptar los hechos de la realidad a esquemas que ya adquirió. El autor menciona que el juego es una conducta adaptativa que se basa en actividades que buscan el placer o sentimientos de virtuosidad. Identifica tres tipos de juego consecutivos en relación a los estadios mentales que él mismo estableció (Piaget, 1973).

Durante los primeros dos años de vida, en la etapa sensorio-motora, el niño comienza a explorar objetos que generan acomodación a través de la asimilación. Una vez que el niño ya no estudia el fenómeno debido a que lo ha integrado, comienza a realizar acciones por puro placer funcional. “La acción sobre las cosas se transforma en juego cuando el fenómeno nuevo es ‘comprendido’ por el niño y no ofrece ya alimento a la búsqueda propiamente dicha” (Piaget, 1973, p. 129). A este tipo de juego Piaget lo denomina juego de ejercicio y se extiende hasta la cuarta subetapa del periodo sensorio-motor (Piaget, 1973). Durante este periodo, comienza a surgir el lenguaje gracias a que el niño ya cuenta con una capacidad intelectual básica. Comienza a surgir por mera imitación de gestos corporales y relaciones afectivas con otros. Es importante mencionar

que para este autor el lenguaje es una construcción progresiva que surge, al igual que cualquier proceso cognoscitivo, por acomodación y asimilación y que no juega un papel de importancia para el desarrollo del menor. Una vez que el menor agota sus posibilidades de pre-ejercicio, pasa a un periodo transicional (Ibañez-S., 1999).

Este periodo transicional marca el paso de un ejercicio sensorio-motor al juego simbólico durante el sexto estadio de la etapa sensorio-motora. El niño realiza actos de “ritualización” de los esquemas donde lleva a cabo gestos específicos fuera de su contexto; sin embargo, aún no hay una capacidad de reconocer la ficción de su acción. Por ejemplo, el niño, al ver su almohada, “hace como si” se fuera a dormir fuera de todo su contexto, a pesar de que aún no comprende qué es lo que está haciendo (Piaget, 1973).

Los símbolos que se han preparado por la ritualización progresiva dan paso al juego simbólico. Este se caracteriza por la presencia de imitación y asimilación lúdica a la vez. El niño ya es capaz de realizar una representación con un juguete que cumple el papel de un objeto ausente acompañado de gestos específicos, estableciendo una relación subjetiva entre el significado (objeto real) y el significante (objeto que lo sustituye). Este tipo de juego pertenece al periodo pre-operacional, el cual abarca el periodo de los 2 a los 7 años (Piaget, 1973).

En el desarrollo de operaciones concretas (7 a 11 años), a partir de la adquisición sistemática del lenguaje, surgen símbolos lúdicos nuevos que dan el paso al último tipo de juego: el juego de reglas. Los juegos de reglas son juegos de combinaciones que requieren de la competencia intelectual de los individuos y que son regulados por un código (reglas establecidas) que pueden ser transmitidos por generaciones anteriores o espontáneos por surgir en el momento de la organización del juego. A pesar de que este juego surge aproximadamente a los 7 años, su presencia se extiende a lo largo de la infancia y hasta a la adultez (Piaget, 1973).

El paso de un tipo de juego al sucesivo depende del desarrollo cognitivo del niño. Los juegos más elementales, como los de ejercicio, no requieren imaginación simbólica ni reglas establecidas. Una vez que el niño comienza a desarrollar la imaginación simbólica, los juegos se complejizan dando paso a un pensamiento pre-operacional y eventualmente de operaciones formales. Según Piaget, el juego permite la disociación de los diferentes tipos de símbolos para, posteriormente, dar lugar a que el niño acceda al signo (Piaget, 1973).

1.3 Sumario sobre los antecedentes

Las propuestas teóricas presentadas se basan en la premisa de que el lenguaje es sólo una conducta observable y descriptible, por lo que debe ser estudiada de esta manera. A excepción de la teoría neurofisiológica que hace un intento por explicitar las bases neurofuncionales necesarias para desarrollar el lenguaje, el resto de las teorías prestan poca atención a este punto.

La teoría de la Gramática Generativa se fundamenta sobre la premisa de que el lenguaje es completamente innato y tiene las mismas bases en todas las lenguas. A pesar de que Chomsky fue una eminencia en su momento y sus aportaciones fueron sumamente relevantes, hoy en día se quedan cortas. Sabemos que el ser humano es un ser social y con bastante bagaje histórico, por ende resulta inimaginable considerar que nuestros logros como seres pensantes y sociales se deban completamente a condiciones biológicas.

Por otro lado, se debe puntualizar que Piaget no explicó el surgimiento del lenguaje como tal porque no propone un proceso de complejización ni un mecanismo generativo para él; se limita a explicar que su surgimiento se atiende a las mismas reglas de adquisición de cualquier proceso cognoscitivo. Aunado a esto, considera que el niño no está integrado al mundo social sino hasta que desarrolla el lenguaje. El hecho de que considera que los niños no se encuentran integrados al

mundo social sino hasta los dos años y medio es rechazado completamente en la aproximación histórico-cultural, donde se sostiene que el ser humano es un ser social desde el nacimiento; el lenguaje no le permite integrar a este mundo social sino que se lo facilita y se hace más accesible.

En cuanto al papel del juego en el desarrollo infantil, la mayoría de las teorías revisadas no encuentran una relación entre dichos procesos. El juego es visto como una simple actividad lúdica que no genera cambios en el ser humano. Groos lo considera un preejercicio para la vida adulta y para Freud representa una herramienta para tratar traumas pasados.

Por otro lado, Piaget considera que el juego simplemente es una conducta adaptativa, no creadora. Es decir, que no trae consigo cambios significativos en el desarrollo infantil sino que sólo demuestra los cambios que el niño ya está viviendo. Esta es una diferencia importante a recalcar con Vigotsky, quien otorga un papel importante al juego para el desarrollo psicológico.

Por último, en la perspectiva de la epistemología genética no se considera al lenguaje como un aspecto central del desarrollo cognoscitivo, simplemente es producto de él. Aquí, radica la principal diferencia con la perspectiva histórico-cultural, donde el lenguaje se presenta como un factor crucial en el desarrollo psicológico y funge como mediatizador para el desarrollo de otras funciones psicológicas superiores.

2. CONCEPCIÓN TEÓRICA

2.1. Enfoque histórico-cultural

Los fundamentos de la perspectiva histórico-cultural residen en los estudios y aportaciones teóricas de Lev Vigotsky realizados a partir de los años 20 del siglo pasado. Posteriormente, A. R. Luria, D. B. Elkonin, A. N. Leontiev y otros autores continuaron el trabajo realizado por Vigotsky, dando continuidad a la neuropsicología rusa como se conoce hoy en día. A continuación, se describen las aportaciones de diversos autores histórico-culturales referentes al desarrollo del lenguaje y del juego durante la edad preescolar y el impacto que tiene la Zona de Desarrollo Próximo en el desarrollo psicológico infantil.

Sociogénesis de la comunicación

Existen diversas posturas sobre cómo el ser humano ha logrado desarrollar el lenguaje y otras funciones psicológicas complejas que otras especies no tienen. Existen diversas aproximaciones que intentan explicar lo anterior. No obstante, desde la perspectiva histórico-cultural se retoma la postura propuesta por Vigotsky, quien menciona que el desarrollo psíquico del hombre es una parte del proceso general del desarrollo histórico de la humanidad. El hombre, al vivir en sociedad y estar inmerso en una cultura, ha logrado crear un aparato de señales artificiales para poder comunicarse con otros (Vygotski, 2012a).

De la misma manera, Tomasello (2007) se apoya de la teoría de doble herencia al referirse a los avances cognitivos que el ser humano ha logrado. Menciona que casi todas las habilidades cognitivas dependen tanto de la herencia biológica como de la cultural. Es decir, los seres humanos individuales poseen una capacidad biológica heredada para poder llevar una vida cultural. Esta es

la principal característica cognitiva que distingue al hombre moderno del premoderno. No obstante, las estructuras de estos artefactos culturales no están codificadas en los genes. Se requiere del aprendizaje cultural para que el humano comience a crear artefactos materiales y simbólicos. “La cognición moderna de los adultos del género humano es el producto no sólo de acontecimientos genéticos que tuvieron lugar a lo largo de muchos millones de años de tiempo evolutivo, sino también de acontecimientos culturales que tuvieron lugar a lo largo de muchas decenas de miles de años de tiempo histórico” (Tomasello, 2007, p. 265).

Aunado a esto, Tomasello (2007) menciona que todo artefacto material o simbólico se basa en el anterior, acumulando su transformación histórica. Gran parte de los logros cognitivos humanos requieren proceso y tiempo histórico. El autor concluye que los seres humanos tienen capacidad de aprendizaje, cognitivo social y cultural para crear productos por la evolución cultural acumulada.

Por ende, la comunicación humana, basada principalmente en un código explícito (una lengua), tiene sus orígenes en una comunicación no codificada. Esta comunicación no convencionalizada se basa en el uso de gestos señales y mímica. Todos estos elementos de la comunicación no codificada se pueden encontrar en otras especies de seres vivos; sin embargo, en el humano tienen características únicas. La diferencia principal que encontramos entre el ser humano y otras especies es la capacidad de reconocer estados intencionales y mentales en otros, a esto se le llama reconocer a otros como “agentes intencionales”. La capacidad cognitivo-social fundamental que subyace a la cultura humana es la capacidad del ser humano individual de identificarse con otros seres humanos. Esto genera la posibilidad de que los seres humanos realicen un aprendizaje cultural a través de esas personas (Tomasello, 2007, 2013).

Postura funcionalista

Diversas teorías lingüísticas sobre el desarrollo del lenguaje apoyan la postura planteada por el psicólogo ruso Vigotsky. Se considera la adquisición de esta función en estrecha dependencia del contexto social y de las situaciones de interacción entre dos o más participantes. Estos teóricos aseguran que el habla de las madres a sus hijos genera modificaciones y adaptaciones importantes en su lenguaje, entre ellas el surgimiento de un lenguaje más complejo y redundante (Fernández-Lozano, 1996).

La postura funcionalista entiende a la comunicación como la transmisión de significados que depende completamente de la interacción del hablante, la relación entre el emisor y su interlocutor y la necesidad o función comunicativa. Es importante mencionar que para los funcionalistas el ser humano efectivamente cuenta con la capacidad biológica para aprender una lengua, pero debe estar estrechamente vinculado con procesos sociales ya que la lengua es una forma de interacción. Halliday considera que la adquisición del lenguaje depende completamente de un intercambio social; hay una motivación que permite al niño hacer uso de la lengua como medio para alcanzar fines sociales o satisfacer diversas necesidades (Colado-Santiago, 2013; Smith, 2005).

Igualmente, se considera que el niño comienza a adquirir los significados del lenguaje por medio de la relación sistemática entre lo que escucha y lo que observa que ocurre en su alrededor; el significado surge de cómo se usan las formas lingüísticas con relación a los objetos, ideas y experiencias presentes en la vida del niño. Halliday considera que hay ciertos factores que influyen de forma significativa en el aprendizaje: la situación interaccional del medio ambiente, la variedad del lenguaje utilizado en el hecho comunicativo, el sistema lingüístico del niño y la estructura social en la que tiene lugar la interacción (Arbe-Mateo & Echeberria-Sagastume, 1982).

Por ende, el enfoque gira entorno al niño y las dimensiones social, interactiva y funcional de la lengua (factores externos) sin desconocer los elementos orgánicos y biológicos que dotan al ser humano de la capacidad para adquirir un desarrollo verbal (factores internos) (Smith, 2005).

Ontogenia del lenguaje

El desarrollo del lenguaje constituye uno de los temas más complejos e interesantes a estudiar. Vygotski ofrece una aproximación clara sobre los cambios internos e interfuncionales que surgen durante este largo proceso.

La adquisición del lenguaje comienza desde los primeros meses de vida durante el periodo preoperatorio. En el tercer mes de vida ya se observa una concentración por parte del menor a los estímulos auditivos y visuales y una búsqueda de la fuente de estimulación. El menor comienza a responder a dichas fuentes con producciones guturales. Estas producciones se van complejizando, siendo en un inicio sonidos breves y discontinuos y posteriormente sonidos suaves, prolongados y melódicos. La manipulación de la entonación por parte del menor comienza a reflejar estados emocionales. Por medio del grito y el llanto, el niño comienza a expresar sus necesidades más básicas. La interacción con el adulto permite el desarrollo de la función social del lenguaje, donde estas reacciones vocales se vuelven condicionadas. Esta segunda función se manifiesta a través de la risa, el balbuceo y los gestos del niño como reacciones a la voz del adulto (Karpova, 1981; Vygotski, 2012a).

Durante el primer año de vida, el niño aún no cuenta con el recurso comunicativo más eficaz, su situación social lo obliga a percibir esta deficiencia. Debido a su situación social contradictoria, surge el gesto indicador, el cual adquiere significado cuando la madre lo interpreta. Por lo tanto, el movimiento que el niño realiza con su mano deja de ser sólo un movimiento y pasa a ser un medio de relación con el otro. El niño empieza una comunicación no verbal con el adulto,

lo que constituye la etapa prelingüística. Gracias a las acciones objetales elementales, el menor comienza a adquirir nuevas formas de comunicación con el adulto. El adulto comienza a intervenir en esta manipulación, dando pautas de uso acompañadas con gestos, verbalizaciones, mímica y entonación expresiva. A los ocho meses, el menor ya es capaz de producir sonidos específicos, sílabas y palabras por el modelo dado por el adulto. La base de estas manipulaciones de sonidos es la autoejercitación acompañado del refuerzo de orientación por parte del adulto. El niño comienza a entrenar su aparato articulatorio para comparar y reproducir el modelo escuchado (Karpova, 1981; Vygotski, 2012a, 2012b).

A lo largo de la edad temprana (primer año de vida), los avances en el incremento de las expresiones articulatorias por el menor dependen del modelo constante del adulto, el portador de los significados. La orientación constante a aspectos de la articulación (entonación, ritmo, sonido, combinaciones de sonidos) permite las formas elementales de comprensión del lenguaje de otros (Karpova, 1981).

Al final del primer año de vida surge la segunda crisis en la vida del niño. Esta crisis se caracteriza por el surgimiento de un lenguaje propio del niño, que el autor denomina “lenguaje autónomo infantil”. Todos los niños en su desarrollo pasan por este periodo, su principio y fin marcan la crisis del primer año de vida. Entre sus peculiaridades encontramos que su articulación no corresponde a la del lenguaje del adulto. Una palabra puede representar más de una cosa. El lenguaje tiene leyes de cohesión propias, donde hay agramatismo y la comunicación sólo es posible entre el niño y las personas cercanas que conocen este lenguaje del niño. Las palabras de este lenguaje están delimitadas por una función indicadora y denominadora, pero carecen de función significadora. Es decir, que dependen completamente de la situación: el objeto se debe hallar ante sus ojos para poder nombrarlo (Vygotski, 2012b).

Al finalizar esta crisis, el niño comienza a adquirir el lenguaje del adulto. Vygotski (2012b) menciona un cambio en la situación social del niño, dándole comienzo a un nuevo periodo de la edad. Gracias al desarrollo del lenguaje como medio de comunicación, las relaciones con el medio circundante se van modificando y también la relación con el adulto.

Durante la infancia temprana (dos y tres años de vida), el desarrollo de nuevos tipos de actividades y formas de comunicación con el adulto permiten el paso del lenguaje prefonemático al lenguaje fonemático. El menor asimila las palabras que el adulto le repite de forma constante, causando el surgimiento de las primeras palabras. En su actividad lúdica se observa el uso de objetos como instrumentos humanos y se acompañan de la producción de sonidos, combinación de sonidos y uso de palabras (Karpova, 1981).

Ya en la etapa de formalización del lenguaje independiente comienza el proceso de formación de significados estables de las palabras en el niño. A los dos años, el menor ya es capaz de crear oraciones de dos palabras. Asimismo, busca de forma constante pronunciar adecuadamente las palabras. En la infancia preescolar (de los tres años a los siete años de vida), el lenguaje del niño se hace cada vez más coherente. Se observa un enriquecimiento del léxico del niño y dominio del sistema gramatical de su lengua materna (Karpova, 1981). En las Tablas 3 y 4 se presenta una síntesis de los avances en el lenguaje expresivo esperados durante ciertas edades.

Tabla 3

Etapas de adquisición del lenguaje.

Edad	Avances observados
De 1 a 2 meses	Concentración hacia la voz.
3 meses	Búsqueda de la cara que habla, complejo de animación. Balbuceo de sonidos no fluentes, sonidos fluentes.
4 meses	Diferenciación de entonación.
De 4 a 6 meses	Desarrollo del silabeo y surgimiento del lenguaje pasivo situacional. Pseudopalabras: búsqueda de palabras.
8 a 9 meses	Sonidos, sílabas, palabras, repeticiones.
10 a 11 meses	Imitación de acuerdo con la iniciativa del niño, transición al lenguaje fonémico.
12 meses	Conjunto de fonemas como complejos de sonidos físicos, formas de orientación en el lenguaje.
De 1 año 3 meses a 1 año 10 meses	Oraciones de palabras de raíces amorfas, utilizadas de manera constante. Después del año 8 meses son de dos palabras.
Hasta 3 años	Formación de la gramática; primeras formas: a) flexiones b) palabras auxiliares para la expresión de las relaciones sintácticas.
De 2 años 4 meses a 2 años 6 meses	Primeras oraciones complejas, formación del oído fonemático (distinción de vocales y consonantes).
3 años	Tiempo pasado, preposiciones, conjunciones (conectivos), articulación correcta (con educación adecuada).
7 años	Todas las formas gramaticales.

Nota. Fuente: Solovieva & Quintanar-Rojas (2017).

Tabla 4

Desarrollo del sistema fonológico, léxico, morfosintáctico y metalingüístico.

12-24 meses	Expansión del léxico, una palabra cada vez, sustantivos, sentido global con sobre-generalización (holofrases).
24-36 meses	Asociación de dos o más palabras, entonación, orden sustantivo-verbo- adjetivo
3-4 años	Dominio de la estructura fundamental de la lengua materna, oraciones con “qué”, vocabulario hasta 600-1.000 términos.
4-6años	Desarrollo de las funciones pragmáticas y metalingüísticas, vocabulario en expansión, gramática completa, forma expresiva madura.

Nota. Fuente: Aguilera-Albesa & Orellana-Ayala (2017).

Aguilera-Albesa & Orellana-Ayala (2017) respaldan lo propuesto por Solovieva y Quintanar-Rojas, complementando con que entre los 4 y 6 años el niño comienza a desarrollar funciones pragmáticas y metalingüísticas, dando paso a la completa apropiación de la gramática de su lengua y a una forma expresiva madura.

Gracias al juego de roles (la actividad rectora de esta edad) se observa el desarrollo de las formas dialogadas del lenguaje, pero también surge el lenguaje monologado desarrollado que conduce a la interiorización del lenguaje (Karpova, 1981). Vygotski utiliza el término propuesto por Piaget de lenguaje egocéntrico, pero lo retoma como una representación de los fenómenos transitorios de las funciones intersíquicas a intrapsíquicas. Este lenguaje se manifiesta de manera singular durante el juego, cuando se presentan conflictos y situaciones a resolver. Este lenguaje tiene una función expresiva y de acompañamiento durante la actividad infantil (Vygotski 2012a, 2014). Sin embargo, posteriormente, “se convierte con gran facilidad en pensamiento, en el sentido propio de la palabra, es decir, asume la función de una operación planificadora, o de resolución de las dificultades que surgen en el curso de la actividad” (Vygotski 2014, p. 108).

Una vez que desaparece el lenguaje egocéntrico, se podría decir que ya encontramos al lenguaje completamente interiorizado. Este proceso de arraigo se ha logrado por una acumulación de cambios importantes, por la diferencia de funciones sociales y egocéntrica del lenguaje. En el niño, se han convertido las estructuras del lenguaje en las estructuras fundamentales de su pensamiento (Vygotski, 2014).

Vygotski (2014) plantea que el lenguaje interno no es lo mismo que el lenguaje externo de manera abreviada. La función de cada uno es diferente: el lenguaje externo cumple con una función comunicativa, mientras el interno tiene una función reguladora. El lenguaje interno debe ser considerado como una función verbal completamente especializada y distinta en cuanto a su conformación y modo de funcionamiento. Dentro de la descripción de este lenguaje, el autor menciona que predomina el sentido sobre el significado, es decir que debe hacer sentido para uno mismo. Por lo tanto, este lenguaje no opera de manera fonética, es un dialecto propio. El lenguaje interno es la concentración absoluta del pensamiento.

Funciones del lenguaje

El desarrollo del lenguaje es un hito de gran importancia que marca el principio del desarrollo de las funciones psicológicas superiores en el niño. Es una de las formas más complejas de procesos mentales superiores ya que toda actividad psíquica depende de forma directa o indirecta del lenguaje (Tsvétkova, 1977). Históricamente, en un inicio, comenzaron a surgir las palabras relacionadas con objetos y situaciones concretas y, sólo más adelante, el ser humano logró realizar abstracciones para poder hacer generalizaciones. Surgió el segundo sistema de señales que se basa en cambios estructurales de sistemas funcionales del cerebro (Luria, 1978; Tsvétkova, 1977).

El lenguaje marca la posibilidad para la abstracción y, por ende, el surgimiento de otras funciones que tienen sus raíces en el desarrollo cultural del hombre. La actividad psicológica del hombre está mediatizada por los signos, de los cuales el lenguaje es el más importante. “Todas las funciones psíquicas superiores comparten el rasgo de ser procesos mediatizados, es decir, incluyen en su estructura, como elemento central e indispensable, el empleo del signo como medio esencial de dirección y control del propio proceso” (Vygotski, 2014, p. 125-126).

Diversos autores han identificado la función generalizadora del lenguaje. Una palabra no sólo sirve para referirse y denominar un objeto determinado. También entraña características específicas de este objeto dando paso a la formación de conceptos, permite referirse a objetos cuando están ausentes y establecer relaciones entre varios objetos. La generalización del lenguaje se convierte en medio de actividad cognoscitiva y en medio del pensamiento (Tsvétkova, 1977).

Luria habla de la función mediatizadora del lenguaje, la cual permite el surgimiento de un nivel superior de organización de la actividad mental. Una vez que se desarrolla el lenguaje, los mecanismos cerebrales pierden su carácter localizado y adquieren una característica sistémica completamente nueva (Luria, 1978). Aunado a esto, Tsvétkova (1977) menciona que “tanto en la historia evolutiva de las funciones psíquicas superiores como en la ontogénesis, la aparición del lenguaje reestructura de modo sustancial la memoria, la facultad perceptiva y singularmente el pensamiento. El lenguaje se convierte en medio universal de influir en el mundo” (p. 41).

Otra función importante del lenguaje es la reguladora, la cual nos permite subordinar nuestros procesos psíquicos al lenguaje, volviéndolos procesos voluntarios. A través de la palabra organizamos diversas formas de actividad y sometemos a un plan específico. Esta función se comienza a desarrollar cuando la madre orienta la atención del niño y la dirige, acompañándola de una instrucción verbal. Posteriormente, el niño comienza a darse órdenes verbales a sí mismo,

dando paso a la función reguladora. Surge la acción voluntaria y consciente del niño, mediatizada por el lenguaje (Luria, 1984).

Por último, hablaremos de la función más básica del lenguaje, considerada la más primitiva: la función comunicativa. La función comunicativa depende completamente de la producción verbal. La producción verbal es el proceso que le permite al hablante transformar elementos de orden mental u conceptos, en secuencias fónicas. Permite ir de una intención comunicativa mental a una formulación oral (Galvis, 2012). Lo anterior demuestra que en realidad esta función es bastante compleja, ya que depende de la capacidad de generalización y abstracción para poder realizar producciones verbales sobre objetos, personas y situaciones que no se encuentran presentes en el momento en que se realizan.

Así pues, el lenguaje surgió en condiciones históricas en la sociedad primitiva debido a la necesidad de comunicarse. Comunidades primitivas comenzaron a desarrollar palabras para referirse a objetos y situaciones concretas (Luria, 1978). Esta función depende de la palabra. La palabra es una señal que permite sustituir fenómenos reales a través de sistemas de vocablos. Asimismo, se identifican palabras que permiten referirse a las relaciones entre objetos y fenómenos específicos, desempeñando un papel de vocablos auxiliares. Entre estas palabras auxiliares identificamos preposiciones y conjunciones, lo anterior marca el paso al desarrollo del discurso (Tsvétkova, 1977).

Ahora bien, dentro de la función comunicativa del lenguaje, Halliday (citado en Smith, 2005) considera que, debido a que el habla del niño está motivada de manera funcional para alcanzar fines sociales o satisfacer necesidades básicas, este motiva el aprendizaje. Este autor, representante de la postura lingüística funcionalista, propone 7 funciones iniciales del lenguaje que comienzan a surgir de manera jerárquica, siendo la más primitiva la instrumental y la más compleja

la informativa. El desarrollo de estas funciones se puede observar un poco antes del año y continúa hasta edades escolares. Es importante mencionar que, previo al surgimiento de estas funciones, el menor pasa por una fase prelingüística donde surge el balbuceo, las expresiones indescifrables y los vocablos monoléxicos, biléxicos y triléxicos. A continuaciones, en la Tabla, 5 se encuentra una breve descripción sobre las funciones identificadas por Halliday por orden de aparición.

Tabla 5

Funciones del lenguaje en el desarrollo.

Función	Descripción
Instrumental	Busca satisfacer necesidades materiales o fisiológicas, como hambre y sed.
Reguladora	Pretende determinar e influir en el comportamiento de otras personas.
Interactiva	Se centra en involucrar a otras personas en el mundo del niño.
Personal	Busca identificar y manifestar el yo.
Heurística/explorativa	Su interés está en descubrir el mundo exterior e interior. Se centra en preguntas.
Imaginativa	Busca fantasear y crear un mundo propio.
Informativa	Pretende contar narrar y comunicar lo que ocurre a su alrededor.

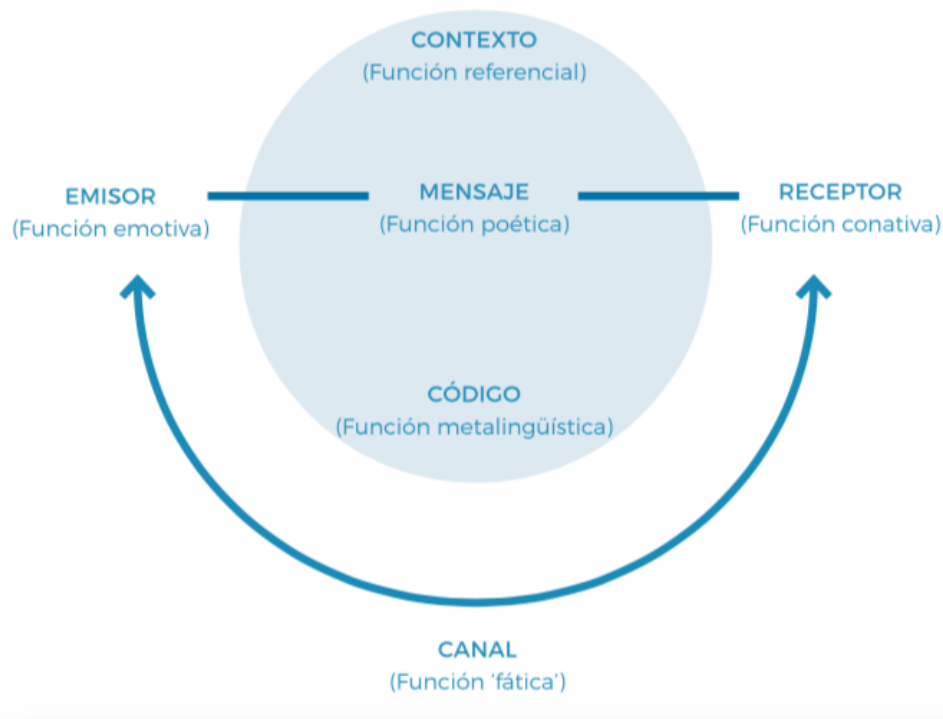
Nota. Elaborada a partir de Smith (2005).

Por otro lado, Jakobson (1981) también con la misma inclinación teórica, identificó ciertas funciones del habla con base en los factores que contribuyen y conforman el acto de comunicación verbal íntegro. Su propuesta se basó en el modelo organón de Bühler quien identificó tres componentes del lenguaje y, por ende, tres funciones.

Aunado a esto, Jakobson identificó 3 componentes adicionales. Los 6 componentes son: el (i) *emisor* manda un (ii) *mensaje* al (iii) *destinatario*. El mensaje requiere de un (iv) *contexto* y es indispensable que emisor y destinatario compartan un (v) *código*. También hay un canal físico y una conexión psicológica entre las personas llamado (vi) *contacto* (ver Figura 1).

Figura 1

Componentes de la comunicación y funciones del lenguaje según Jakobson



Tomado de Mac-Donald (2017).

En la Tabla 6 se encuentra una síntesis de la función identificada, en qué componente está centrado y una breve descripción.

Tabla 6

Funciones del lenguaje según Jakobson.

Función	Centrada en	Descripción
Referencial	el contexto	El contenido del mensaje y la situación. Es el hilo conductor de varios mensajes.
Emotiva	el emisor	Apunta a una expresión directa de la actitud del hablante ante aquello de lo que está hablando. Busca producir una impresión de una cierta emoción representada, por ejemplo, por interjecciones.
Conativa	el destinatario	Se centra en buscar una reacción en el interlocutor.
Fática	el contacto	Interrumpe la comunicación para asegurarse de que el destinatario esté prestando o manteniendo la atención. Es la primera función verbal que adquieren los niños.
Metalingüística	el código	Cuando el emisor y/o el destinatario quieren confirmar que están utilizando el mismo código. Todo proceso de aprendizaje de la lengua, como la adquisición en niños, recurre a estas operaciones.
Poética	el mensaje	Es la función dominante. La atención se centra en cómo se dice más que en lo que se dice.

Nota. Elaborada a partir de Jakobson (1981).

La función referencial fue identificada desde la propuesta de Bühler. Busca proveer información sobre el entorno a través de descripción o información contextual y se describen acciones en contexto cronológico, por lo tanto es de carácter cognoscitivo y objetivo. Su principal herramienta son los verbos, sustantivos y adjetivos. Algunos ejemplos son “nuestras horas de servicio son de 9am a 5pm” o “la población mexicana es mucho mayor que la cubana” (Tribus, 2017; Mac-Donald, 2017).

La función emotiva se centra en el emisor, buscando representar actitudes, estados emocionales del hablante. Busca crear una impresión de cierta emoción que está experimentando para transmitirla al destinatario y pueda identificarse, por lo tanto es completamente subjetiva. Suele apoyarse de la entonación para lograrlo. La manifestación más clara de esta función son las interjecciones, por ejemplo “¡ay!”, “eh” y “¡uf!”; pero otras oraciones pueden tener esta misma función, por ejemplo “¡me duele el estómago!” (Tribus, 2017; Mac-Donald, 2017).

La función conativa busca influenciar en el comportamiento del destinatario, o, dicho de otra manera, persuadirlo. Puede presensarse en forma de órdenes, demandas, peticiones, recomendaciones, instrucciones, invitaciones o aceptaciones. Algunos ejemplos son “guarda silencio”, “no toques eso” y “¡cuidado!” (Tribus, 2017; Mac-Donald, 2017).

La función fática busca establecer, prolongar, checar, confirmar o discontinuar la conexión entre el hablante y el destinatario. A pesar de que no son ricas en cuanto a la información proporcionada, estas expresiones contribuyen a la creación o mantenimiento de solidaridad entre los interlocutores, incrementa la percepción del destinatario de la competencia del hablante y demuestra el interés o falta de interés en la conversación. Algunos ejemplos son “¿me escuchas?”, “¿si me explico?” y “¿de acuerdo?” (Tribus, 2017; Mac-Donald, 2017).

La función metalingüística se centra en el código utilizado. Suele usarse para hablar sobre semántica o estructura gramatical y permite que se dé el aprendizaje de la lengua como tal y clarificar malentendidos. Puede haber una no comprensión de una palabra aislada (ininteligible), de una oración completa (comprensión) o de la intención o propósito de lo que se está diciendo (interpretabilidad). Algunos ejemplos son “¿me lo podrías deletrear?”, “no entendí qué quiere decir” y “¿a qué se refieres?” (Tribus, 2017; Mac-Donald, 2017).

Por último, la función poética suele aparecer en un rol subordinado en las diferentes producciones verbales. El uso de elementos como dicción, elección de palabras, metáforas, hipérbaton y eufemismos pueden transformar una producción referencial a una poética. Algunos ejemplos son “hoy es una mañana radiante, sonriente y brillante” y “ayer su tía pasó a mejor vida” (Tribus, 2017; Mac-Donald, 2017).

Es importante mencionar que muy pocos mensajes verbales cumplen con sólo una función, por lo que es necesario analizar la estructura de cada acto verbal en su contexto para poder determinar la función predominante sin dejar de lado las funciones accesorias que forman parte del mismo (Tribus, 2017). Por otro lado, se ha estipulado que la función emotiva y la referencial representan las bases complementarias en cualquier proceso de comunicación, ya que ambas implican formatos de codificación y decodificación muy diferentes (subjetivo – objetivo) (Mac-Donald, 2017).

En cuanto al desarrollo de dichas funciones, se establece que la primera función en desarrollarse es la fática seguida de la emotiva. Jakobson menciona que a los niños les gusta “comunicarse ya antes de que puedan emitir o captar una comunicación informativa”. A pesar de que surgen desde tempranas edades, con el desarrollo del lenguaje se enriquecen sus manifestaciones. Por lo tanto, en un inicio la necesidad de llamar la atención y establecer contacto con su cuidador carece de contenido informativo y conforme el niño desarrolla el lenguaje oral, su comunicación se vuelve más consciente y desarrollada (Barriga-Villanueva, 1992).

Según la bibliografía revisada sobre la adquisición del lenguaje, se podría decir que esta, en su máxima expresión, cuenta con diversas funciones complejas, entre ellas: la comunicativa, generalizadora, mediatizadora y reguladora. De esta forma, se puede concluir que la función

comunicativa es social, mientras las demás funciones son psicológicas, es decir, se aplican a uno mismo (Luria, 1978; Vygotski 2012a, 2012b, 2013, 2014).

Aspectos psicofisiológicos de las producciones verbales

Según Luria (1980), el lenguaje exterior constituye un mecanismo que transforma lo subjetivo e interior en un sistema de significados verbales exteriores. Menciona que, tanto el proceso de codificación como de decodificación del lenguaje, constituyen procesos complejos en los que intervienen diversas etapas sucesivas. A su vez, Tsvétkova (1977) menciona que el lenguaje es un sistema funcional complejo basado en el trabajo en común de diversas zonas corticales, en donde cada zona garantiza un aspecto del proceso articulatorio del mismo.

Para poder iniciar cualquier expresión (codificación) es necesario contar con un motivo o idea y un carácter selectivo y organizado. La persona que habla debe dividir su representación semántica en fragmentos, que se representarán en palabras. Para poder seleccionar estas palabras, se deben filtrar todas las relaciones potenciales, elegir la correspondiente para la tarea e inhibir las que no corresponden. Una vez que se han seleccionado las palabras, el habla interna las traslada a una expresión externa. Todo este proceso es automático y sucede bastante rápido (Luria, 1980).

Por otro lado, el proceso de comprensión del lenguaje (decodificación), se caracteriza por el orden inverso de las etapas previamente mencionadas. El oyente debe destacar los sonidos del hablante para poder unirlos en palabras, extraer las unidades significativas y luego, utilizando su habla interior, extraer el sentido de estas expresiones articulatorias. La comprensión del lenguaje no exige sólo la comprensión del significado exterior de la frase, sino el entendimiento de su sentido oculto. Por lo tanto, el proceso de comprensión tiene tres componentes principales: la comprensión de las unidades lexicales (significado de las palabras), la comprensión de las

estructuras sintácticas (el paso a las estructuras gramaticales profundas) y la comprensión del sentido de toda la expresión (paso al significado interno) (Luria, 1980).

Ambos procesos del lenguaje, así como todo proceso mental y actividad del hombre, requieren del trabajo de diversos mecanismos psicofisiológicos, que integran la corteza y estructuras subcorticales para poderse llevar a cabo. Estos mecanismos psicofisiológicos se encuentran organizados en tres bloques funcionales que trabajan de manera conjunta. En la Tabla 7 se puede observar la ubicación y la función de cada bloque funcional.

Tabla 7

Los bloques funcionales de Luria.

Bloque funcional	Ubicación	Función
Primer bloque funcional	Áreas subcorticales	Se encarga de suministrar energía a toda la corteza cerebral para poder mantener un tono cortical adecuado.
Segundo bloque funcional	Áreas posteriores de la corteza cerebral	Recibe estímulos de los receptores periféricos para posteriormente combinarlos en estructuras dinámicas requeridas y almacena dicha información.
Tercer bloque funcional	Áreas anteriores de la corteza cerebral	Se encarga de programar, regular y verificar la actividad mental. Nos permite crear intenciones, planes, programar acciones, inspeccionar la ejecución y regular la conducta mientras se lleva a cabo la acción.

Nota. Elaborada a partir de Luria (1989).

Por lo tanto, todo acto de conducta orientado a un objeto, depende del trabajo conjunto de estos tres bloques, donde cada uno realiza una contribución indispensable en el proceso para realizar dicha acción. La adquisición y uso de los códigos fonéticos del lenguaje requiere de la participación de, por lo menos, 4 áreas cerebrales: 1) el área cinestésica (sensomotora) que nos permite saber en qué posición tiene que estar el aparato fono-articulador para la producción oral de una palabra específica. 2) El área terciaria posterior se encarga de recuperar el significado de

las palabras y retener la información audio-verbal. 3) Los sectores temporales de la corteza nos permiten comprender lo que los demás nos dicen, que, a su vez, nos permite la adquisición de los fonemas a una temprana edad. 4) Los sectores frontales de la corteza permiten la planeación, ejecución y verificación del acto verbal (Luria, 1980, 1989).

Cualquier tarea o actividad específica se realiza a través de un sistema funcional complejo constituido por diversos mecanismos psicofisiológicos que trabajan en estrecha relación para poder realizar el proceso necesario. (Luria, 1980). Las aportaciones de Luria nos permiten comprender el complejo trabajo cerebral que se debe llevar a cabo para que podamos acceder correctamente a las dos facetas del lenguaje: la expresión y la comprensión.

Las edades psicológicas y las neoformaciones

Vygotski, a diferencia de otros autores, percibe el desarrollo infantil como un proceso dinámico que no se puede clasificar en periodos aislados. Visualiza cada edad como un sistema global, que cuenta con estructuras centrales, que permiten la adquisición de la nueva formación. Cada periodo de edad establecido es seguido por un periodo de crisis transitorio, donde hay una ruptura importante en la personalidad del niño. El autor menciona que estos puntos de viraje (crisis de la edad) permiten la adquisición de la neoformación, que singulariza y reorganiza el periodo de edad posterior. Conforme el niño crece, estas neoformaciones se supeditan a otras nuevas de mayor importancia para esa edad (Vygotski, 2012b).

La periodización del desarrollo propuesta en la concepción histórico-cultural gira en torno al concepto de edad psicológica. A diferencia del concepto de edad cronológica, la edad psicológica se refiere al nivel real de desarrollo del niño. Establecer la edad psicológica de un niño

nos permite solucionar cuestiones relacionadas con la educación y el aprendizaje del niño (Vigotsky, 2012b)

Aunado a esto, Leontiev (2010) menciona que existen algunos tipos de actividad que son principales en un periodo específico, por lo que son de gran importancia para el desarrollo subsecuente del individuo. Cada etapa de desarrollo psíquica se caracteriza por un tipo dominante de actividad que surge por la relación del niño con la realidad en ese periodo específico. Esta actividad permite los cambios psicológicos básicos que se observan en la personalidad del niño por la formación y reorganización de los procesos psicológicos básicos. A esto, el autor lo llamó actividad rectora. El cambio de una actividad rectora a la siguiente surge como conclusión del desarrollo completo de la actividad rectora del periodo de edad anterior. Por lo tanto, cuando se concluyen los cambios en la posición interna por la aparición de nuevas aspiraciones y necesidades en el sujeto, se indica el cambio en la actividad rectora del niño (Bozhovich 1952 citado en Nezhnova, 2013). A su vez, Elkonin (2016) especifica cuáles son las actividades rectoras correspondientes a cada edad. Dentro de la Tabla 8 se encuentra la relación entre la edad y actividad rectora correspondiente.

Tabla 8
Las actividades rectoras.

Edad	Actividad rectora
Bebé	Comunicación emocional con adultos.
Edad temprana	Actividad con los objetos e instrumentos.
Edad preescolar	El juego desplegado (juego temático de roles).
Edad escolar	Aprendizaje escolar.
Adolescencia	La comunicación y construcción de relaciones con los amigos sobre la base de normas ético-morales determinadas.

Nota. Elaborada a partir de Solovieva & Quintanar (2016)

Según Davidov (1988), las actividades rectoras tienen ciertos rasgos inherentes:

1. De ellas dependen de manera más directa las transformaciones psicológicas fundamentales del niño en el periodo evolutivo dado.
2. Dentro de ellas surgen y se diferencian nuevos tipos de actividad.
3. En ellas surgen, se forman y reestructuran los procesos psíquicos particulares.

Integrando a lo anterior, las actividades rectoras se acompañan de líneas centrales del desarrollo: afectivo-emocional y técnico-operacional. Estas se intercambian a lo largo del desarrollo, cuando una es la línea general, la otra es la línea subordinada. Por ejemplo, en el bebé se observa una línea central afectivo-emocional, mientras que en la edad temprana se observa una línea técnico-operacional (Elkonin, 2009; Vygotski 2012b; Solovieva y Quintanar, 2012).

Por lo tanto, la actividad rectora permite el surgimiento de las neoformaciones de una edad específica. Las neoformaciones son formaciones positivas de la personalidad que son producto del desarrollo de la edad, son los cambios psíquicos que surgen por primera vez en una u otra edad

específica (Elkonin, 2016; Davidov, 1988; Vygotski, 2012b). A continuación, en la Tabla 9, se encuentran las neoformaciones que corresponden a cada edad.

Tabla 9
Las neoformaciones.

Edad	Nueva formación
Primera edad	La marcha independiente y el lenguaje.
Preescolar temprana	Significado de objetos, palabras y acciones; personalidad independiente.
Preescolar básica	Imaginación, actividad voluntaria, personalidad y motivación cognitiva.

Nota. Elaborada a partir de Solovieva & Quintanar (2016).

El juego en la edad preescolar

El juego es el tipo de actividad predominante en la edad preescolar. Es una fuente de desarrollo ya que, tras el juego, se encuentran los cambios de necesidades y los cambios de conciencia de carácter general en el niño (Elkonin, 1980). Elkonin (1980) define al juego como una “actividad en la que se reconstruyen sin fines utilitarios directos las relaciones sociales” (p. 28). Asimismo, Leontiev (2010b) menciona que los juegos en el periodo preescolar están conformados de operaciones y acciones que siempre son reales y sociales y, a través de ellas, se asimila la realidad humana. Por lo tanto, el juego es una actividad social por su origen y por eso su contenido es social (Elkonin, 1987). A través de esta actividad, el niño representa la percepción que tiene del mundo de los objetos humanos (Leontiev, 2010b). A pesar de lo anterior, el juego no se limita a la edad preescolar. En edades posteriores surgen otros tipos de juego como lo son los juegos de reglas. Sin embargo, por fines prácticos de este trabajo, nos limitaremos a hablar de los tipos de juego que surgen desde la primera infancia hasta la edad preescolar.

Dentro de la aproximación histórico cultural, se identifican diferentes tipos de juego sucesivos. Cada uno requiere consolidarse para poder pasar al otro tipo de juego. Es importante mencionar que no se establecen periodos de edad específicos para cada tipo de juego sino periodos aproximados en los que surge cierto tipo de juego (Elkonin, 1987). Solovieva & Quintanar (2012), por su parte, mencionan que cada una de las etapas del juego requiere de organización, participación de los adultos y actividad conjunta entre el niño y el adulto. En la Tabla 10 se encuentran las diversas etapas de juego con información significativa sobre las mismas.

Tabla 10
Etapas del juego.

Etapa	Edad	Indicadores	Logros
Juego de manipulación inespecífica	6-12 meses	Curiosidad por los objetos, prensión de objetos	Acciones inespecíficas con objetos.
Juego objetal	1-3 años	Inicio de acciones independientes	Significados de acciones, objetos y palabras que los expresan.
Juego simbólico	A partir de 1.5 a 2 años	Sustitución de objetos, generalización de las acciones	Imagen interna, anticipación.
Juego de roles	3 – 6 años	Intereses por acciones y actitudes de los adultos	Motivos e interés, sentido de la actividad, colaboración, aspectos voluntarios de la actividad, personalidad.

Nota. Tomada de Solovieva & Quintanar (2016).

La manipulación inespecífica de objetos surge una vez que se han desarrollado los sistemas sensoriales, dando paso al surgimiento de los movimientos dirigidos a un objeto. El menor comienza a acceder a acciones para conocer y explorar el objeto, tales como palparlo, agitarlo, golpearlo, aventarlo, jalarlo, empujarlo, etcétera. Una vez que se ha explorado completamente el objeto, este se comienza a manipular. Esta manipulación inespecífica de objetos, que aparece

aproximadamente a los 6 meses de edad, permite desarrollar concentración, movimientos coordinados y el continuo desarrollo de ciertos sentidos. Durante estas acciones, el adulto debe dar aprobación verbal y emocional para que se amplíe el círculo de acciones y objetos accesibles para el menor. Es importante mencionar que, a pesar de que se le llama juego de manipulación inespecífica, en realidad no es un tipo de juego, sino un tipo de acción que permite dar paso al primer tipo de juego: el juego objetal (Elkonin, 1980; Solovieva & Quintanar, 2012).

Este tipo de juego surge en los primeros años de vida y este se caracteriza por la manipulación social de los objetos. El niño logra acceder a los modos sociales de utilizar los objetos por la participación del adulto, el cual es responsable de transmitir, poco a poco, al niño la ejecución del acto con el objeto para que comience a utilizarlo con autonomía. A través de este tipo de juego, el niño logra conocer objetos, realizar acciones con ellos y acceder a los significados verbales de los mismos (Elkonin, 1980; Solovieva & Quintanar, 2012).

Posteriormente, surge el juego simbólico. Durante el segundo año de vida, las acciones con objetos se generalizan y su ejecución ya no requiere de la presencia constante de un mismo objeto. Lo anterior permite que surja la posibilidad de sustituir un objeto por otro dentro de la actividad del juego objetal. El niño adquiere la capacidad de representar una misma cosa con objetos diferentes o sin objetos. Aunado a esto, durante este periodo, se observa una complejización en la organización de las acciones y una tendencia a buscar autonomía por parte del menor (Elkonin, 1980; Solovieva & Quintanar, 2012).

Durante la edad preescolar surge el juego protagonizado o juego de roles, la actividad rectora de esta edad. Este tipo de juego busca reconstruir las relaciones sociales entre personas que el menor percibe y conoce. El contenido central del juego es la interpretación del papel y la ejecución de las acciones que le corresponden. Cada papel oculta determinadas reglas de acción o

de conducta social que el niño, al asumir el rol, debe seguir. Las situaciones representadas comienzan a complejizarse y a ser mucho más desplegadas conforme el niño crece. Debido a que el menor requirió concretar las etapas anteriores de juego, durante esta etapa no es forzoso que se cree una situación lúdica especial con transferencia del significado de unos objetos a otros. Se puede mantener la realidad total de objetos, acciones y situaciones (Elkonin, 1980; Solovieva & Quintanar, 2012).

Cuando el niño aspira a realizar una actividad socialmente significativa y ha desarrollado la organización del juego, se anuncia la formación de las características colectivistas de la personalidad y la preparación del niño preescolar para la enseñanza escolar, dando paso a otro tipo de actividad rectora y pasando el juego a ser una actividad secundaria (Elkonin, 1980; 1987; 2013).

El rol del adulto en el desarrollo infantil

Durante el desarrollo del niño, el adulto juega un papel de suma importancia. Para que el infante logre desarrollar ciertas funciones psicológicas superiores depende completamente de la interacción constante con el adulto. En el enfoque histórico-cultural, propuesto por Vygotski, se visualiza a todas las funciones psicológicas superiores como procesos mediatizados por los signos, que surgieron como resultado del desarrollo histórico del ser humano. Por lo tanto, para poder apropiarnos de estas funciones, desarrolladas por el hombre a lo largo de la historia, debemos internalizarlas. Este proceso comienza como forma de actividad en colaboración con el otro y, solo después, a través de un largo camino, se transfieren a la esfera psíquica del niño (Vygotski, 2012a, 2013, 2014). Vygotski (2012a) formuló la ley genética general del desarrollo cultural, en la cual se establece que toda función aparece en dos planos durante el desarrollo: primero social

(interpsíquica) y sólo después psicológico (intrapsíquica). Davidov (1988) estableció que a través de este proceso de interiorización sucede el desarrollo psíquico del ser humano.

Vygotski (2012b) introduce dos conceptos para hacer referencia a esta interacción: la zona de desarrollo próximo y zona de desarrollo actual. La zona de desarrollo próximo hace referencia a todo lo que un niño es capaz de realizar por medio de la dirección o colaboración del adulto, pero aún no por sí mismo. A su vez, la zona de desarrollo actual corresponde a lo que el niño, sin ayuda del otro, puede realizar, valiéndose de sus capacidades y procesos ya maduros.

A su vez, Lisina (1986 citado en Smirnova, 2013) menciona que el adulto participa como portador de los medios, métodos, motivaciones y sentidos de la actividad a realizar. Por lo tanto, la autora considera que este paso de los procesos interpsíquicos a intrapsíquicos no es meramente una “actividad de adquisición”, sino también es una “actividad de traspaso” por parte del adulto.

Por lo tanto, según Vigotsky y Lisina, la interacción constante del adulto con el niño a lo largo de su desarrollo es fundamental para que logre adquirir diversas funciones y habilidades. Gracias a esta interacción constante con el adulto, el niño se apropia de ciertas funciones psíquicas superiores propias del hombre y, tanto su zona de desarrollo actual como su zona de desarrollo próximo, se modifican de manera simultánea (Vigotsky, 2012b; Lisina, 1986 citado en Smirnova, 2013).

2.2 Estudios previos

Durante la revisión bibliográfica se encontró una gran cantidad de investigaciones centradas específicamente en el conocimiento sobre el lenguaje, el juego o a la zona de desarrollo próximo tanto en niños con un desarrollo dentro de los parámetros de normalidad como en niños con diagnósticos clínicos.

El lenguaje es una de las funciones cognitivas más susceptibles a presentar afectación durante el desarrollo. Perez-Corredor (2004) identificó que los niños con condiciones socioeconómicas desfavorables presentan una pobre calidad en sus producciones verbales a comparación de niños con mejores condiciones socioeconómicas; también se ha reportado que las afectaciones del lenguaje oral también se deben a variaciones en múltiples genes (Sanjuán, Tolosa, Colomer-Revuelta, Ivorra-Martínez, Llacer, & Jover, 2010). Aunado a esto, se ha identificado la afectación del lenguaje como síntoma secundario a diversos diagnósticos del desarrollo, entre ellos el autismo, Síndrome de Down y problemas de aprendizaje (Cano de Gómez, Flores-Arizmendi & Garduño-Espinosa, 2013; Law, Levickis, McKean, Nolan & Goldfeld, 2017; Magaña-Torres, Gómez-García, Fernández-Collazo, & Sanabria-González, 2008).

Irasema Ortega-Calzada (2009) realizó una investigación sobre las funciones del lenguaje en niños escolares y concluyó que la función emotiva y la fática van disminuyendo conforme a la edad y la madurez que el niño va adquiriendo, dando paso al aumento de expresiones con funciones referenciales y relacionales. También, se ha reportado que las emisiones de los niños durante el juego suelen estar enfocadas a dar o pedir información y a regular sus acciones o las de otros (Manrique y Rosemberg, 2009).

Siguiendo la misma temática, Linask (2018) establece que la comunicación fática aparece a tempranas edades, desde que el niño es capaz de mantener un diálogo con otra persona. Posteriormente, cuando surge la holofrase y se comienza a codificar la lengua, aparece el uso de mensajes referenciales, emotivos y conativos. Por último, cuando surge la diferenciación entre el sujeto gramatical y el predicado en los mensajes, aparece la función metalingüística. Lo anterior da la posibilidad para que el menor manipule sus mensajes a través de diversas combinaciones.

Por otro lado, se ha reportado que gracias a la intervención del lenguaje durante actividades de análisis e interpretación de cuentos los niños regulaban su propia conducta y posteriormente dominaban las actividades propuestas a través del uso de herramientas que ellos mismos creaban. Se observó una mejora importante en el ámbito gramatical, incremento en la intención comunicativa y aparición de diálogos desplegados (Solovieva, López & Quintanar, 2015).

Igualmente, se ha referido que, a pesar de que el hogar es el primer contexto donde el niño comienza a adquirir el lenguaje oral, en el colegio se amplían sus posibilidades. Cuando las experiencias comunicativas se involucran en diversas actividades con un propósito específico que resultan significativas para el niño, este busca poner en práctica sus conocimientos ya adquiridos y ampliar su vocabulario para lograr un desarrollo integral (Chávez-Velázquez, Macías-Gil, Velázquez-Ortiz, & Vélez-Díaz, s. f.).

En cuanto a estudios realizados sobre el juego, González-Moreno, Solovieva & Quintanar (2009) realizaron una investigación interventiva con un grupo experimental de 48 niños entre la edad de 5 y 6 años. Los autores realizaron una descripción de los cambios que se observaron después de cinco meses de la aplicación de un programa dedicado específicamente al juego de roles. Los resultados de la investigación confirmaron que el juego de roles es la actividad rectora de la etapa preescolar y que este tipo de juego tiene efectos importantes en todas las esferas de la psique infantil, incluyendo la cognoscitiva.

De manera similar, González-Moreno & Solovieva (2016) aplicaron un método de juego de roles sociales en una población colombiana conformada por 32 niños entre la edad de 5 y 6 años. Las autoras concluyeron que se encontraron cambios en el desarrollo simbólico en los niveles materializado, perceptivo y verbal de los niños del grupo experimental después de la intervención. La experiencia de participación en el juego de los niños del grupo experimental mostró que la

intervención grupal en la que se usa el juego de roles sociales crea la zona de desarrollo próximo. A medida que los niños asimilaban la actividad de juego se formó la orientación para que fueran capaces de apropiarse de los tipos de acciones externas, prácticas y de las internas, psíquicas. Esto se puede relacionar con una investigación realizada en México para evaluar el desarrollo intelectual de niños entre 6 y 12 años tomando en cuenta la zona de desarrollo próximo. Se encontró que, al trabajar con la zona de desarrollo próximo, con ayuda de la base orientadora de la acción, el niño logra resolver tareas en diferentes niveles: materializado, perceptual y lógico-verbal (Solovieva & Quintanar, 2016).

Por otro lado, Orr & Geva (2015) realizaron una investigación con una muestra de 14 niños donde se codificaron 288 elementos simbólicos que se reunieron a través de un examen prospectivo a lo largo de un año. Se descubrió que cuando las madres responden a las acciones simbólicas de bebés, tomando un papel activo y mostrando un efecto positivo, los bebés tienden a aumentar la producción de actos simbólicos. Estos hallazgos apoyan la idea de que el bebé desempeña un papel activo en su propio desarrollo y respaldan la afirmación de que las madres, al acompañar el juego de los infantes menores, influyen en el aumento de la actividad lúdica.

Una investigación realizada con una población de 6 niños con Síndrome de Down y el trabajo conjunto con sus padres, demostró que tanto la intervención temprana como el nivel de participación de los padres refleja el nivel de desarrollo del niño. Es decir que a mayor participación de los padres, mejor desarrollo en el niño (Zammit-Cutajar, 2016).

Asociado a esto, Moreno-Agundis (2012) realizó una investigación transversal con niños de una guardería. Reportó que tanto el juego objetal como la interacción padre-hijo influyen en el desarrollo del lenguaje. Así mismo, concluyó que el lenguaje de los niños se va complejizando paulatinamente, caracteriza el de los menos de 15 a 23 meses por el uso de onomatopeyas y

monosílabos intencionales, los niños entre 26 y 36 meses utilizando palabras incompletas y neologismos mientras los niños de 37 y 52 meses utilizan frases de más de 10 palabras.

Según Ramírez-Téllez (2010), otra actividad que favorece al desarrollo de las diferentes funciones del lenguaje en niños preescolares es la actividad de análisis e interpretación de cuentos. López (2014) reportó que el juego didáctico incide en el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas del primer grado. A su vez, otra investigación arrojó datos que indicaron que el uso de técnicas para guiar a los alumnos y la utilización del juego como herramienta, incrementan el repertorio de vocabulario del alumno (Han, Moore, Vukelich & Buell, 2010).

A pesar de que existen diversos estudios orientados a cada una de las áreas previamente mencionadas, no se han realizado investigaciones que estudien las producciones verbales del niño durante el juego y el cambio que se observa con la participación del adulto en comparación al juego libre. Por lo tanto, la investigación presente busca realizar justamente lo mencionado, con la intención de ampliar los conocimientos correspondientes a la neuropsicología histórico-cultural.

2. 3 Sumario sobre la concepción teórica

La postura histórico-cultural presenta una propuesta destacada sobre las bases psicológicas necesarias para el desarrollo cognitivo del ser humano. A diferencia de otras propuestas donde se busca fragmentar y periodizar el desarrollo de una forma tajante y arbitraria, las propuestas de los profesionistas de esta aproximación visualizan al ser humano de forma holística, buscando encontrar las bases que guían su desarrollo durante la infancia para comprender la complejización paulatina del funcionamiento cerebral y la adquisición de funciones psicológicas superiores.

A diferencia de los paradigmas psicológicos y las propuestas teóricas desde otras ciencias planteadas previamente, encontramos un seguimiento coherente sobre el proceso evolutivo del ser humano y las causas que lo permiten.

No obstante, resulta relevante destacar que existen pocos estudios que estudien al lenguaje tomando como base el desarrollo psicológico, aun dentro de la postura histórico-cultural. Sobre esta necesidad yace la importancia de la presente investigación.

Partiendo de los diversos conceptos propios de esta perspectiva se planteó el cuestionamiento y la metodología necesarios para llevar a cabo la presente investigación. Debido a que el juego es la actividad rectora de la edad preescolar, a través de él, se busca observar y describir las producciones verbales de niños preescolares, tanto en el juego independiente como durante el juego con la intervención del adulto.

3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Planteamiento de problema

Según los datos estadísticos de la Encuesta Intercensal 2015 proporcionados por el INEGI (2017), de la población total del país de México, 39.2 millones de habitantes corresponden a niños y adolescentes de 0 a 17 años de edad. De ese total de población, el 32% corresponde a niños y niñas menores de 5 años.

Por otro lado, a pesar de que la educación preescolar es parte de la educación básica, según el INEGI (2017) sólo el 63% de los niños de entre 3 y 5 años de edad asiste a la escuela. Como parte de la iniciativa de fortalecer la educación básica en el país, en la reforma integral de la educación básica en México se diseñó y desarrolló un currículo que favorece al desarrollo en todas las áreas del desarrollo. En esta reforma se prioriza el lenguaje oral como una de las competencias a desarrollar en los años de preescolar. El desarrollo de lenguaje compete tanto a la escuela como a la familia, buscando un desarrollo integral por medio de la colaboración (SEP, 2011). Sin embargo, 4 de cada 10 padres están ausentes en los hogares mexicanos. La falta de apoyo para la crianza obliga a los padres de familia a dejar a sus hijos durante periodos prolongados, esto ocasiona una menor disponibilidad para participar en la educación de sus hijos y jugar con ellos (Nájar, 2009; Vera & Martínez, 2006).

Ahora bien, desde la perspectiva psicológica, el desarrollo del lenguaje es de fundamental importancia para comprender la cognición humana y, por ende, el pensamiento. Según Vigotsky, el lenguaje constituye una función superior por su origen, surgimiento y proceso de adquisición. El lenguaje no se desarrolla por sí mismo, sino que su desarrollo transcurre dentro de las

actividades en las que el niño participa y bajo la guía y colaboración del adulto (Vygotski, 2012a, 2013, 2014).

El juego, como actividad rectora de la edad preescolar, garantiza el interés y la curiosidad futura en el niño, así como la preparación para los estudios escolares en edades futuras. Diversos estudios han demostrado la gran importancia que tiene el juego para el desarrollo psíquico en los niños (González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2009; González-Moreno & Solovieva, 2016; Moreno-Agundis, 2012). El juego permite el surgimiento de las neoformaciones principales de la edad preescolar como la imaginación, la actividad voluntaria, la personalidad y la motivación cognitiva (Solovieva & Quintanar, 2016).

El objeto de estudio de la presente investigación son las producciones verbales durante el juego libre y acompañado en niños preescolares. La neuropsicología histórico-cultural plantea la relevancia del lenguaje y el juego dentro del desarrollo psíquico infantil y el impacto en el desarrollo posterior. Diferentes estudios recientes demuestran los diversos beneficios del juego en el desarrollo del infante (Ramírez-Téllez, 2010; Moreno-Agundis, 2012; González-Moreno & Solovieva, 2016; Solovieva & Quintanar, 2016). A su vez, Nicolau (1995) demostró que los diferentes tipos de juego dan lugar al uso de habilidades comunicativas que regulan la conducta del niño y sus parejas de juego.

Lo mencionado previamente permite demostrar la importancia de conocer y estudiar el desarrollo del lenguaje en niños preescolares menores, así como las condiciones que pueden favorecer su desarrollo, como es el juego. Dicho lo anterior, es importante mencionar que son escasos los proyectos enfocados a estudiar el lenguaje en conjunto con el juego, esto marca la trascendencia que tiene la presente investigación para la neuropsicología histórico-cultural y diversas ramas de estudio.

3.2 Objetivos de la investigación

Objetivo general:

- Analizar y comparar las producciones verbales de niños preescolares en situaciones de juego libre y juego acompañado al inicio y final del ciclo escolar.

Objetivos específicos:

1. Analizar las producciones verbales del niño durante una situación de juego libre.
2. Analizar las producciones verbales del niño durante una situación de juego acompañado.
3. Determinar las diferencias entre las producciones verbales de los niños durante las situaciones de juego libre y acompañado.
4. Determinar las diferencias entre las producciones verbales de los niños al inicio y al final del ciclo escolar.
5. Determinar las condiciones que favorecen un mayor despliegue en la producción verbal en las condiciones de juego en la edad preescolar.

3.3 Supuestos de investigación

- Existen diferencias en la cantidad y la complejidad de las producciones verbales en los niños preescolares que juegan acompañados en comparación a los niños que juegan de manera libre.
- Existen diferencias en la cantidad y la complejidad de las producciones verbales en los niños preescolares con desarrollo normal en comparación de los niños preescolares con diagnósticos clínicos.
- Existen diferencias en la cantidad y la complejidad de las producciones verbales de los niños de preescolar dos en comparación de los niños de preescolar uno.

- Después de 8 meses de escolarización, se observará un incremento en la cantidad y la complejidad de las producciones verbales de todos los niños de preescolar.

3.4 Método de investigación

El estudio se llevó a cabo dentro de las instalaciones de un colegio privado en la ciudad de Puebla, México. Se realizó con niños que cursaban el primero y segundo de preescolar. Se realizaron dos medidas diferentes para la investigación: una en septiembre del 2018 (inicio del ciclo escolar) y una segunda en junio del 2019 (fin del ciclo escolar). Es importante mencionar que la muestra con la que se realizaron las dos medidas fue la misma.

Antes de comenzar el estudio, los alumnos tuvieron un periodo de adaptación con las investigadoras, las cuales participaron en su salón de clases durante mínimo dos semanas previas a la investigación. El espacio donde se realizó la investigación fue el mismo para todos los participantes y se realizó durante la mañana para asegurarse que los participantes estuvieran lo más dispuestos posibles.

En cada medida, se tuvieron dos momentos diferentes en la investigación: primero, una etapa que consistió en cinco minutos de juego libre (no orientado) con juguetes previamente seleccionados. Durante este tiempo, el niño tuvo la posibilidad de desarrollar su propio juego. Por otro lado, la segunda etapa consistió en cinco minutos de juego acompañado, con la participación de una de las investigadoras, con los mismos juguetes que estuvieron presentes en la situación anterior. En esta etapa, en caso de que el niño no buscara proponer un juego a desarrollar, la investigadora realizó propuestas de las cuales el niño podrá escoger la temática del juego, qué papeles tomaría cada uno, qué juguetes se utilizarían, etcétera.

Las dos etapas fueron registradas por medio de video, a partir del cual se realizó una transcripción de las producciones verbales y acciones realizadas por cada niño y a partir de ahí se realizó la base de datos.

Así mismo, durante el ciclo escolar se dieron de baja del colegio dos niños que correspondían al grupo 1A, por lo que por fines prácticos en los resultados se presentan los datos del grupo mientras en la segunda medida se presentan los datos del menor que quedó en el grupo 1A. La comparación entre las medidas se realizó sólo con los datos de menor *B*.

Listado de juguetes utilizados:

- Dos muñecas (niña y bebé)
- Dos peluches (conejo y oso)
- Objetos de la cocina (dos platos, dos tenedores, dos tazas)
- Objetos del doctor (una jeringa, un estetoscopio, una venda, un frasco de medicinas)
- Ocho fichas de plástico
- Cuatro bloques de madera
- Dos carritos

Entre las dos medidas los alumnos estuvieron inscritos en el colegio. El método de enseñanza seguido por el colegio se basa en los principios de la psicología histórico-cultural, por lo que se busca desarrollar las neoformaciones correspondientes a la edad psicológica del menor a través de la actividad rectora. Es importante mencionar que las maestras buscan trabajar con las necesidades de cada niño para poder lograr un desarrollo íntegro. Entre las actividades que se llevan a cabo se realizan sesiones de juego siguiendo lo establecido por Elkonin y Vigotsky trabajando la zona de desarrollo próximo de los menores, se aplica el método del dibujo propuesto por Solovieva y

Quintanar (2019) y se trabaja con habilidades matemáticas previas. Es relevante mencionar que también se trabaja la zona de desarrollo próxima a través del trabajo conjunto entre preescolar 1 y 2.

3.5 Tipo y diseño de investigación

El tipo de investigación fue descriptivo y comparativo con dos condiciones experimentales: juego libre y juego acompañado. El diseño de la investigación fueron dos medidas diferentes con la misma población.

3.6 Población

La presente investigación consistió en una población no probabilística, seleccionada a conveniencia. En el estudio participaron 6 niños de primero y 6 segundo de preescolar de una escuela privada en la ciudad de Puebla. Además, fueron divididos en dos grupos con base en la presencia o ausencia de algún diagnóstico médico o psicológico. A continuación, en la Tabla 11, se encuentra un esquema para ejemplificar los cuatro grupos establecidos.

Tabla 11

Diseño de los grupos de investigación.

PREESCOLAR I	PREESCOLAR II
Grupo 1.A	Grupo 2.A
Niños con desarrollo dentro de los patrones de normalidad inscritos en preescolar I.	Niños con desarrollo dentro de los patrones de normalidad inscritos en preescolar II.
Grupo 1.B	Grupo 2.B
Niños con retrasos en el desarrollo, dificultades de aprendizaje o secuelas neurológicas inscritos en preescolar I.	Niños con retrasos en el desarrollo, dificultades de aprendizaje o secuelas neurológicas inscritos en preescolar II.

Los criterios de inclusión para los grupos A fueron:

- ✓ Poseer una edad mínima de 3 años y máxima de 5 años.
- ✓ Estar inscritos en el colegio donde se realizó la investigación.
- ✓ Contar con condiciones socioeconómicas similares (clase media).^[1]_[SEP]
- ✓ No presentar algún trastorno o retraso en el desarrollo diagnosticado y confirmado por médico, psicólogo o psiquiatra.
- ✓ No presentar dificultades de aprendizaje reportadas por maestras.
- ✓ No presentar antecedentes de alteraciones o secuelas neurológicas.

Los criterios de inclusión para los grupos B fueron:

- ✓ Poseer una edad mínima de 3 años y máxima de 5 años.
- ✓ Estar inscritos en el colegio donde se realizó la investigación.
- ✓ Contar con condiciones socioeconómicas similares (clase media).^[1]_[SEP]
- ✓ Presentar algún trastorno o retraso en el desarrollo diagnosticado y confirmado por médico, psicólogo o psiquiatra.
- ✓ Presentar dificultades de aprendizaje reportadas por maestras.

La Tabla 12 describe las principales características demográficas de la muestra según el grupo correspondiente.

Tabla 12
Datos demográficos de la muestra.

	Preescolar I		Preescolar II	
	Grupo 1.A	Grupo 1.B	Grupo 2.A	Grupo 2.B
Niños	1	3	1	3
Niñas	2	0	2	0
TOTAL	3	3	3	3

Por otro lado, a continuación se presentan las fechas de nacimiento del menor y nivel de escolaridad del tutor por grupos. Así mismo, en cuanto a los grupos 1B y 2B se presenta el diagnóstico del menor, medicamentos prescritos y tipo de intervención o terapia que recibe (Tabla 13, Tabla 14, Tabla 15 y Tabla 16).

Tabla 13
Caracterización del grupo de Preescolar 1A.

Niño	A	B	C
Fecha de nacimiento	17/03/2015	10/06/2015	08/07/2015
Escolaridad del tutor	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura

Tabla 14

Caracterización del grupo de Preescolar 1B.

Niño	D	E	F
Fecha de nacimiento	29/12/2014	04/12/2014	17/06/2014
Escolaridad del tutor	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Diagnóstico	Organización secuencial motora	Autismo con dificultades en la organización secuencial motora y activación cortical	Control inhibitorio
Medicamento	-	Risperidona (1mg), Ritalin (10mg)	-
Intervención	-	Terapia de lenguaje y atención	Intervención neuropsicológica y maestra de apoyo (conductual)

Tabla 15

Caracterización del grupo de Preescolar 2A.

Niño	G	H	I
Fecha de nacimiento	09/05/2014	10501/2014	22/07/2014
Escolaridad del tutor	Bachillerato	Licenciatura	Licenciatura

Tabla 16

Caracterización del grupo de Preescolar 2B.

Niño	J	K	L
Fecha de nacimiento	05/12/2014	14/11/2014	09/03/2014
Escolaridad del tutor	Licenciatura	Licenciatura	Bachillerato
Diagnóstico	Deficiencia de activación cortical y regulación y control	Dificultad en el análisis y síntesis cinestésico	Dificultades en la organización secuencial motora y en el análisis y síntesis cinestésico
Medicamento	-	-	-
Intervención	-	-	Intervención neuropsicológica

3.7 Consideraciones éticas

- Se obtuvo un consentimiento informado (Anexo 1) por parte del colegio para poder llevar a cabo la investigación.
- El colegio informó a los padres sobre la investigación que se realizó y informaron en qué consistió.
- Se realizó una entrega de resultados a los padres de familia y al colegio sobre los hallazgos de la investigación.
- Se garantizó la no divulgación de las grabaciones de las situaciones de juego de cada uno de los participantes.
- Se aseguró el anonimato de los participantes y protección de su información personal.

3.8 Análisis de datos

Los datos obtenidos a través de las grabaciones de las sesiones de juego fueron transcritos de forma detallada, prestando mayor atención a las producciones verbales de los menores. Dichos datos fueron analizados tanto de forma cuantitativa como cualitativa. Se retomaron propuestas de la concepción teórica para identificar las variables y subvariables a analizar. Se realizó una base de datos a través de las transcripciones para identificar las frecuencias, según las variables trabajadas, y se realizó un análisis cuantitativo que se acompañó de un análisis clínico meticuloso sobre las mismas producciones.

Para analizar los datos de los cuatro grupos con los que se trabajó, se realizó un análisis en cuanto al nivel de complejidad de la producción verbal (ver Tabla 17) basándose principalmente en la longitud de la producción. La complejidad va de menor a mayor, siendo las más básicas las palabras incompletas, yuxtapuestas y neologismos y las más complejas las oraciones de 6 o más palabras.

Tabla 17

Nivel de análisis: según la complejidad de la producción verbal.

Complejidad de la producción verbal	Descripción
Palabras incompletas, yuxtapuestas y neologismos	Producciones que surgen por acortar, junta o crea nuevas palabras, por lo que carecen de significado.
Onomatopeyas y monosílabos intencionales	Palabras que se utilizan para representar sonidos o ruidos de objetos, acciones o situaciones. Palabras de una sílaba con una entonación prosódica para comunicar contenido emocional.
Palabras monosilábicas	Genera producciones de una sílaba con significado.
Palabras bisilábicas y trisilábicas	Genera producciones de más de una sílaba con significado.
Frasas u oraciones de 2 a 5 palabras	Frasas gramaticalmente correctas (por número y género) de por lo menos dos palabras que carecen de verbo.
Oraciones de 6 o más palabras	Oraciones cortas gramaticalmente correctas que cuentan con un verbo.

Igualmente se analizó el tipo de palabras: ya sean funcionales o de contenido (Tabla 18). Las palabras funcionales son aquellas que su contenido no es lexical sino estructural, suministran información sobre las relaciones sintácticas entre las palabras; por ejemplo los artículos y las conjunciones. Por otro lado, las palabras de contenido son aquellas con contenido lexical, como sustantivos y verbos.

Tabla 18

Nivel de análisis: según el tipo de palabras.

Grupo de palabra	Tipo de palabra	Descripción
Contenido	Interjección	Clase de palabras que forman enunciados exclamativos, manifiestan impresiones, verbalizan sentimientos o realizan actos de habla apelativos.
	Sustantivo	Tipo de palabra que indica el objeto, sujeto o fenómeno que contesta a las preguntas qué o quién. Tiene género y cambia por número.
	Verbo	Verbaliza la acción, movimiento o proceso. Responde a la pregunta qué hace. Cambia por modo, tiempo, persona, número y aspecto.
	Adjetivo	Clase de palabras q determinan la característica, rasgo o propiedad del sustantivo. Contesta las preguntas cuál. Cambia en número y género.
	Adverbio	Clases de palabras q determinan la característica del verbo y contestan a la pregunta cómo. Nunca cambian.
Función	Pronombre	Palabras q sustituyen al objeto o fenómeno y sus características y contestan a la pregunta qué/quién/cuál. Cambian por género y número.
	Artículo	Tipo de palabras que determinan el objeto o fenómeno y cambia en género y número. Se utilizan para referirse a los sustantivos.
	Conjunción	Palabras que busca establecer relaciones entre categorías gramaticales del mismo tipo y oraciones.
	Preposición	Elementos invariables que buscan establece relaciones entre categorías gramaticales de diversos tipos.

También se analizó la función de la producción verbal basándose en la propuesta de Jakobson (ver Tabla 19). Es importante mencionar que, debido a que las producciones verbales suelen cumplir más que una función, se identificaron todas las funciones de las mismas considerando no sólo lo que el menor dijo, sino cómo lo dijo y bajo qué circunstancias.

Tabla 19
Nivel de análisis: según la función de la producción verbal.

Función	Descripción
Referencial	Centrada en el contenido del mensaje y la situación. Es el hilo conducto de varios mensajes.
Emotiva	Apunta a una expresión directa de la actitud del hablante ante aquello de lo que está hablando. Busca producir una impresión de una cierta emoción representado por las interjecciones.
Conativa	Se centra en expresiones imperativas y busca apelar al interlocutor.
Fática	Interrumpe la comunicación para asegurarse de que el destinatario esté prestando o manteniendo la atención. Es la primera función verbal que adquieren los niños.
Metalingüística	Cuando el destinador y/o el destinatario quieren confirmar que están utilizando el mismo código. Todo proceso de aprendizaje de la lengua, como la adquisición en niños recurre a estas operaciones.
Poética	Es la función dominante. La atención se centra en cómo se dice más que en lo que se dice.

6. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan a través de una descripción por cada uno de los grupos. El análisis se acompaña con gráficas y tablas para esquematizar las diferentes frecuencias obtenidas por variable. Así mismo, dentro de cada apartado se encuentran los resultados de la primera medida, tanto de juego libre como acompañado, seguido de la segunda medida. Finalmente, se realiza una comparación de los resultados obtenidos entre los grupos durante ambas medidas.

Es importante mencionar que fue necesario realizar un cambio en el método inicialmente planteado de la investigación. En un principio, la propuesta era que durante el juego libre el menor estuviera solo en la sala con los juguetes; sin embargo, en el acompañamiento de la dinámica de los grupos se observó que los niños estaban muy apegados emocionalmente a la figura del adulto, sobre todo el grupo de 1° de preescolar. De esta forma, fue necesario adecuar el método pensado para atender a las demandas afectivas del grupo. Así, el experimento se realizó con la presencia del adulto en el salón de investigación, pero sin interactuar con el niño durante el juego libre. Para el control de las variables, la adaptación de método se mantuvo para todos los niños durante ambas medidas.

Tabla 20
Medida 1 - Tiempo de permanencia en el juego.

Grupo	Niño	Tiempo en juego libre	Tiempo en juego acompañado
1 A	A	1:00 min	5:00 min
	B	1:00 min	5:00 min
	C	2:00 min	5:00 min
1 B	D	5:00 min	5:00 min
	E	5:00 min	5:00 min
	F	3:00 min	5:00 min
2 A	G	5:00 min	5:00 min
	H	5:00 min	5:00 min
	I	5:00 min	5:00 min
2 B	J	5:00 min	5:00 min
	K	3:00 min	5:00 min
	L	5:00 min	5:00 min

Así mismo, algo interesante que se observó fue que, durante la primer medida, el 41% de los niños no logró mantenerse en el juego libre por los 5 minutos planteados (Ver Tabla 20). De esos cinco niños, cuatro correspondían al grupo de preescolar 1. Esto nos permite inferir que los niños menores presentan mayor dificultad para desapegarse del adulto. Durante la situación de juego, se observó que los niños buscaban incluir al adulto desde un inicio y, en ocasiones, advertían que saldrían de la sala si el adulto no participaba en el juego o comenzaban a llorar. Lo anterior no se presentó durante el juego acompañado, donde el 100% de los niños cumplieron con los 5 minutos de la situación de juego planteado.

Tabla 21
Medida 2 - Tiempo de permanencia en el juego.

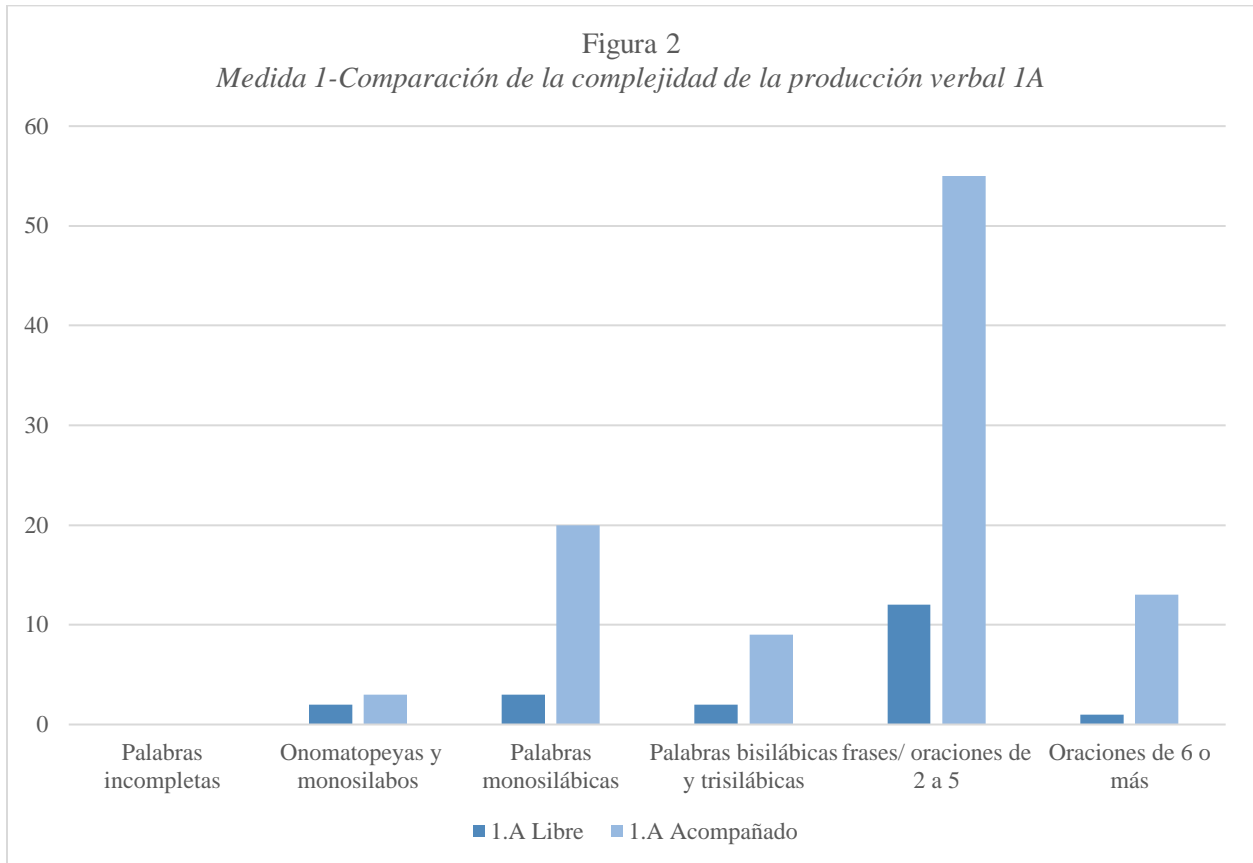
Grupo	Niño	Tiempo en juego libre	Tiempo en juego acompañado
	A	-	-
1 A	B	4:40 min	5:00 min
	C	-	-
	D	4:37 min	5:00 min
1 B	E	5:00 min	5:00 min
	F	5:00 min	5:00 min
	G	5:00 min	5:00 min
2 A	H	5:00 min	5:00 min
	I	5:00 min	5:00 min
	J	5:00 min	5:00 min
2 B	K	4:28 min	5:00 min
	L	5:00 min	5:00 min

En cuanto a la segunda medida (Ver Tabla 21), se observó que solo el 30% de la población no accedió a los 5 minutos de juego libre; siendo dos niños del grupo de preescolar 1 y uno de preescolar 2. No obstante, es importante mencionar que se mantuvieron por lo menos 4 minutos, a diferencia de la primer medida donde hubo niños que solo accedieron a 1 minuto de juego.

Estas diferencias entre el juego libre y el acompañado de la primera medida demuestran que la presencia del adulto durante el juego infantil mejora la disposición y permanencia en la situación. Así mismo, las diferencias entre la primera medida y la segunda del juego libre refleja diversos cambios que presentaron los niños durante 10 meses de escolarización.

4.1 Resultados del grupo 1A

- Primera medida



En la primera medida (ver Figura 2), durante el juego libre se observaron pocas producciones de forma generalizada, dando un total de 20 verbalizaciones. No se presentaron palabras incompletas o yuxtapuestas y las producciones con mayor frecuencia fueron frases y oraciones de 2 a 5 palabras (12 producciones).

Por otro lado, durante el juego acompañado se observó un incremento importante en la cantidad de producciones por complejidad, pasando de 20 producciones a 100. Nuevamente no se presentaron palabras incompletas o yuxtapuestas y las producciones más frecuentes fueron las frases de 2 a 5 palabras (55 producciones). Es importante mencionar que accedieron mejor al nivel

más avanzado de complejidad, pasando de 1 producción en el juego independiente a 13 durante el juego acompañado. Las onomatopeyas fueron un recurso que se presentó en ambas situaciones.

Tabla 22
Medida 1 - Tipos de palabras juego libre y acompañado grupo 1A.

		PIA	
		Juego libre	Juego acompañado
Contenido	Interjección	3	4
	Sustantivo	5	42
	Verbo	15	78
	Adjetivo	1	12
	Adverbio	14	53
Función	Artículo	4	20
	Conjunción	1	11
	Preposición	2	22
	Pronombre	11	55
Total		56	297

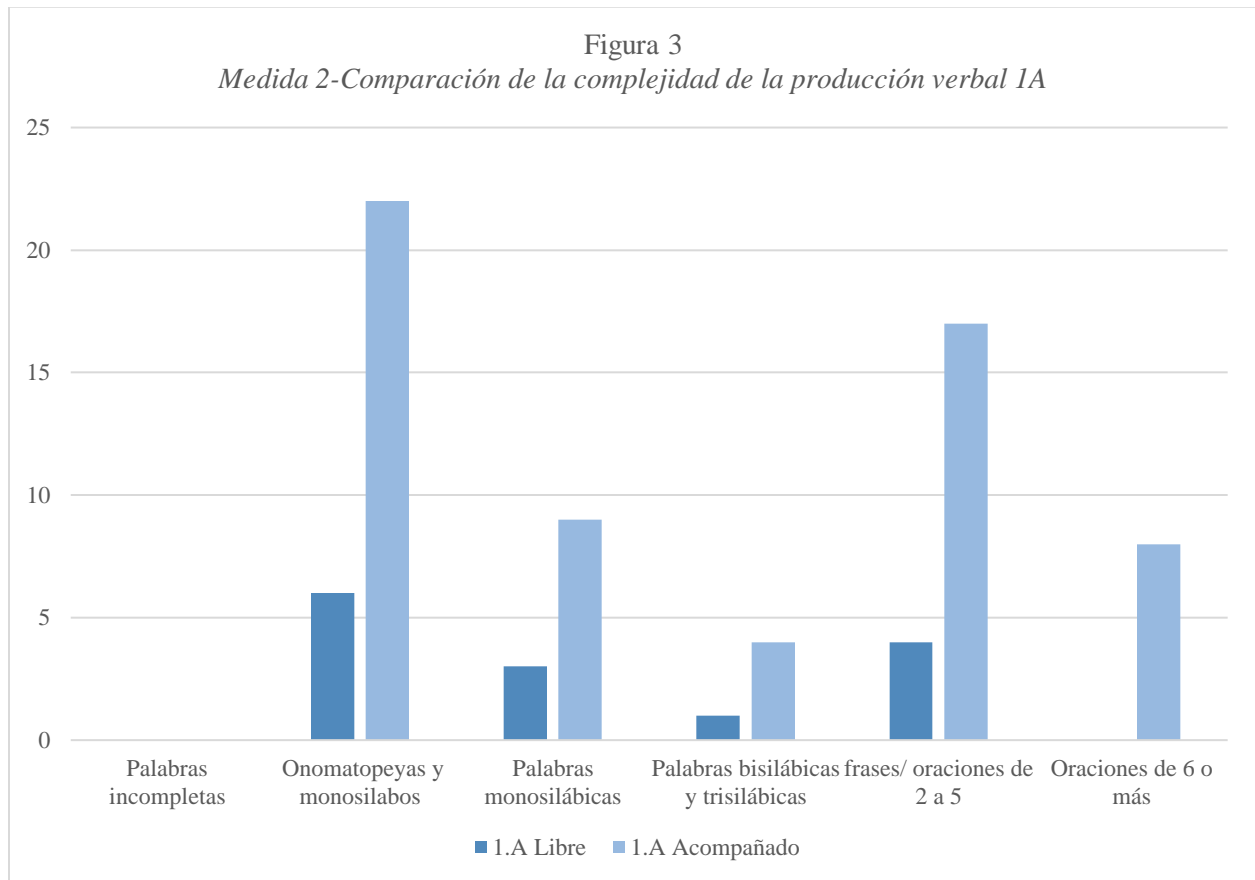
En cuanto a los tipos de palabras utilizadas (ver Tabla 22), se presentaron 56 palabras (38 de contenido y 18 de función) durante el juego libre y 297 palabras (189 de contenido y 108 de función) durante el juego acompañado. Se presenta un incremento de 530% en el número de palabras presentados durante el juego acompañado. Se observó un incremento importante en la cantidad de producciones totales, pero no se observó gran diferencia en cuanto al uso de palabras función, pasando de representar el 32% en el juego libre al 36% en el juego acompañado.

Tabla 23
Medida 1 - Función de la producción verbal juego libre y acompañado IA.

P1A		
Función	Juego libre	Juego acompañado
Referencial	15	76
Emotiva	12	14
Conativa	11	21
Fática	1	3

En cuanto a la función del lenguaje (Ver Tabla 23), se observa que las funciones más utilizadas y menos utilizadas coinciden en ambas situaciones de juego; siendo la más utilizada la referencial y la menos utilizada la fática. Aunado a lo anterior, se observa un incremento significativo en la frecuencia de cada una de las funciones del juego libre al acompañado. Es importante mencionar que en la Tabla no se presentan la función metalingüística y la poética ya que hubo ausencia total de estas funciones.

- Segunda medida



En cuanto a la segunda medida (Ver Figura 3), debemos empezar mencionando que los menores A y C se dieron de baja del colegio por razones ajenas al estudio, por lo que no fue posible obtener los datos. En la Figura 2 se presentan los datos obtenidos del individuo B. Se puede observar un total de 14 producciones durante el juego libre y 60 producciones durante el juego acompañado. En ambas situaciones las palabras menos frecuentes fueron las palabras incompletas (0 producciones en ambas situaciones) y las más frecuentes las onomatopeyas y monosílabos intencionales (6 verbalizaciones en el libre y 22 verbalizaciones en el acompañado).

Tabla 24
*Medida 2 - Tipos de palabras juego libre y
acompañado grupo 1A*

		P1A	
		Juego libre	Juego acompañado
Contenido	Interjección	6	21
	Sustantivo	0	17
	Verbo	4	30
	Adjetivo	0	6
	Adverbio	16	21
Función	Artículo	0	12
	Conjunción	0	7
	Preposición	0	19
	Pronombre	2	24
Total		18	157

En cuanto a la segunda medida (Ver Tabla 24), el menor del grupo de P1A, produjo un total de 18 verbalizaciones durante el juego libre, siendo el tipo de palabra más frecuente los adverbios y los menos frecuentes los sustantivos y la mayoría de las palabras función. Por otro lado, durante el juego acompañado se presentó un total de 157 producciones, un aumento del 872% en comparación al juego libre. Las palabras más frecuentes durante esta situación de juego fueron los verbos, mientras las menos frecuentes fueron los adjetivos y las conjunciones.

Tabla 25
Medida 2 - Función de la producción verbal juego libre y acompañado IA.

P1A		
Función	Juego libre	Juego acompañado
Referencial	8	40
Emotiva	4	7
Conativa	1	4
Fática	4	9

En las funciones del lenguaje (Ver Tabla 25), se observó que durante el juego libre y el juego acompañado la función con más presencia fue la referencial y la que tuvo menos presencia fue la conativa. Se observa un incremento en las frecuencias de las cuatro funciones reportadas, las otras dos no se reportan porque no se presentaron.

En seguida se encuentran dos producciones del menor B, una de la primera medida y otra de la segunda. Se observa el cambio en la complejidad del menor, pasando de utilizar producciones más cortas y con estructura sintáctica más sencilla a unas de mayor complejidad. Así mismo, se puede apreciar los tipos de palabras que utilizó durante ambas medidas. La transcripción se presenta utilizando los signos propuesto por el Grupo Val.Es.Co (Briz & Grupo Val.Es.Co, 2002). La “N” representa los producciones y acciones del niños mientras la “E” las de la experimentadora.

Primera medida

(Jugando al doctor, el menor menciona que la experimentadora debe alimentar a la muñeca para que mejore)

E: ¿qué le puedo dar de comer?

N: (AGARRA UNA TACITA) // un té

E: ¿un té?

N: sí (TOMA UNA FICHA Y LA COLOCA DENTRO DE UN PLATO HONDO)

E: ¿dónde está el té?

N: /// (SEÑALA EL PLATO HONDO) este tiene frijolitos (LE PASA LA TAZA A LA EXPERIMENTADORA) /// este tiene té

Segunda medida

(El menor está preparando la comida y comienza a repartir los platos de comida)

E: ok /// ¿a qué bebé le vas a dar de comer tú?

N: todavía no ↓ (2'') todavía no se lo coma (BUSCA LAS TAZAS)

E: ah, ok

N: (VIERTE ALGO CON SU MANO A LAS TAZAS) shi / shi (ACOMODA LAS TAZAS EN FRENTE A LOS PLATOS) ¡ya!

E: ¿Listo? ¿a quién les vas a dar de comer tú?

N: tú le das de comer (SEÑALA LA MUÑECA) (3'') el plato rosa (2'') yo le doy de comer (SEÑALA A LA OTRA MUÑECA) (2'') el plato morado

Aunado a esto, en el siguiente fragmento se observa la presencia de tres funciones lingüísticas: referencial, conativa y emotiva. La función referencial se encuentra explícita durante la verbalización por el uso de nombres propios (iniciales de la menor) y sustantivos y acciones relacionadas con los mismos. En cuanto a la función conativa, esta se encuentra codificada en el imperativo “mira”, el cual busca que la experimentadora voltee a ver lo que la menor realiza. Por último, la función emotiva se presenta a través del uso de onomatopeyas e interjecciones.

Primera medida

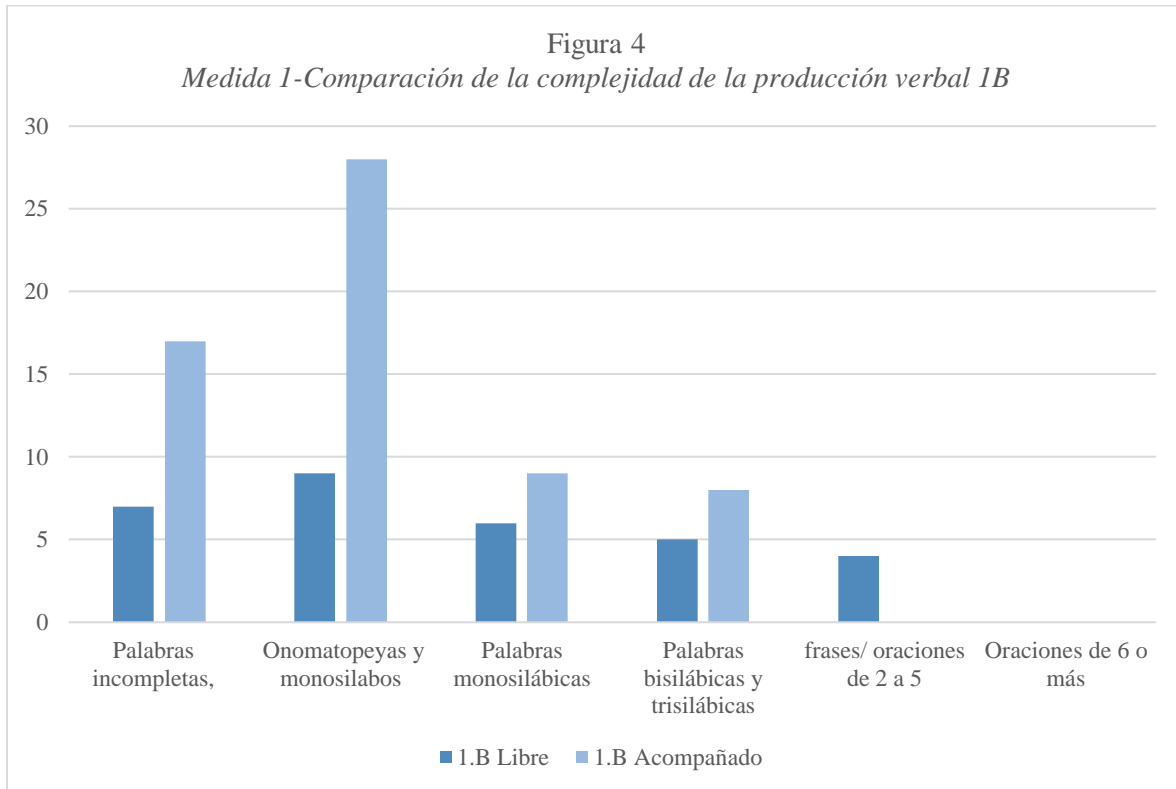
(La experimentadora se acerca a la menor para comenzar el juego acompañado)

E: ¿quieres que juegue? /// ¿jugamos juntas?

N: (4'') (AGARRA EL BOTE DE MEDICINA Y METE LA JERINGA ADENTRO) este es para meter aquí (2'') y mira cómo E.G.B. toma una medicina (LLEVA LA MANO A LA BOCA COMO QUE AGARRA UNA MEDICINA) ñam /// E.G.B. está enferma / ¡achu!

4.2 Resultados del grupo 1B

- Primera medida



En el grupo de preescolar 1B se presentaron 31 producciones en el juego independiente (Ver Figura 4), siendo las más frecuentes las onomatopeyas o monosílabos intencionales y las menos frecuentes las oraciones de 6 o más palabras.

En cuanto al juego acompañado la cantidad de producciones incrementó a 62; nuevamente las más frecuentes fueron las onomatopeyas o monosílabos intencionales (28 producciones) y no se presentaron frases de ninguno de los dos niveles.

Tabla 26
*Medida 1 - tipos de palabras juego libre y
acompañado grupo 1B.*

		P1B	
		Juego libre	Juego acompañado
Contenido	Interjección	8	29
	Sustantivo	5	6
	Verbo	0	0
	Adjetivo	0	0
	Adverbio	4	6
Función	Artículo	1	0
	Conjunción	3	0
	Preposición	3	0
	Pronombre	2	2
Total		26	43

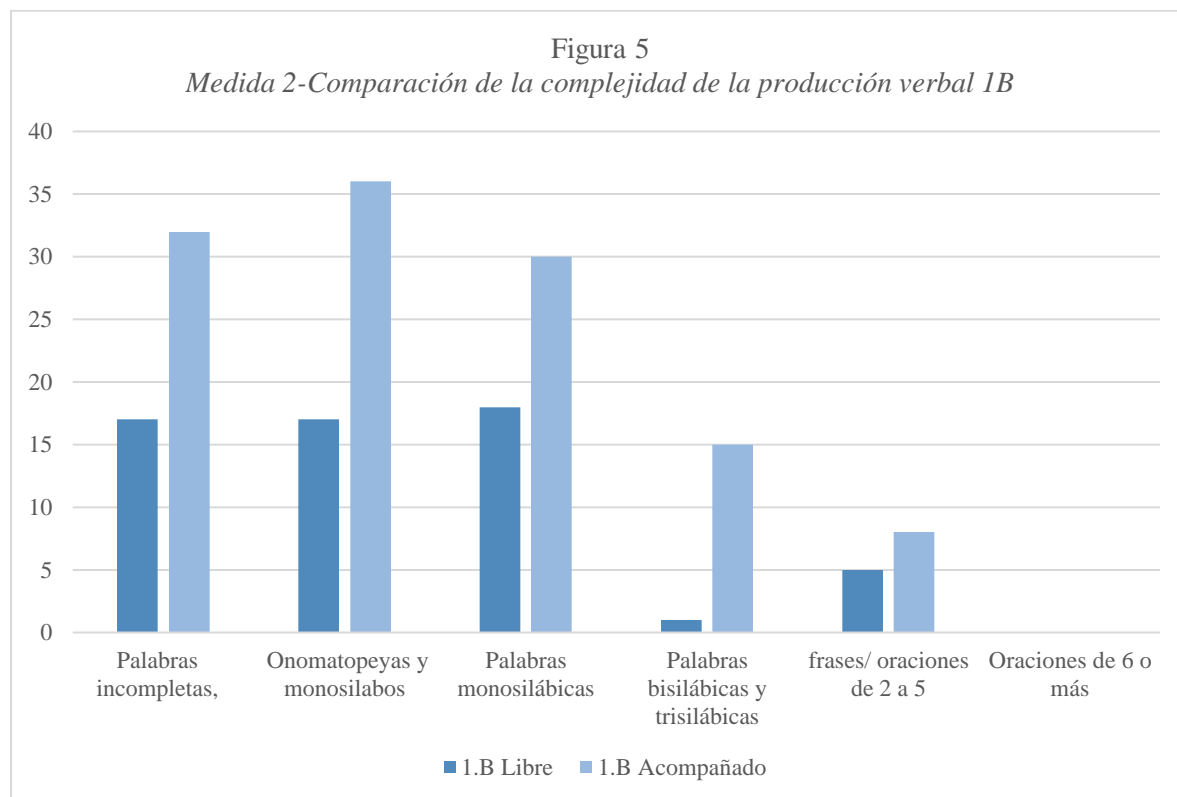
Se presentaron 26 palabras durante el juego libre, siendo las más frecuentes las interjecciones y las menos frecuentes los verbos y adjetivos. En cuanto al juego acompañado se presentaron 43 palabras, siendo las más frecuentes las interjecciones y las menos frecuentes los verbos y adjetivos junto con la mayoría de las palabras función (Ver Tabla 26).

Tabla 27
Medida 1 - Función de la producción verbal juego libre y acompañado IB

PIB		
Función	Juego libre	Juego acompañado
Referencial	9	24
Emotiva	10	23
Conativa	2	1
Fática	1	3

Sobre las funciones del lenguaje (Ver Tabla 27), se observa que la función más frecuente en el juego libre fue la emotiva y la menos frecuente, la fática. En el juego acompañado se observa que la función más frecuente fue la referencial y la menos frecuente la conativa. No se reportan las funciones metalingüística y la poética porque no se presentaron.

- Segunda medida



En la segunda medida este grupo presentó 58 producciones durante el juego libre (ver Figura 5), siendo las menos frecuentes las oraciones de 6 o más elementos y las más frecuentes las palabras monosilábicas junto con las palabras incompletas. En cuanto al juego acompañado, se presentaron 121 producciones, representando un incremento de 208%. Las menos frecuentes fueron nuevamente las oraciones de 6 o más elementos y las más frecuentes fueron las onomatopeyas y monosílabos intencionales.

Tabla 28
*Medida 2 - Tipos de palabras juego libre y
acompañado grupo 1B.*

		P1B	
		Juego libre	Juego acompañado
Contenido	Interjección	19	37
	Sustantivo	17	5
	Verbo	7	1
	Adjetivo	0	5
	Adverbio	8	34
Función	Artículo	0	1
	Conjunción	6	1
	Preposición	0	1
	Pronombre	7	12
Total		64	97

Produjeron un total de 64 palabras durante el juego libre y 97 palabras durante el juego acompañado (ver Tabla 28). En la primer situación las más frecuentes fueron las interjecciones y las menos frecuentes los adjetivos, artículos y preposiciones. En la segunda situación, las más frecuentes fueron nuevamente las interjecciones pero las menos frecuentes fueron los verbos junto con la mayoría de las palabras función.

Tabla 29
Medida 2 - Función de la producción verbal juego libre y acompañado IB.

PIB		
Función	Juego libre	Juego acompañado
Referencial	9	64
Emotiva	16	22
Conativa	6	2
Fática	4	13

En cuanto a las funciones del lenguaje, se observa que la más frecuente durante el juego libre fue la emotiva, mientras que en el juego acompañado fue la referencial. La función menos frecuente en el juego libre fue la fática y en el juego acompañado, la referencial. Se observa un incremento en las frecuencias de la función referencial, emotiva y fática del juego libre al acompañado; mientras que en la función conativa se observa una disminución. No se reportan las dos funciones faltantes porque estuvieron ausentes (Ver Tabla 29).

A continuación se encuentra un breve ejemplo de una producción durante la primera y segunda medida en el juego libre. La producción de la primera medida corresponde al menor *E* y la de la segunda medida al menor *D*. En cuando al fragmento del menor *E*, se observa el uso de palabras incompletas e interjección. Es importante mencionar que las producciones de este menor no sólo son escasas, sino poco comunicativas. Por otro lado, en el fragmento obtenido de la producción del menor *D*, se observa un intento de llamar la atención de la Experimentadora, tanto con producciones verbales como con elementos no verbales. A pesar de que presenta neologismos, se observa también el uso de frases cortas, de forma repetitiva.

Primera medida

(El menor se encuentra manipulando los juguetes de manera inespecífica)

N: (TOMA UNA MONEDA Y LA COLOCA DENTRO DE SU BOCA, DESPUÉS LA MUESTRA A LA EXPERIMENTADORA) ayuu // ayú (6'') (TOMA EL COCHE BLANCO Y LO MUEVE HACIA ADELANTE Y HACIA ATRÁS REPETITIVAMENTE) mmmm (4'') (TOMA EL CARRO Y LE GIRA LAS LLANTAS) (9'') (CAMINA CON ÉL HACIA LA EXPERIMENTADORA, SE LO MUESTRA) mamá↑ (CONTINÚA GIRANDO LAS LLANTAS) taaa

Segunda medida

(El niño intenta integrar a la experimentadora en su juego con verbalizaciones y mostrando juguetes)

N: ¡ih! ¡uy! ¿fidi? ¿fili?

E: ahorita voy a jugar contigo /// juega un poquito más tú

N: (TOMA LOS PELUCHES) ¿qué es eso? (3'') ¿qué es eso? (OBSERVA A LA EXPERIMENTADORA Y NO OBTIENE RESPUESTA. SE ARRASTRA DE RODILLAS HACIA ELLA) ¿qué es eso? (2'') ¿qué es eso?

Seguidamente, se presenta un fragmento extraído de la segunda medida del menor *E* durante el juego libre donde se presentan la función fática, la referencial y la emotiva. A pesar de no tener un lenguaje desarrollado, el menor accede a la función referencial a través del uso de una onomatopeya, utiliza interjecciones que indican hacia una función emotiva y se observan marcadores discursivos que cumplen con la función de pausar su actividad y su lenguaje.

Segunda medida

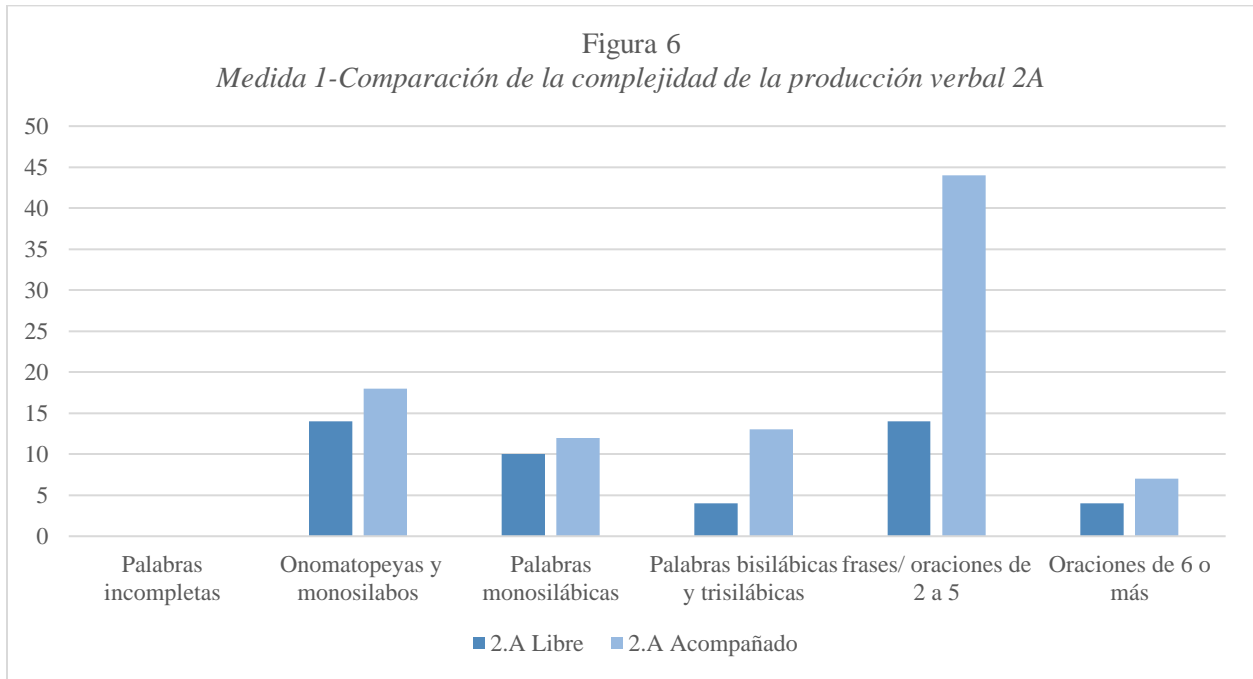
(El niño está manipulando los juguetes, los toma y los deja)

N: (TOMA EL OSITO Y LO OBSERVA. LO PARA EN EL PISO) eeehhh ↑ (3'') cuac cuac cuac cuac (TOMA LA JERINGA, SACUDE AL OSO Y DEJA LOS DOS EN EL PISO) ¡ahhhhh! Mmm (4'') (SE GIRA EN EL PISO) daaa umm // aaaahh (3'') (SE PARA Y CAMINA HACIA LA PARED)

Para concluir el presente apartado, es prudente describir más a fondo el caso del niño *F*, quien presentaba conductas poco adaptativas durante la primera medida y requería supervisión constante, pasó a ser capaz de mantenerse en el juego y regresar en caso de que se distrajera por sí mismo. En cuanto al lenguaje, a pesar de que no logró acceder a niveles de mayor complejidad (como el uso de frases), sí logró acceder a palabras bisilábicas y trisilábicas de forma independiente. Es importante mencionar que el menor no accedió a frases ya que las palabras empleadas aún estaban incompletas o distorsionadas, por lo que no podían ser consideradas dentro de este nivel (Eje: “El chosito” -el osito-, “Ua tota” -una torta- y “Chi, di come” -sí, de comer-). Así mismo, resulta significativo mencionar que la condición padecida por el menor afecta de forma directa y significativa el lenguaje oral, por lo que dichos avances son significativos en comparación a sí mismo.

4.3 Resultados del grupo 2A

- Primera medida



En el grupo de preescolar 2A (Ver Figura 6), durante el juego independiente, se presentaron en total 56 producciones. Se presentaron la mayoría de los niveles de complejidad, siendo las más frecuentes las frases u oraciones de 2 a 5 palabras y las menos frecuentes las palabras incompletas o yuxtapuestas.

Por otro lado, durante el juego acompañado la cantidad de producciones incrementó de 56 a 94. Las frases de 2 a 5 palabras fueron las más frecuentes y no se presentaron palabras incompletas o yuxtapuestas. Este grupo incrementó su nivel de producciones de oraciones de 6 o más palabras durante el juego acompañado y se mantuvo la ausencia de las palabras incompletas. Así mismo, la cantidad de frases utilizadas incrementó del 32% en el juego libre a 54% en el juego acompañado.

Tabla 30
*Medida 1 - tipos de palabras juego libre y
acompañado grupo 2A.*

		P2A	
		Juego libre	Juego acompañado
Contenido	Interjección	15	28
	Sustantivo	11	33
	Verbo	19	65
	Adjetivo	3	10
	Adverbio	9	42
Función	Artículo	7	19
	Conjunción	2	10
	Preposición	5	23
	Pronombre	9	25
Total		80	255

Se presentó un total de 80 palabras en el juego libre y 255 en el juego acompañado. Las palabras contenido representan el 57% en el juego libre y 69% en el acompañado; mientras las palabras función representan el 43% en el juego libre y 31% en el juego acompañado.

En cuanto a los tipos de palabras más frecuentes, en ambas situaciones fueron los verbos. Mientras tanto, las palabras menos frecuentes fueron las conjunciones en ambas situaciones (Ver Tabla 30).

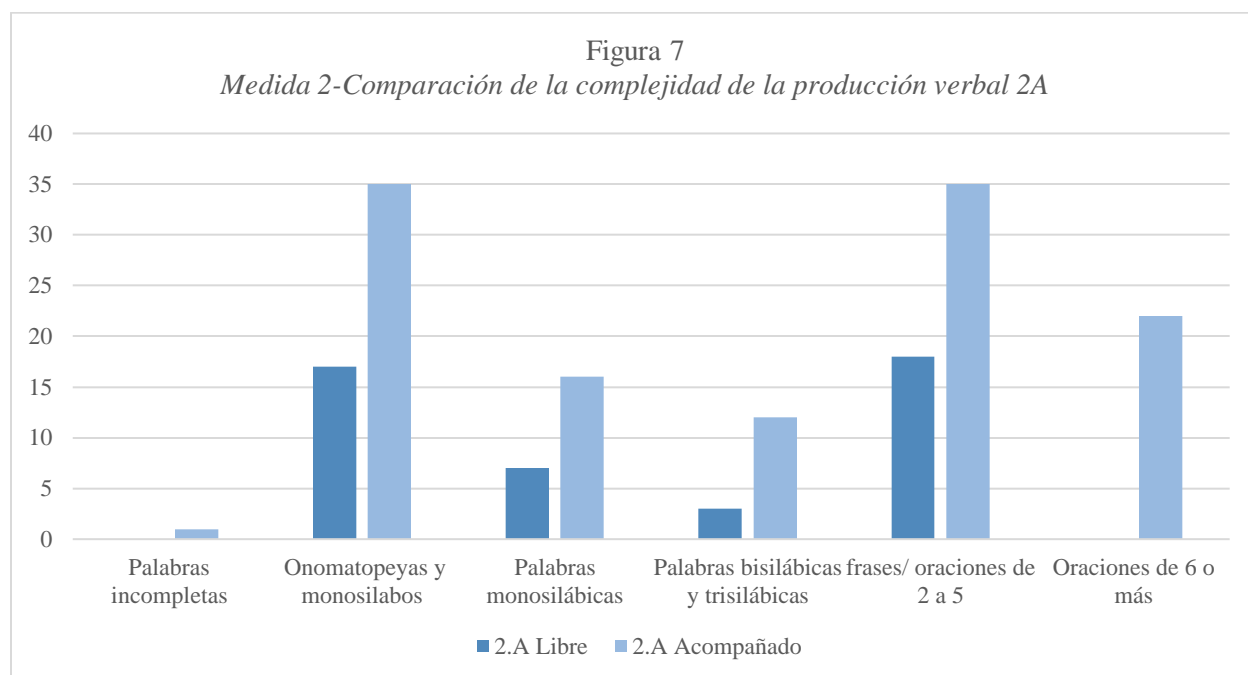
Tabla 31

Medida 1 - Función de la producción verbal juego libre y acompañado 2A.

P2A		
Función	Juego libre	Juego acompañado
Referencial	15	68
Emotiva	12	8
Conativa	6	15
Fática	0	17

Sobre las funciones del lenguaje (Ver Tabla 31), se observa que la más frecuente en ambas situaciones de juego fue la referencial. Por otro lado, durante el juego libre se observa que la menos frecuente fue la fática y en el juego acompañado la emotiva. Se observa un incremento en las frecuencias de las cuatro funciones del juego libre al acompañado. No se reportan los resultados de la función metalingüística y poética porque no se presentaron.

-Segunda medida



En el grupo de preescolar 2A (Ver Figura 7), las producciones menos frecuentes en el juego libre fueron tanto las palabras incompletas como las oraciones de 6 o más elementos y las más frecuentes fueron las frases de 2 a 5 palabras. Durante el juego acompañado, las menos frecuentes fueron las palabras incompletas y las más frecuentes fueron tanto las onomatopeyas como las frases de 2 a 5 palabras. Comparando ambas medidas se observa un incremento del 268% del total de las producciones.

Tabla 32
*Medida 2 - tipos de palabras juego libre y
acompañado grupo 2A.*

		P2A	
		Juego libre	Juego acompañado
Contenido	Interjección	21	46
	Sustantivo	4	42
	Verbo	17	75
	Adjetivo	3	17
	Adverbio	13	43
Función	Artículo	4	24
	Conjunción	6	18
	Preposición	5	35
	Pronombre	6	40
Total		79	340

El grupo 2A (Ver Tabla 32) presentó un total de 79 palabras verbalizadas durante el juego libre. Los menores accedieron a verbalizar todo tipo de palabras; sin embargo, las más frecuentes fueron las interjecciones y las menos frecuentes, los sustantivos y artículos.

Dando paso al juego acompañado, se presentó un total de 340 palabras, representando un incremento del 430%. Las palabras más frecuentes durante esta situación fueron los verbos y las menos frecuentes, los adjetivos y las conjunciones.

Tabla 33
 Medida 2 - Función de la producción verbal juego libre y acompañado 2A.

P2A		
Función	Juego libre	Juego acompañado
Referencial	21	81
Emotiva	10	9
Conativa	1	10
Fática	2	14

En cuanto a las funciones del lenguaje, se observa que la más frecuente durante ambas situaciones fue la referencial. La menos frecuente durante el juego libre fue la conativa y en el juego acompañado, la emotiva. Se observa un incremento en las cuatro funciones del juego libre al acompañado. Las otras dos funciones no se reportan porque no se presentaron (Ver Tabla 33).

Los siguientes fragmentos ejemplifican el nivel y uso del lenguaje oral de los menores de este grupo. El primer fragmento corresponde a la niña *G* durante el juego libre y la primera medida; se observa el uso de interjecciones como un recurso importante. Por otro lado, el segundo fragmento corresponde a la niña *I* durante el juego acompañado en la segunda medida; se aprecia el persistente uso de interjecciones para dar entonación e información verbal sobre sus acciones.

Primera medida

(La menor decidiendo a qué quiere jugar)

N: quiero jugar a los coches // (TOMA LOS COCHES Y LOS CHOCA) ¡ohhh! chocaron↓
 /// los coches chocaron ↑ (CHOCA OTRA VEZ LOS COCHES) ¡Auch! (REGRESA LOS
 COCHES A SU LUGAR) (3'') (CAMINA HACIA LA EXPERIMENTADORA)

Segunda medida

(La menor está jugando a la doctora y está revisando a un muñeco)

N: (REVISA A LA MUÑECA CON EL ESTETOSCOPIO) chh ch chh // se siente mal /// del estomago (4'') me pasas la inyectora (DEMUESTRA ACCIÓN)

E: ¿la inyección?

N: aham (2'') (TOMA LA JERINGA Y JALA) a ver /// le voy a poner ↓ / este líquido ↑ (TOMA LA CAJA DE MEDICINAS Y VIERTES SOBRE LA JERINGA) shh

A continuación se presenta un fragmento correspondiente a la transcripción de la menor *I* durante el juego libre de la segunda medida. Se presenta la función referencial a través de la realización de afirmaciones sobre los objetos, pero acompañadas de la función emotiva por la entonación y por el uso de interjecciones.

Segunda medida

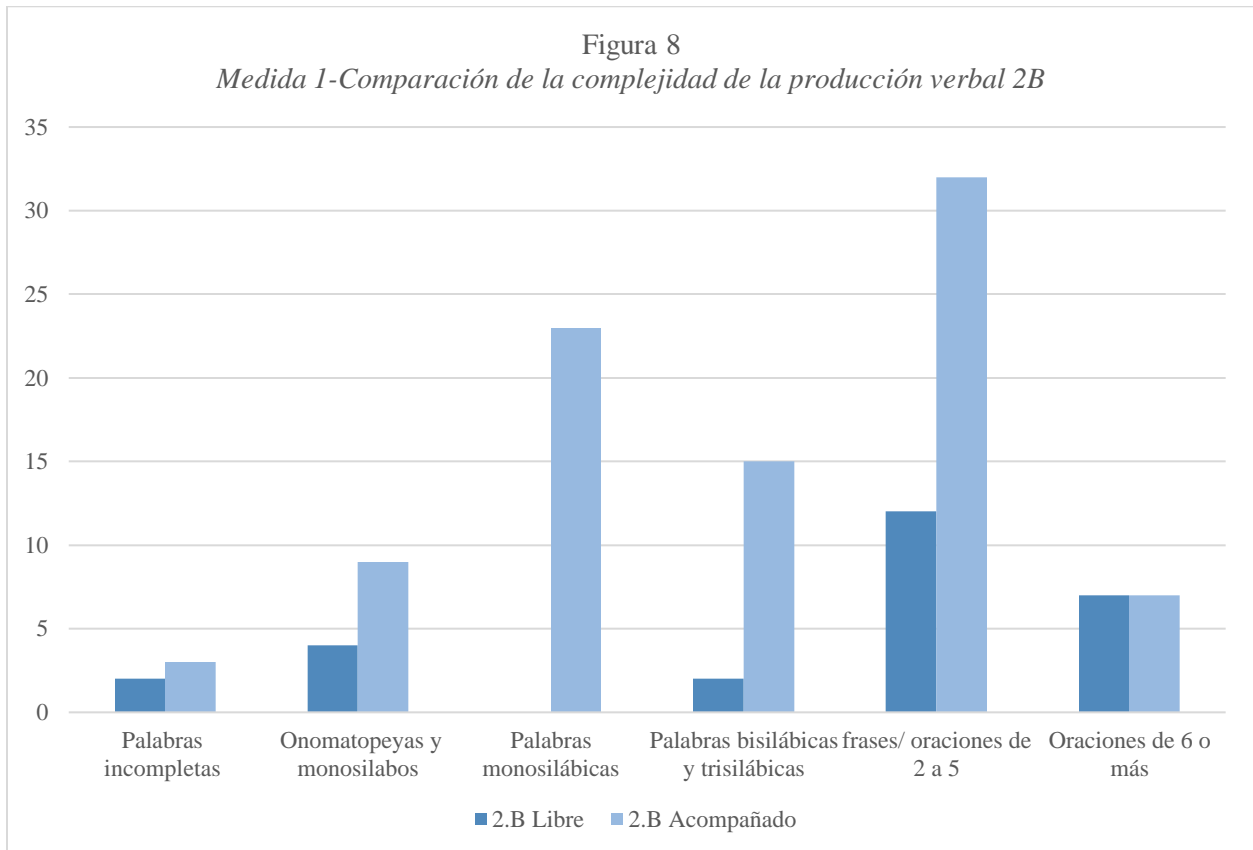
(La menor está siendo introducida al juego libre por la Experimentadora, ella decidió explorar los juguetes)

E: puedes jugar como tú quieras un ratito, // y ya vengo a jugar contigo

N: sí (SE SIENTA EN EL PISO Y TOMA EL ESTETOSCOPIO) (2'') yyy (SE LO COLOCA E INMEDIATAMENTE LO RETIRA) ¡ay! // estos duelen (MANIPULA LAS OLIVAS DEL ESTETOSCOPIO Y LO GIRA) creo que van al revés (3'') (VUELE A COLOCAR Y A RETIRAR RÁPIDAMENTE EL ESTETOSCOPIO) ¡ay! /// así también duelen // (MANIPULA LAS OLIVAS Y VUELVE A COLOCÁRSELO)

4.4 Resultados del grupo 2B

-Primer medida



Por último, en el grupo de preescolar 2B (Ver Figura 8), durante la primer medida, hubo un total de 27 producciones durante el juego libre, mientras en el juego acompañado se presentaron 89. En el juego libre las producciones más frecuentes fueron las frases/oraciones de 2 a 5 palabras y las menos frecuentes las palabras monosilábicas. Así mismo, durante el juego acompañado las producciones por complejidad más frecuentes fueron las frases de 2 a 5 palabras; pero las menos frecuentes fueron las palabras incompletas o yuxtapuestas.

Tabla 34
*Medida 1 - tipos de palabras juego libre y
acompañado grupo 2B.*

		P2B	
		Juego libre	Juego acompañado
Contenido	Interjección	12	14
	Sustantivo	14	32
	Verbo	33	50
	Adjetivo	11	13
	Adverbio	12	36
Función	Artículo	4	23
	Conjunción	13	19
	Preposición	19	14
	Pronombre	12	18
Total		130	219

En cuanto al grupo de palabras (Ver Tabla 34), la producción total se incrementó del juego libre al acompañado en un 168%. Las palabras más frecuentes fueron los verbos en ambas situaciones de juegos y las menos frecuentes fueron los artículos en el libre y los adjetivos en el acompañado.

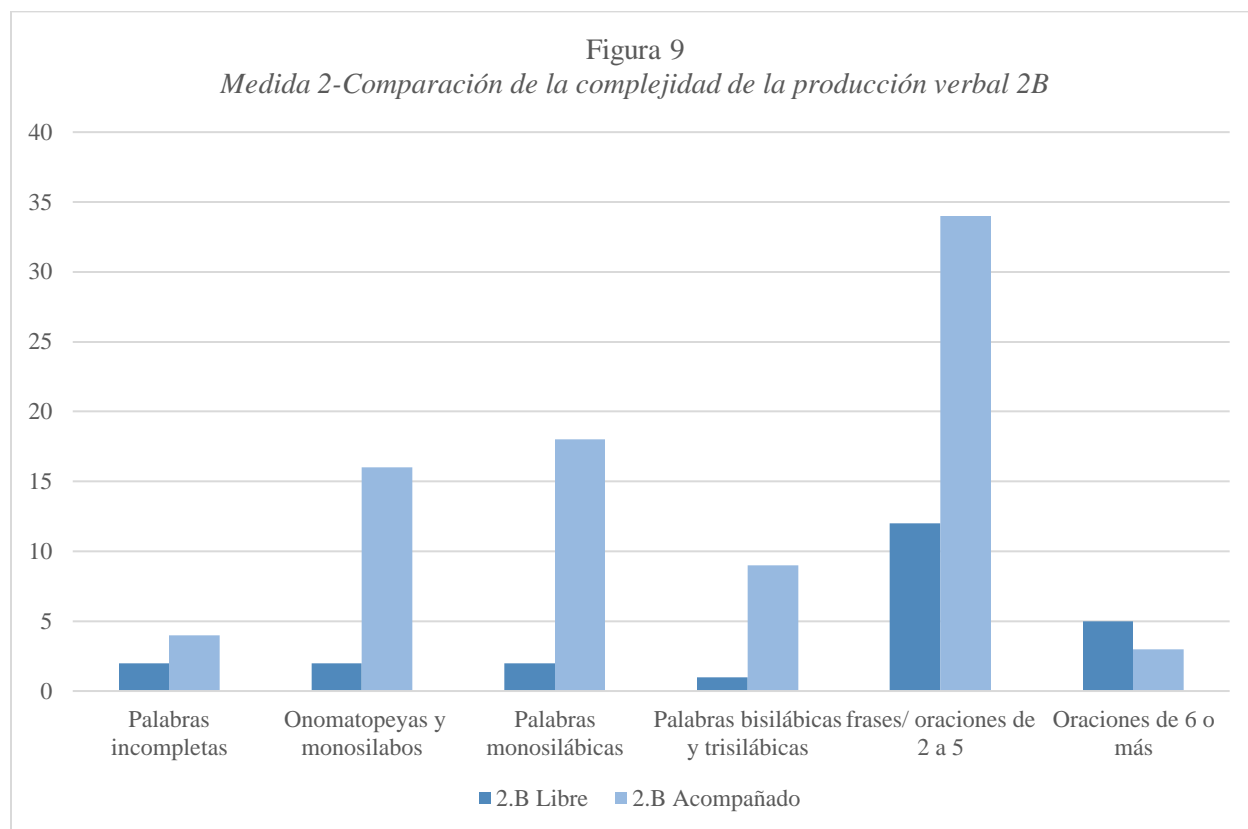
Tabla 35

Medida 1 - Función de la producción verbal juego libre y acompañado 2B.

P2B		
Función	Juego libre	Juego acompañado
Referencial	15	63
Emotiva	5	9
Conativa	8	4
Fática	5	8

Sobre las funciones del lenguaje, se observa que la función más utilizada en ambas situaciones de juego fue la referencial, mientras la menos utilizada en el juego libre fue la fática y en el juego acompañado la conativa. Se observa un incremento en la frecuencia de las funciones referencial, emotiva y fática del juego libre al acompañado, mientras que en la función conativa se observa una disminución. No se presentaron las funciones metalingüística y poética (Ver Tabla 35).

-Segunda medida



Durante la segunda medida (Ver Figura 9) se presentó un total de 24 producciones en el juego libre y 84 en el juego acompañado, representando un incremento del 350%. En cuanto a la situación libre, las producciones menos frecuentes fueron las palabras bisilábicas y trisilábicas y las más frecuentes las oraciones cortas. Por otro lado, en el juego acompañado la producción con menor frecuencia fueron las oraciones largas y las más frecuentes las oraciones cortas.

Tabla 36
*Medida 2 - tipos de palabras juego libre y
acompañado grupo 2B.*

		P2B	
		Juego libre	Juego acompañado
Contenido	Interjección	7	19
	Sustantivo	14	30
	Verbo	23	17
	Adjetivo	9	11
	Adverbio	20	34
Función	Artículo	8	18
	Conjunción	7	14
	Preposición	9	19
	Pronombre	11	13
Total		108	175

Este grupo produjo 108 palabras en la situación libre y 175 en la situación acompañados, dando paso a un incremento del 162%. Durante la primer situación, se observó una mayor concentración en el uso de palabras contenido, representando el 67% del total de producciones. Las palabras más frecuentes fueron los verbos y las menos frecuentes las interjecciones y los artículos. En la contraparte, durante la situación de juego acompañado las palabras con mayor repetición fueron los adverbios y con menos repetición los adjetivos (Ver Tabla 36).

Tabla 37
 Medida 2 - Función de la producción verbal juego libre y acompañado 2B.

P2B		
Función	Juego libre	Juego acompañado
Referencial	10	59
Emotiva	2	2
Conativa	4	5
Fática	1	12

Sobre las funciones del lenguaje (Ver Tabla 37) se observó que la más frecuente en ambas situaciones fue la referencial. En el juego libre la menos frecuente fue la fática y en el juego acompañado, la emotiva. Se observa un incremento en la frecuencia de las funciones referencial, conativa y fática, mientras que en la función emotiva se mantiene. No se presentaron las funciones metalingüística y poética.

Resulta relevante especificar que dos niños del presente grupo presentan situaciones extremistas en sus verbalizaciones. El niño L presentó una ausencia de verbalizaciones durante ambas medidas, tanto en el juego libre como acompañado. El menor presenta dificultades para relacionarse con adultos, por lo que se especula que requería mayor adaptación con las experimentadoras.

Por otro lado, el niño J presentaba un lenguaje logorréico como síntoma secundario a su diagnóstico neuropsicológico especificado previamente. Las frases formadas por el menor en la primer medida carecían de sintaxis y coherencia, mientras que en la segunda medida se observó un mejor uso del lenguaje, incremento de organización e información dada. Lo anterior dio paso a

que su lenguaje fuera mucho más comunicativo. Ambos fragmentos presentados a continuación corresponden al juego acompañado:

Primera medida

(La experimentadora está jugando con el menor a los coches)

E: ¿y cómo se va a llamar tu coche blanco?

N: como la camioneta de mi tía blanca es ↑ /// es ↓ (2'') humm (2'') se llamaba ford ↓ // ford se llamaba ↑ (3'') pero ahora se llama una nueva /// es ↓ // la componieron ↑

Segunda medida

(Jugando al doctor con los muñecos con la experimentadora)

E: ¿qué le parece doctor?

N: Pues me parece que /// que ↓ /// que ↓ (2'') mmm /// que su pancita (2'') se está (3'') que esta // sonando muy fuerte su pancita ↑ (SE QUITA EL ESTETOSCOPIO)

Por último, se presenta una breve transcripción de la primer medida correspondiente al juego libre del menor *K* donde se observa que utiliza la función emotiva y conativa buscando que la experimentadora participe con él durante el juego.

Primera medida

(La experimentadora introduce al niño en el juego libre, él busca involucrarla)

E: voy a hacer algo aquí rápido /// pero mientras tú puedes jugar con estos juguetes a lo que tú quieras (TOMA UN LIBRO DEL ESTANTE Y LO HOJEA)

N: (TOMA LA VENDA, LA OBSERVA Y LA DESENROLLA AGITÁNDOLA)

uuuyyy // mira ↑ (3'') ¡aahh! (CAMINA ALREDEDOR DE LOS JUGUETES AGITANDO LA VENDA)

4.5 Análisis cualitativo de la participación del adulto

Se observó un incremento en la cantidad de las producciones de los niños de todos los grupos durante ambas medidas. En cuanto a nivel de complejidad, no necesariamente se presentó que el

grupo alcanzara otro nivel. Se especula que la calidad de sus producciones se encuentran delimitadas por las posibilidades de los menores y su situación actual.

Las estrategias que las Experimentadoras utilizaron para mejorar las producciones de los menores se mostraron como eficientes. La intervención de las Experimentadoras buscaba formular preguntas y plantear una situación a resolver. Estas estrategias apuntan hacia una función conativa, la cual busca una respuesta por parte del destinatario, en este caso, los niños. Por lo tanto, al orientar y estructurar su actividad a través del uso de esta función, se observó un incremento en la calidad y/o cantidad de sus producciones. A continuación se encuentran dos ejemplos donde se observó el tipo de participación de las Experimentadoras.

Primer medida

(Comenzando el juego acompañado, la menor intenta decidir a qué jugar)

E: ya voy a jugar contigo /// ¿a qué vamos a jugar?

N: ¿a qué?

E: tú dime a qué quieres jugar (2") ven // siéntate de este lado /// ¿a qué te gustaria jugar?

N: (CORRE ANIMADA PARA SENTARSE AL LADO DE LA EXPERIMENTADORA) aaa /// esto ↑ (SEÑALA LAS FICHAS)

E: ¿a esto? // ¿cómo vamos a jugar con esto?

N: no sé

E: mira /// tenemos aquí una venda / un estetoscopio / una medicina // tenemos unos platos / tenedores / vasos (2") ¿a qué podríamos jugar con todo esto?

N: (OBSERVA LOS JUGUETES) (3") yo quiero jugar a los doctores

E: a los doctores /// ¿quién va a ser el doctor?

N: ¡Yo!

E: ¿tú? // y yo / ¿qué voy a ser?

N: cliente

E: el cliente // ok. Entonces (3") doctora // cof cof cof / me siento un poco enferma // ¿me podría revisar?

Segunda medida

(Comenzando el juego acompañado, se orienta al menor para decidir a qué jugar)

E: vamos a jugar juntos // ¿sí?

N: sí

E: ¿a qué vamos a jugar?

N: ese / (TOMA LAS FICHAS ENTRE SUS DEDOS)

E: ¿con esas? /// vamos a jugar a que preparamos la comida
N: sí
E: ¿qué vamos a preparar?
N: (2'') huevos (JUNTA LAS FICHAS CON LA EXPERIMENTADORA)
E: ¿cuáles van a ser los huevos?
N: / rojo (SEÑALA LAS FICHAS ROJAS)
E: ok (SELECCIONA LAS FICHAS ROJAS Y LAS PONE EN UN PLATO)
N: tres huevos ↑ (2'') (COLOCA TRES FICHAS ROJAS EN EL PLATO)
E: muy bien /// vamos a poner sal
N: (TOMA EL TENEDOR Y HACE COMO QUE LE PONE SAL A LOS HUEVOS) shi
// shi // shi
E: hay que revolverlo (3'') aquí / revuélvelo / revuelve con su tenedor
N: (REVUELVE LOS HUEVOS CON SU TENEDOR)
E: muy bien ↑
N: más / ese
E: ¿qué le pusiste?
N: ahhh (3'') salsa
E: ¡salsa! // ¡qué rico! / muy bien
N: (REVUELVE LOS HUEVOS CON EL TENEDOR)
E: vamos a cocinarlo // ¿dónde es la estufa? // ¿Dónde se te ocurre?
N: (PASA OTRO PLATO A LA EXPERIMENTADORA)
E: aquí arriba? (2'') ok (ACOMODA LOS PLATOS UNO ARRIBA DEL OTRO)

4.6 Sumario sobre los resultados

Durante la primera medida, el grupo 1A, en el juego libre, utilizó las frases cortas como su principal recurso en el lenguaje oral. Sin embargo, con la participación del adulto, se observó un incremento del uso de oraciones largas. Estos menores no utilizan palabras incompletas en su discurso, pero sí se apoyan del uso de onomatopeyas y monosílabos intencionales. Durante el juego libre emplean los verbos y adverbios con más frecuencia y en el juego acompañado se mantiene el uso de verbos y disminuye significativamente el uso de interjecciones. Las palabras función representan aproximadamente el 30% de sus producciones en ambas situaciones. Estas producciones comunicaron principalmente una función referencial y pocas veces la función fática.

Por otro lado, en la segunda medida se perdió la participación de 2 individuos. No obstante, se pudo constatar el uso de onomatopeyas como el recurso principal del menor *B*. Aunado a esto, con la participación del adulto se reflejó un incremento en el uso de oraciones cortas y accedió al uso de frases largas. Así mismo, los verbos continuaron siendo las palabras con mayor frecuencia, aunque también se observó el uso de adverbios y el incremento de palabras función durante el juego acompañado. Por último, estas producciones cumplieron principalmente con la función referencial mientras muy pocas fueron de tipo conativas.

El grupo 1B utilizó como principal recurso las onomatopeyas y se presentaron palabras incompletas y neologismos durante la primera medida. De la misma manera, no accedió al uso de frases largas y las frases cortas utilizadas carecían de sintaxis. Aunado a esto, la mayoría de las palabras empleadas fueron de tipo contenido, llegando a representar el 95% de sus producciones durante el juego acompañado. La presencia del adulto durante el juego promovió exponencialmente el uso de onomatopeyas.

Durante la segunda medida se mantuvo la complejidad de su discurso, permaneciendo en niveles más básicos. Todavía se presentó el uso de palabras incompletas y se mantuvieron las onomatopeyas como principal recurso. La presencia del adulto durante el juego aumentó el nivel de producción, pero no lograron acceder a frases largas. Las interjecciones y los adverbios fueron las palabras más utilizadas y hubo poco uso de verbos, así como de la mayoría de palabras función (artículos, conjunciones y preposiciones) representando sólo el 20% de su discurso. Aunado a esto, se concluye que hace mayor uso de la función referencial y emotiva que de la función conativa y fática.

En el grupo 2A se observó un mayor dominio del lenguaje oral. Desde la primer medida, fueron capaces de acceder a todos los niveles de complejidad, siendo las frases cortas y largas su principal recurso. No obstante, el uso de onomatopeyas fue constante durante el juego libre y acompañado. Estos menores no utilizaron palabras incompletas durante sus producciones, se valieron principalmente de verbos y pronombres, representando un balance parecido al del grupo 1A entre palabras contenido y función. Presentaron mayor uso de la función referencial en ambas situaciones de juego y menos uso de la función fática en el libre y emotiva en el acompañado.

En cuanto a la segunda medida, se constató que las frases cortas continúan siendo el principal nivel de complejidad empleado, aunque con la presencia del adulto aumenta el uso de oraciones largas. Las palabras más utilizadas durante el juego libre fueron las interjecciones y hubo poco uso de sustantivos y artículos. Durante el juego acompañado emplean con mayor frecuencia los verbos y con menos frecuencia los adjetivos y las conjunciones. Es importante mencionar que la presencia del adulto aumentó la cantidad de palabras función. En esta medida también la función más utilizada fue la referencial y la menos utilizada la conativa y emotiva.

Los menores del grupo 2B también accedieron a todos los niveles de complejidad, pero aún se valen del uso de palabras incompletas y neologismos en su discurso, aunque la presencia del adulto promueve el uso de palabras monosilábicas, bisilábicas y trisilábicas y frases cortas. Así mismo, predomina el uso de palabras contenido, siendo las más frecuentes los verbos; aunque también hay un alto uso de preposiciones y artículos. Presentaron mayor uso de la función referencial y menor uso de la fática y conativa.

Durante la segunda medida se observó la permanencia del uso de palabras incompletas, pero un aumento importante en el uso de frases cortas al participar el adulto en el juego. Los niños

utilizan las palabras contenidas con mayor frecuencia (verbos en el juego libre y adverbios en el juego acompañado); no obstante, utilizan más las palabras función que el grupo 1B. Se pudo constatar que las oraciones largas aún no son dominadas por ellos. Nuevamente, la función más utilizada fue la referencial, mientras que la menos utilizada fue la fática y la emotiva.

En ninguno de los cuatro grupos y en ninguna de las dos situaciones de juego se presentó el uso de la función metalingüística ni de la función poética del lenguaje.

Por último, lo anterior nos permite concluir que sólo la presencia de adulto y su participación en el juego no es suficiente para la superación de las dificultades que los niños con diagnósticos presentan, por lo cual, los menores de estos grupos requieren intervenciones específicamente diseñadas para ellos en las que el adulto tendrá no sólo que participar, sino brindar orientaciones según la dificultad lingüística de cada niño.

7. DISCUSIÓN

El objetivo general del presente estudio fue analizar y comparar las producciones verbales de niños preescolares en situaciones de juego libre y juego acompañado al inicio y final del ciclo escolar.

Se establecieron cuatro supuestos de investigación. El primer supuesto establecía que existirían diferencias en la cantidad y la complejidad de las producciones verbales en los niños preescolares que juegan acompañados en comparación a los niños que juegan de manera libre. Se encontró que existe una gran diferencia en la cantidad y complejidad de producciones verbales de los niños preescolares de los 4 grupos, presentando un incremento importante del juego libre al juego acompañado en ambas medidas. Lo anterior permite constatar que el trabajo con la zona de desarrollo próximo permite llevar a los niños más allá durante su actividad.

Al explorar sus posibilidades lingüísticas se observó que en la mayoría de los casos, mejoraban y su empleo aumenta de forma exponencial al jugar de forma conjunta. Esto concuerda con lo reportado desde los tiempos de Vigotsky (2012b [1996]), quien introdujo el término y realizó un gran número de experimentos correspondientes, enriquecidas por investigaciones más recientes enfocadas al mismo objetivo (González-Moreno & Solovieva, 2016; Orr & Geva, 2015; Solovieva & Quintanar, 2016; Zammit-Cutajar, 2016).

En cuanto al segundo supuesto, se esperaba encontrar diferencias en la cantidad y la complejidad de las producciones verbales en los niños preescolares con desarrollo normal en comparación con los niños preescolares con diagnósticos clínicos. Los grupos de investigación A, conformados por niños con desarrollo dentro de los patrones de normalidad, presentaron un mejor

desempeño que los grupos B (niños con diagnósticos), conformados por niños con diagnósticos. La diferencia fue mucho más marcada entre el grupo 1A (niños de preescolar uno sin diagnósticos) y 1B (niños de preescolar uno con diagnósticos).

Diversas investigaciones han reportado el efecto de trastornos y afectaciones neuropsicológicas sobre el lenguaje, principalmente a nivel expresivo (Cano de Gómez, Flores-Arizmendi, & Garduño-Espinosa, 2013; Law, Levickis, McKean, Nolan & Goldfeld, 2017; Magaña-Torres, Gómez-García, Fernández-Collazo, & Sanabria-González, 2008). En la presente investigación se observó un menor dominio del lenguaje por parte del grupo de niños de preescolar uno con diagnósticos (1B), principalmente durante la primera medida. A pesar de que tanto este grupo como el grupo de preescolar dos con diagnósticos (2B) presentan cuadros clínicos que afectan el desarrollo y la adquisición del lenguaje, se pudo constatar que los menores del grupo 1B presentan una afectación mucho más severa que los del grupo 2B.

Sobre el tercer supuesto, en el cual se estipuló que existirían diferencias en la cantidad y la complejidad de las producciones verbales de los niños de preescolar dos en comparación de los niños de preescolar uno, se constató que en la primera medida sí hubo diferencias entre las producciones de preescolar 1° y preescolar 2°, siendo las del preescolar 2° más complejas. No obstante, el grupo de preescolar uno sin diagnóstico logró alcanzar un desempeño parecido al de los niños de preescolar dos sin diagnóstico en la segunda medida, mientras que entre los grupos con diagnóstico se mantuvo la misma diferencia.

Por último, se esperaba encontrar grandes diferencias en la cantidad y complejidad de producciones verbales de la primer medida a la segunda. En el grupo de preescolar uno sin diagnóstico no se logró establecer una comparación debido a la pérdida de la participación de dos

integrantes. Por otra parte, se apreció un incremento en la complejidad de las producciones verbales de los menores del grupo de preescolar uno sin diagnóstico y ambos grupos de segundo de preescolar, quienes accedieron al uso de oraciones cortas y algunos a oraciones largas. Lo anterior puede deberse no sólo al incremento en la edad de los menores y al proceso evolutivo, sino a la posibilidad de estar inmersos en un ambiente escolar, donde los menores enriquecen su lenguaje a través de la interacción con diversos adultos y coetáneos. Esto empata con lo reportado en la literatura, en la cual se refiere que los niños amplían de forma significativa su vocabulario y ponen en práctica sus conocimientos lingüísticos cuando se les da la posibilidad de aterrizarlo en diversas actividades, entre ellas el juego, y en diversos entornos (Chávez-Velázquez, Macías-Gil, Velázquez-Ortiz & Vélez-Díaz, s. f.; Han, Moore, Vukelich, & Buell, 2010).

Aunado a lo anterior, se ha establecido que los niños se apropian de la lengua de forma paulatina hasta alcanzar la posibilidad de formar frases largas con palabras función integradas y adecuada sintaxis entre los 3 y 4 años (Moreno-Agundis, 2012; Solovieva & Quintanar-Rojas, 2017). Los datos obtenidos permiten apreciar esta complejización, donde en la primera medida sólo los grupos de preescolar 2º accedían al uso de oraciones largas, pero, en la segunda medida, 3 de 4 grupos fueron capaces de acceder a ellas en la segunda evaluación en las condiciones del juego acompañado (niños sin diagnóstico de preescolar uno y ambos grupos de preescolar dos).

Sobre los tipos de palabras utilizadas por los menores, en los grupos de preescolar un sin diagnóstico y ambos grupos de preescolar 2º, no se logró establecer un patrón de cambios entre ambas medidas. Lo anterior se puede deber a que los menores ya han incorporado las palabras auxiliares a su discurso desde los 3 años (Solovieva y Quintanar-Rojas, 2017). Por lo tanto, a pesar de que las palabras función son necesarias para conformar producciones cada vez más complejas, el mayor peso parece que siempre recae sobre las palabras contenido. Así mismo, los miembros

prototípicos de esta clase son los sustantivos y los verbos, por lo que son las únicas categorías lingüísticas universales (Hierro Sánchez Pescador, 1989).

En cuando al grupo de preescolar uno con diagnósticos, tampoco se presentó un mejor dominio del léxico en la segunda medida a comparación de la primera medida. Las palabras contenido representan hasta el 95% de sus producciones en la primer medida, y el 80% en la segunda. Lo anterior indica que, a diferencia del resto de los grupos, éste aún no logra acceder del todo al uso de palabras función.

También, de este grupo, dos menores cuentan con un diagnóstico de organización secuencial motora, relacionado con el 4to componente reportado por Luria que es necesario para el lenguaje expresivo: los sectores frontales de la corteza que permiten la planeación, ejecución y verificación del acto verbal (Luria, 1980). Dicho lo anterior, el menor D no recibe ningún tipo de tratamiento ni proceso interventivo para corregir las dificultades. El menor E acude a terapia de lenguaje y de atención, pero enfocado no a sus dificultades en la organización secuencial motora, sino enfocados hacia su diagnóstico de autismo, lo cual impide superar las dificultades que presenta. Se concluye que la afectación severa del lenguaje se debe al funcionamiento no óptimo del mecanismo mencionado junto con la falta de atención clínica adecuadamente organizada para corregir las dificultades presentadas.

El lenguaje de los menores con diagnóstico de organización secuencial motora se asemeja al de pacientes con dificultades en el mismo mecanismo como consecuencia de lesión cerebral, quienes presentan limitaciones para pasar de un movimiento articulatorio a otro debido a la inercia patológica. En estos niños, por lo tanto, surgen agramatismos y un lenguaje telegráfico,

caracterizado por falta de conectivos entre ideas, poco uso de palabras función y simplificaciones en la estructura silábica (Luria, 1980; Quintanar-Rojas, Solovieva & León-Carrión, 2011).

Resulta imponente mencionar que se observan diferencias entre los menores que conforman los grupos con diagnósticos clínicos, entre ellos encontramos casos de organización secuencial motora, autismo y control inhibitorio. Lo anterior se debe a la diversidad de trastornos padecidos por ellos, los cuales afectan en diversos grados y aspectos al acto de producción del lenguaje. Por lo tanto, para investigaciones futuras, sería enriquecedor trabajar con grupos más homogéneos en cuanto al tipo de diagnósticos clínicos establecidos o realizar un análisis por casos y no grupos.

La última variable estudiada que no ha sido mencionada fue la función de la producción verbal, según la clasificación de Jakobson. No se logró establecer una diferencia entre las funciones utilizadas entre los grupos, y no se presentaron diferencias entre el uso durante ambas situaciones de juego y ambas medidas. No obstante, fue enriquecedor estudiar las funciones en conjunto con el resto de las variables, logrando obtener datos significativos de las producciones. Las funciones se analizaron a través del contenido de las expresiones empleadas por los menores y por el referente de la expresión. Es importante mencionar, que a pesar de haber realizado un análisis de forma minuciosa, el separarlo de las acciones realizadas por los menores limitó el alcance del estudio. A continuación se describen los hallazgos lingüísticos observados.

Las onomatopeyas e interjecciones fueron un recurso constante durante las verbalizaciones de los niños, a pesar de que se observa una oscilación imprecisa entre las medidas y los grupos. Es bien sabido que dichas palabras son características en los niños de un año y medio y hasta los dos años (Moreno-Agundis, 2012); no obstante, observamos que su uso se extiende hasta los 5 años de edad. Se observa que la relación establecida entre las interjecciones y la función emotiva es

innegable, siendo mucho más marcada en los niños del grupo 1B. Este grupo presentó pocos recursos lingüísticos, empero, fueron suficientes para poder expresarse y cumplir predominantemente con esta función. En contraparte, los niños del resto de los grupos sí utilizaron de forma persistente las onomatopeyas, pero su inventario léxico les permitió valerse de otro tipo de verbalizaciones para cumplir la misma función y acceder a otras. Se observó un patrón progresivo del desarrollo donde se da el paso de la función emotiva, predominante en niños menores, a la función referencial, para referirse al mundo que los rodea. Se concluye que mientras más recursos tenga el hablante, más selectivo será en cuanto al uso de estas estructuras en detrimento de otras más específicas. En este sentido, el grupo 1B desataca por poseer menores posibilidades de expresión verbal, de modo que para la función referencial recurre mayormente a las onomatopeyas.

Las onomatopeyas correspondieron a dicha función referencial, ya que aportan información sobre el objeto o la acción demostrada, más que sobre las emociones que se generan. Esta es una aportación importante que se realiza, ya que en la literatura se reporta que ambas producciones corresponden a la función emotiva (Jakobson, 1984), esta declaración se matiza en la presente investigación.

Sobre la función fática, tanto Jakobson como diversos autores han reportado que esta función es la primera en aparecer en el desarrollo, seguida de la función emotiva. Éstas paulatinamente van disminuyendo y dan paso al uso de funciones más complejas, como la función referencial y relacional (Jakobson, 1984; Ortega-Calzada, 2009). Es importante especificar que en el presente estudio no se presentó la función fática como la predilecta de la población, quienes se encuentran apenas en la edad preescolar. No obstante, lo anterior se puede justificar a través de que la investigación se limitó al estudio de la comunicación a través de verbalizaciones y no se

contempló el lenguaje no verbal. Se observó que, a pesar de que los menores no utilizaban su habla con el fin de mantener el canal abierto entre la experimentadora y ellos, sí presentaban conductas no verbales que demostraban su interés por mantener el contacto y continuar con el juego establecido. Entre ellas se encontraron el establecimiento y mantenimiento del contacto visual, la atención conjunta, las expresiones faciales, realización compartida de acciones con objetos y juguetes, iniciativa empática y colaboradora, entre otras.

Por lo tanto, se concluye que la poca presencia de esta función, la cual es de suma importancia durante esta edad, se debe a que no se encuentra únicamente codificada a través del lenguaje verbal, sino también en el lenguaje corporal y no verbal. Lo anterior demuestra la importancia de continuar la línea de investigación establecida incorporando otros aspectos de gran relevancia para comprender todo un evento comunicativo.

De manera contraria, la función referencial tiene como objetivo proveer información sobre el entorno, apoyándose principalmente de descripciones (Tribus, 2017). Este tipo de verbalizaciones, fueron constantes en todos los grupos y en ambas medidas. Se observó que los menores de los cuatro grupos, específicamente 1A, 2A y 2B en ambas medidas y 1B, en la segunda medida, se apoyan del uso de pronombres al referirse a diversos objetos que se utilizaron. Así, al asignar un significado simbólico al objeto y denominarlo a través de pronombres como *este* y *ese* se demuestra el desarrollo de la función generalizadora del lenguaje (Luria 1978, 1984); no obstante, se requeriría analizar las acciones en conjunto con las producciones verbales para obtener un análisis mucho más preciso sobre esta función cognoscitiva.

También, se observó que las verbalizaciones que cumplían con la función referencial, no se restringían a cumplir con lo establecido por Jakobson (1981). Aparte de exponer descripciones

físicas de objetos y situaciones, los menores las utilizaban para describir qué iban a realizar o qué debía realizar el adulto durante el juego. Se apoyan del uso de pronombres al referirse a diversos objetos que se utilizaron, y a los participantes del juego (roles del juego). A través de la palabra, los menores buscaban organizar tanto su actividad como la del adulto, sometiéndola a un plan específico. La regulación al adulto siempre se demostraba principalmente con el uso de imperativos, representando la función conativa y la referencial. Por lo tanto, se concluye que existe una relación entre la función referencial planteada por Jakobson (1981), la cual se centra en el acto comunicativo, la función conativa del mismo autor, la cual busca influir en el comportamiento del destinatario (Tribus, 2017) con la función reguladora planteada por Luria (1984), la cual permite la subordinación de procesos psicológicos al lenguaje. Lo anterior empata con las aportaciones de Manrique y Rosemberg (2009), quienes concluyeron que las emisiones de los niños durante el juego primordialmente buscan dar o pedir información y regular las acciones de los participantes.

Aunado a esto, la función conativa presentó un incremento importante durante el juego acompañado. Esto era de esperarse ya que, al buscar influir en el comportamiento del destinatario, se requiere del otro durante el juego para poder dirigir sus acciones. Lo anterior demuestra que el lenguaje, efectivamente, es un acto comunicativo que requiere del otro para poder llevarse a cabo satisfactoriamente y, además, requiere de un objetivo comunicativo que debe ser compartido por ellos ambos.

Lo mencionado previamente nos lleva a concluir que las funciones referencial y conativa se podría resumir con la función reguladora. La segmentación de estas dos, desde la postura lingüística, se debe a la falta de consideración del aspecto psicológico en su análisis.

La siguiente función, la metalingüística, se utiliza para hablar sobre semántica o estructura gramatical (Tribu, 2017). Galperin (2019) define a la conciencia lingüística como una forma de conciencia social en la que los significados de las palabras conforman aspectos de semánticos de la estructura formal de las mismas. En la propuesta de Galperin, se integran componentes tanto sociales como psicológicos en dicha capacidad, de la misma manera que en las propuestas de Luria.

Considerando que esta capacidad de desarrolla hasta los 4 y 6 años de edad, cuando el niño logra realizar una distinción entre el sujeto gramatical y el predicado, es capaz de cuestionarse sobre la propia lengua (Karpova, 1981; Leontiev, 1981; Aguilera-Albesa & Orellana-Ayala, 2017; Solovieva & Quintanar-Rojas, 2017; Linask 2018), esta no se encontró presente en nuestra población. Además, se requiere del desarrollo de la función generalizadora del lenguaje para poder realizar una separación entre el significado y el significante (Tsvétkova, 1977). Debido a la posibilidad de realizar acciones simbólicas por parte de la mayoría de los grupos, se deduce que la mayoría de los menores han desarrollado la función generalizadora y son capaces de formar conceptos empíricos (específicamente los correspondientes a los grupos 1A, 2A y 2B), por ende, cuentan con la capacidad de utilizar la función metalingüística.

A modo de conclusión, se especula que la situación de juego no dio la posibilidad de que surgieran dichas producciones. El juego se apoya en realizar acciones con objetos establecidos y sustituir estos cuando se requiere de alguno ausente. Por lo tanto, para cuestionarse sobre la gramática y semántica, posiblemente una situación académica más que lúdica, permitiría que los niños accedan a ésta. Aunado a eso, en el colegio se comienza a trabajar con la lectoescritura hasta tercero de preescolar. Esta sería la actividad en la que los niños se cuestionan sobre la escritura de palabras y su significado por la misma actividad planteada dentro del salón de clases (Solovieva y Quintanar, 2016; Talizina, 2009).

Por último, en cuanto a la función poética, esta no se presentó en las producciones verbales de la población estudiada. Dicha función da la posibilidad de manipular conscientemente el lenguaje a través del uso de elementos como la dicción, elección de palabras, organización de oraciones, etcétera. También se ha establecido que la presente función siempre aparece en las producciones verbales tomando un rol subordinado, ya que siempre se escoge cómo comunicar el mensaje deseado (Tribus, 2017; Mac-Donald, 2017). Empero, en la presente investigación se buscó encontrar patrones que indicaran la presencia de la función poética a través del uso poco convencional de estructuras gramatical; lo anterior no se presentó. Se puede especular que los menores aún no cuentan con la capacidad de manipular conscientemente la gramática para jugar con sus palabras porque se siguen guiando por un canal pragmático o pre-gramatical, por lo que, en general, la función poética está establecida a partir de rasgos pragmáticos y no gramaticales. Esto se sustenta a través del desarrollo completo de las formas gramaticales, la cual se logra hasta los 7 años (Solovieva & Quintanar-Rojas, 2017). Debido a la alta demanda cognitiva que se requiere para lograr dicha manipulación, también se considera que la formación académica juega un rol imprescindible en el desarrollo de esta habilidad; demostrando que es esperado que la población estudiada aún no logre realizarlo. El trabajo literario organizado y el análisis de los contenidos de textos y las poesías podría crear las condiciones para la aparición de esta función (Rodari, 2000; Solovieva, 2016).

A pesar de que el objetivo de la investigación fue el estudio de verbalizaciones, se presentaron indicadores psicológicos importantes a analizar. En cuanto a la situación de juego como tal, durante la primera medida, se observó que no todos los menores lograban permanecer en la situación de juego por los 5 minutos planteados. El tiempo de permanencia en el juego es posible que esté vinculado con la actividad rectora de los menores que conforman a los grupos y

la línea de desarrollo de dicha actividad. Los menores del preescolar 1 se encontraban en una edad preescolar inicial, correspondiente a una línea de desarrollo afectivo-emocional (Elkonin, 2009; Vygotski 2012b; Solovieva y Quintanar, 2012). Lo anterior indica que, efectivamente, los menores identifican el juego como una actividad social en el que se requiere la participación y aprobación constante del adulto. Al tener que jugar de forma independiente, buscan incluir al adulto y buscan su retroalimentación, causando una menor permanencia en el juego.

Por otro lado, el grupo de niños sin diagnósticos de preescolar 2, se encontraba en una edad preescolar, la cual ya no corresponde a una línea afectivo-emocional, sino técnico-operacional. Lo anterior refleja un interés por conocer el funcionamiento de objetos y exploración de los mismos, lo cual les permitió permanecer por periodos prolongados en el juego sin necesitar de la participación del adulto (Elkonin, 2009; Vygotski 2012b; Solovieva y Quintanar, 2012). Los menores de preescolar 1 presentaron mayor permanencia en el juego durante la segunda medida, lo cual se puede considerar como un indicador del paso de una línea afectivo-emocional a una técnico-operacional.

Los hallazgos de la investigación sobre el lenguaje verbal de la población estudiada, junto con lo observado referente al juego, demuestra el proceso evolutivo que está transcurriendo en los menores. Siendo así, se llega a la conclusión de que el lenguaje funge como medio para estudiar el desarrollo psicológico de los niños. Lo anterior es significativo para la neuropsicología, ya que al trabajar con niños con diagnósticos clínicos la realización de un análisis detallado del lenguaje en todos sus componentes –desde fonológico hasta pragmático– nos permite conocer más a detalle las dificultades presentadas por el menor. Para investigaciones futuras sería pertinente y enriquecedor estudiar las producciones verbales en conjunto con las acciones realizadas por los niños y de esta manera conocer no sólo indicadores lingüísticos sino también psicológicos.

De la misma manera, se observó la presencia de marcadores discursivos en el lenguaje de los menores, elemento léxico que no fue contemplado en un inicio como unidad de análisis de la investigación. Los marcadores discursivos son elementos lingüísticos que pueden presentarse como palabras o frases que dividen, ordenan, estructuran y demuestran la relación entre las partes del discurso (Guillén, 2017). Se presentaron principalmente de dos tipos: los organizadores y los formuladores. Los primeros se presentaron dentro de verbalizaciones que cumplían con la función referencial, ya que organizaban el discurso haciendo referencia a un contexto discursivo, endofórico y a un momento específico. Los del segundo tipo cumplen con la función fática y se utilizan para indicar una pausa, mientras que el hablante pueda formular la idea a expresar, con la finalidad de mantener el canal abierto. Por lo tanto, se considera que en investigaciones futuras sería benéfico analizar los marcadores discursivos para obtener más información del lenguaje discursivo de los niños de diferentes edades.

Referente al método de la investigación, el análisis multidisciplinario de los datos – realizado desde un enfoque lingüístico y neuropsicológico – permite tener un panorama mucho más amplio del desarrollo del lenguaje. La presente investigación demuestra la importancia de estudiar el lenguaje no sólo a través de estructuras lingüísticas, sino a través del uso contextual. La misma pragmática manifiesta la importancia de integrar la neuropsicología a sus estudios, ya que considera la dimensión cognitiva de los hablantes y la dimensión social del acto de habla (Fernandez-Urquiza , Moreno-Campos , Díaz-Martínez, Lázaro, & Simón-López, 2015). Debido a que el lenguaje se desarrolla a través de la interacción con otros bajo circunstancias sociales y culturales específicas, éste no puede ser estudiado fuera de las mismas condiciones.

Para concluir, a pesar de las aportaciones de este estudio, aún existe un gran campo de investigación. El presente estudio estableció las bases para la realización de investigaciones futuras

con un mayor alcance. Se aporta una visión general sobre las verbalizaciones de niños con y sin diagnósticos clínicos durante el juego. No obstante, sería interesante realizar una investigación no sólo enfocada al lenguaje verbal de los niños durante estas situaciones, sino analizar también el lenguaje no verbal. Los niños con diagnósticos clínicos principalmente se valen de otros recursos para poderse comunicar, entre ellos miradas, expresiones faciales, movimientos con manos y brazos, etcétera. El análisis de las acciones realizadas por los niños mientras verbalizan permiten tener una mejor comprensión de las funciones del lenguaje presentes durante un momento dado, ya que estas en ocasiones están implícitas no en lo que se dice, sino en cómo se dice y cómo lo demuestra. Así mismo, se tiene un conocimiento mucho más amplio y certero del desarrollo psicológico de los niños. El lenguaje infantil ha sido estudiado desde diversos enfoques, cada uno haciendo una contribución. Sin embargo, aún faltan los estudios por realizar que permitan precisar las etapas de la adquisición del lenguaje y las condiciones que favorecen a este proceso.

CONCLUSIONES

- El lenguaje oral de niños preescolares entre tres y cinco años varía inmensamente en cuanto a tipos de palabras utilizadas y complejidad de la producción; sin embargo, no se observan diferencias en cuanto a las funciones del lenguaje.
- Las onomatopeyas e interjecciones son recursos constantes en las producciones verbales de los niños durante el juego, sin importar diagnósticos clínicos (trastornos del desarrollo).
- Las producciones verbales que cumplen con la función referencial y conativa (funciones verbales) se relacionan con los intentos regulatorios en el comportamiento de uno mismo y de otros (función psicológica).
- A pesar de no contar con un lenguaje oral completamente desarrollado, los niños con diagnósticos clínicos aún son capaces de cumplir con las mismas funciones del lenguaje que los niños sin estos diagnósticos; simplemente los recursos utilizados varían. Es decir, tipos de palabras y nivel de complejidad de la producción.
- Existe una relación entre las funciones comunicativas de Jakobson y las funciones cognoscitivas del lenguaje de Luria. Las funciones referencial y conativa se vinculan con la función reguladora. La función referencial se relaciona con la función generalizadora, pero para poder conocer ampliamente su relación, se requieren estudios específicos.
- La presencia del adulto durante el juego de niños preescolares incrementa las producciones verbales y las enriquece, confirmando la importancia del trabajo a través de la zona de desarrollo próximo.
- Los niños participantes de la investigación con diagnósticos en organización secuencial motora presentan un lenguaje oral parecido al de adultos con lesión cerebral, siendo este un lenguaje telegráfico con agramatismos, caracterizado por falta de conectivos entre ideas,

poco uso de palabras función y simplificaciones en la estructura silábica; dichas características no se presentaron en los niños participantes sin diagnósticos clínicos.

- El trabajo multidisciplinar desde la neuropsicología y neurolingüística aporta un panorama mucho más amplio y enriquecedor para estudiar el lenguaje en las etapas tempranas y poder aproximarse a una comprensión sobre su funcionamiento.

APORTACIONES DEL ESTUDIO

- Se demuestra que el análisis funcional del lenguaje es una herramienta indispensable para los profesionales que trabajan con menores con dificultades en el desarrollo del lenguaje. Este permite conocer el desarrollo psicológico del menor en cuestión.
- Debido a que la investigación se realizó a través del apoyo de dos enfoques (lingüístico y neuropsicológico), se cuenta con un análisis mucho más profundo y detallado de las producciones de los menores de preescolar, demostrando la importancia del trabajo multidisciplinario.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

- No se consideraron indicadores de lenguaje no verbal dentro del análisis de datos.
- No se consideraron los marcadores discursivos como unidades léxicas, lo cual dificultó el análisis.
- Se presentaron diferencias importantes entre las producciones de los niños de los grupos de diagnósticos clínicos, por lo que no se pudieron establecer patrones específicos dentro de los grupos.

- El tipo de población con que se trabajó fue sumamente reducido, por lo que los datos no pueden ser generalizados para una población más amplia.
- Los resultados se limitan a características de una población mexicana con nivel socioeconómico medio que viven en zona urbana.

REFERENCIAS

- Aguilera-Albesa, S., & Orellana-Ayala, C. E. (2017). Trastornos del lenguaje. *Pediatría Integral* 21 (1), 15-22.
- Arbe-Mateo, F., & Echeberria-Sagastume, F. (1982). Contexto sociocultural y adquisición del lenguaje. *KOBIE* 3, 63-72.
- Arístides-Palacios, O. (2017). La teoría neurofisiológica en la educación. En N. Ocampo-Barba & L. Quintanar Rojas (Eds.), *Azcoaga: Neuropsicología desde y hacia Latinoamérica* (pp. 29-51). Bolivia: Editorial e Imprenta Universitaria.
- Azcoaga, J. E. (1990). *Los retardos del lenguaje en el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Barriga-Villanueva, R. (1992). De las interjecciones, muletillas y repeticiones: su función en el habla infantil. *Reflexiones lingüísticas y literarias*, México: Colegio de México.
- Briceño-León, R. (2007). Violencia, Ciudadanía y miedo en caracas. *Foro internacional* 189, (3), 551 – 576.
- Briz, A., & Grupo Val.Es.Co (2002). La transcripción de la lengua hablada: el sistema del grupo Val.Es.Co. *Español Actual*, 77, 1-30.
- Cano de Gómez, A., Flores-Arizmendi, K. A., & Garduño-Espinosa, A. (2013). El lenguaje en los niños con síndrome de Down. *Acta Pediátrica de México* 34 (5), 245-246.
- Colado-Santiago, M. L. (2013). Teorías Lingüísticas Contemporáneas: La gramática léxico-funcional (Tesis de maestría). Universidad de Oviedo, Sevilla.
- Chávez-Velázquez, S., Macías-GIL, E., Velázquez-Ortiz, V., & Vélez-Díaz, D. (s. f.). La expresión oral en el niño preescolar. Hidalgo, México: *Universidad Autónoma del Estado*

de Hidalgo. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n9/a5.html>

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: The M.I.T. Press.

Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. Nueva York: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (2007). *On language: Chomsky's classic works language and responsibility and reflections on language*. Nueva York: The New Press.

Davidov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.

Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor Libros.

Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia.

En V. Davidov & M. Shuare (recopiladores y traductores). *La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS. Antología*. (104-124). Moscú: Editorial Progreso.

Elkonin, D. B. (2009). Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. En

Quintanar, L. y Solovieva, Y. (Eds.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 191 – 209). México: Trillas.

Elkonin, D. B. (2013). Problemas actuales en la psicología del juego en la edad preescolar. En Y.

Solovieva & L. Quintanar Rojas (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.129-137). México: Trillas.

Elkonin, D. B. (2016). Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil

(Trad. L. Quintanar & Y. Solovieva). En L. Quintanar & Y. Solovieva (Eds.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 191 – 209). México: Trillas.

Fernández-Lozana, P. (1996). Modelos sobre la adquisición del lenguaje. *Didáctica* 8, 105-116

- Fernandez-Urquiza , M. Moreno-Campos , V., Díaz-Martínez, F., Lázaro, M., & Simón-López, T. (2015). *PREP-R. Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado*. Valencia: Guada Impresores S.L.
- Freud, S. (1992). Más allá del principio del placer. En *Obras Completas Vol. 18* (pp. 3 - 127). Tomo XVIII (pp. 7 - 62). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1993). El creador literario y el fantaseo. En *Obras completas, Vol. 9* (pp.125 -135). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Galperin, P. Y. (2019). La conciencia lingüística y algunos aspectos de las relaciones entre el idioma y el pensamiento. . En Y. Solovieva & L. Quintanar Rojas (Eds.), *La metodología formativa en la psicología histórico cultural* (pp.65-74). Madrid: Editorial EOS.
- Galvis, A. W. S. (2012) Aproximación al proceso de producción verbal: la dimension conceptual. *Encuentros 2*, 73-86.
- Gaskins, S., & Miller, P. J. (2009). The cultural roles of emotions in pretend play. In C. D. Clark (Ed.), *Play & culture studies: Vol. 9. Transactions at play* (pp. 5-21). Lanham, MD, US: University Press of America.
- Guillén, E. J. (2017). El uso de marcadores discursivos en la producción lingüística de un paciente con afasia motora aferente. *Revista Chilena de Fonoaudiología 16*, 1- 16.
- González-Moreno, C. X, Solovieva, Y., & Quintanar-R., L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 2 (3), 173 - 190.

- González-Moreno, C. X., & Solovieva, Y. (2016). Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 8 (2), 49-70.
- Han, M., Moore, N., Vukelich, C., & Buell, M. (2010). Does Play Make a Difference? How Play Intervention Affects the Vocabulary Learning of At-Risk Preschoolers. *American Journal of Play*, 82 - 105.
- Hierro Sánchez Pescador, J. (1989). *Principios de Filosofía del Lenguaje*. España: Alianza Editorial.
- Ibañez-S., N. (1999). ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturano. *Revista de psicología de la Universidad de Chile*, 8 (1), 43-56.
- INEGI, (2017). Estadística a propósito del día del niño: Datos nacionales. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/ni%C3%B1o2017_Nal.pdf
- Jakobson, R. (1981). Lingüística y poética. En *Ensayos de lingüística general* (pp. 347-395). Barcelona: Seix Barral S.A.
- Jolibert, B. (1993). Sigmund Freud (1856 – 1939). *Revista Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 23 (3-4), 485-499.
- Karpova, S. N. (1981). El desarrollo de la orientación en el lenguaje y sus elementos. En I. I. Iliasov & V. Y. Liaudis, *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Editorial Puebla y Educación.
- Laborda-Gil, X. (2006). La discrepancia y la biografía de Chomsky: Noam Chomsky, una vida de discrepancia de Robert F. Barsky. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 28, 44-49.

- Law, J., Levickis, P., McKean, C., Nolan, C., & Goldfeld, S. (2017). *Oral Language as a Foundation for Learning*. Melbourne: Murdoch Children's Research Institute.
- Leontiev, A. N. (1981). El desarrollo de la orientación en el lenguaje y sus elementos. En I. I. Iliasov & V. Y. Liaudis, *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Editorial Puebla y Educación.
- Leontiev, A. N. (2010a). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. En J. Cipolla-Neto, L. S. Silveira Menna-Barreto, M. T. Fraga Rocco & M. Kohl de Oliveira (Compiladores), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59 - 83). São Paulo: ícone Editora LTDA.
- Leontiev, A. N. (2010b). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. En J. Cipolla-Neto, L. S. Silveira Menna-Barreto, M. T. Fraga Rocco & M. Kohl de Oliveira (Compiladores), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 119 – 142). São Paulo: ícone Editora LTDA.
- Linask, L. (2018). Differentiation of language functions during language acquisition based on Roman Jakobson's communication model. *Sign System Studies* 46 (4), 517–537.
- López, F. (2014). *Juego didáctico y desarrollo del lenguaje*. Universidad Rafael Landívar: México.
- Luria, A. R. (1978). La organización de las funciones cerebrales y los problemas de la afasia. En *Cerebro y lenguaje. La afasia traumática: síndrome, exploración y tratamiento*. (pp. 17-31). España: Editorial Fontanella S.A.
- Luria, A. R. (1980). *Fundamentos de neurolingüística*. Barcelona: Toray-masson, S.A.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor Libros.

- Luria, A. R. (1989). *El cerebro en acción*. México: Ediciones Rocca.
- Mac-Donald, R. (2017). *Las funciones de Roman Jakobson en la era digital*. Guatemala: Cara Parens de la Universidad Rafael Landívar.
- Magaña-Torres, M., Gómez-García, A. M., Fernández-Collazo, L., & Sanabria-González, S. A. (2008). Caracterización de los trastornos del lenguaje y del comportamiento en niños y adolescentes autistas de la Escuela Especial “Dora Alonso”. La Habana. *INTERPSIQUIS* 9, (sin páginas).
- Manrique, M. S., & Rosemberg, C. R. (2009). El lenguaje infantil en situaciones de juego en el Jardín de Infantes. *SUMMA Psicológica UST* 6 (2), 105-118.
- Martínez-Rodríguez, E. (2008). El juego como escuela de vida: Karl Groos. *Revista miscelánea de investigación* 22, 7-22.
- Moreno-Agundis, M. S. (2012). *Caracterización de la adquisición de la actividad objetal en infantes menores* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- Munari, A. (1994). Jean Piaget (1896 – 1980). *Revista Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada* 14 (1-2), 315 – 332.
- Nájar, A. (2009). México: el 41% de los hogares sin padre. Recuperado en http://www.bbc.com/mundo/cultura_sociedad/2009/06/090623_2155_familias_mexico_ir
m
- Nezhnova, T. A. (2013). La dinámica de la “posición interna” durante el paso de la edad preescolar a la edad escolar menor. En Y. Solovieva & L. Quintanar Rojas (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.102-107). México: Trillas.

- Nicolau, P. (1995). Comunicación y juego. Usos del lenguaje infantil en diferentes situaciones de juego. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28,29-36.
- Orr, E. & Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant Behavior and development*, 38, 147 – 161.
- Ortega-Calzada, I. (2009). *Análisis psicolingüístico de la expresión oral en niños de 7-8 años de edad* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- Peña de Azcoaga, E. (2017) Biografía: Juan Enrique Azcoaga. En N. Ocampo-Barba & L. Quintanar Rojas (Eds.), *Azcoaga: Neuropsicología desde y hacia Latinoamérica* (pp. 13-28). Bolivia: Editorial e Imprenta Universitaria.
- Pérez, A. (1990). Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990): In Memoriam. *Revista latinoamericana de psicología*, 22 (3), 449 – 460).
- Pérez-Corredor, M. P. (2004). Influencia de factores ambientales en el desarrollo del lenguaje. *Umbral Científico* 5, 43-49.
- Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.
- Quintanar-Rojas, L., Solovieva, Y., & León-Carrión, J. (2011). *Evaluación Clínic Neuropsicológica de la Afasia Puebla-Sevilla*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintino-Aires, J. M. (2010). *Neurogênese da Linguagem. Uma contribuição Marxista à filosofia da psicologia*. São Paulo: I.P.A.F.
- Ramírez-Téllez, Y. (2010). *Efectos de un programa de análisis de cuentos para el desarrollo del lenguaje en niños preescolares bilingües (nahuatl-español)* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.

- Rodari, G. (2000). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Sanjuán, J., Tolosa, A., Colomer-Revuelta, J., Ivorra-Martínez, J., Llacer, B., & Jover, M. (2010). Factores genéticos en el desarrollo del lenguaje. *Revista de Neurología* 50 (3), S101-S106.
- Selznick, B. (2011). *La invención de Hugo Cabret*. México: SM de ediciones.
- SEP. (2011). *Programa de estudios 2011: Guía para educadoras. Educación Básica Preescolar*. México.
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta Verbal*. México: Trillas.
- Smirnova, E. O. (2013). El desarrollo de la voluntad y de la voluntariedad en la ontogenia temprana. En Y. Solovieva & L. Quintanar Rojas (Compiladores), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.46-58). México: Trillas.
- Smith, G. (2005). Convergencia de tres teorías: empirista, innatista y funcional en el desarrollo de la lengua materna. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 6, 83-100.
- Solovieva, Y., López, A., & Quintanar, L. (2015). Formación de la función mediatizadora del lenguaje a través del análisis de cuentos en preescolares. *Revista Educação em Questão*, 52(37), 11-35.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2016). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2016). The role of zone of proximate development in interactive assessment of intellectual development. *British journal of education, society & behavioural science*, 14(1), 1-11.

- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2016). *El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar. De la teoría a la práctica*. México: Trillas
- Solovieva, Y., & Quintanar-Rojas, L. (2017). *Enseñanza de la lectura*. México: Trillas.
- Talizina, N. F. (2009). *Teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tomasello, M. (2013). *Los orígenes de la comunicación humana*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Tribus, A. C. (2017) The communicative functions of Language: An exploration of Roman Jakobson's Theory in TESOL (Tesis de maestría). SIT Graduate Institute, Brattleboro.
- Tsvétkova, L. S. (1977). *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. Barcelona: Editorial Fontanella S.A.
- Vera, J. A., & Martínez, L. E. (2006). Juego, estimulación en el hogar y desarrollo del niño en una zona rural empobrecida. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11 (1), 129 – 140.
- Vygotski, L.S. (2012a). *Obras escogidas - III. Problemas del desarrollo de la psique*. España: Machado Libros.
- Vygotski, L.S. (2012b). *Obras escogidas – IV. Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. España: Machado Libros.
- Vygotski, L.S. (2013). *Obras escogidas – I. El significado histórico de la crisis de la Psicología*. España: Machado Libros.
- Vygotski, L.S. (2014). *Obras escogidas - II. Pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre psicología*. España: Machado Libros.

Zammit- Cutajar, K. (2016). *Parental perceptions of language acquisition skills in young children with Down syndrome* (Tesis de licenciatura). University of Malta, Malta.

ANEXOS

Anexo 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO MAESTRÍA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA

Fecha: _____
Puebla, Puebla.

El presente Consentimiento Informado tiene la finalidad de obtener autorización para la realización de las investigaciones “*Análisis de expresiones verbales en situaciones de juego libre y dirigido*” y “*Análisis de las acciones objetales y simbólicas en situaciones de juego libre y dirigido*”, pertenecientes al programa de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Objetivos:

- Obtener información sobre expresiones verbales durante el juego libre y dirigido.
- Obtener información sobre las acciones objetales y simbólicas durante el juego libre y dirigido.

Procedimiento:

- Cinco minutos de juego libre, en el cual el niño se encontrará solo en una sala con juguetes previamente seleccionados.
- Cinco minutos de juego dirigido con la participación de un adulto (autoras de las tesis), con los mismos juguetes.
- Ambas situaciones serán registradas por medio de video, con fines académicos. La finalidad de la grabación consiste en obtener registro detallado de las expresiones y acciones del niño, que serán objeto de análisis para las investigaciones. Los videos no serán publicados ni utilizados con fines distintos a los referidos. Se preservará la identidad del niño, así como sus datos personales.

El Colegio Kepler otorga la autorización para que los alumnos de los grados 1° y 2° de preescolar participen en las investigaciones referidas. El colegio garantiza que cuenta con el consentimiento de los padres para autorizar la participación del alumno en estos estudios.

Por lo tanto, el Colegio Kepler:

- Comprende el propósito de las tareas que se realizarán.
- Está satisfecho con la información proporcionada.
- Autoriza la participación del alumno.

Anexo 2

Los signos fundamentales del sistema de transcripción son los siguientes (Briz, & Grupo Val.Es.Co, 2002):

:	Cambio de voz.
A:	Intervención de un interlocutor identificado como A.
?:	Interlocutor no reconocido.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solopamiento.
[Lugar donde se inicia un solopamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
Cou	Los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en <<palabras-marcas>> de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
pe sa do	Pronunciación silabeada.
(())	Fragmento indescifrado.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupción de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
pa1	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.
°()°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
h	Aspiración de <<s>> implosiva.
(RISAS, TOSES GRITOS...)	Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica <<entre risas>>.
aa	Alargamientos vocálicos.
nn	Alargamiento consonánticos.
¿i i?	Interrogaciones exclamativas.
¿ ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo <<¿no?, ¿eh?, ¿sabes?>>
¡ !	Exclamaciones.
És que se pareix:	Fragmento de conversación en valenciano. Se acompaña de una nota donde se traduce su contenido al castellano.
<i>Letras cursivas:</i>	Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.
Notas de pie de página:	Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal. Añaden informaciones necesarias para la correcta interpretación de determinadas palabras (la correspondencia extranjera de la palabra transcrita en el texto de acuerdo con la pronunciación real, siglas, marcas, etc.), enunciados o secuencias del texto (p. e., los irónicos), de algunas onomatopeyas; del comienzo de las escisiones conversacionales, etc.

Anexo 3

Tablas con datos obtenidos por niño

Medida 1. Complejidad de la producción verbal (juego independiente)

Grado	Grupo	Niño	Palabras incompletas, yuxtapuestas		Onomatopeyas y monosílabos	Palabras monosilábicas		Palabras bisilábicas y trisilábicas		frases u oraciones de 2 a 5 palabras		Oraciones de 6 o más palabras	
			yuxtapuestas	incompletas		monosilábicas	monosilábicas	trisilábicas	oraciones de 2 a 5 palabras				
Preescolar 1	1A	A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		B	0	0	1	1	2	2	6	1	1	1	
		C	0	0	1	2	0	6	0	0	0	0	
	Total	0	0	2	3	2	12	1	1	1	1	1	
	1B	D	0	0	4	3	1	0	0	0	0	0	0
		E	5	5	3	2	2	3	0	0	0	0	0
F		2	2	2	1	2	1	0	0	0	0	0	
Total	7	7	9	6	5	4	0	0	0	0	0		
Preescolar 2	2A	G	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		H	0	0	0	2	0	1	3	0	0	0	
		I	0	0	14	8	4	13	1	1	1	1	
	Total	0	0	14	10	4	14	4	4	4	4	4	
	2B	J	2	2	2	0	1	10	7	0	0	0	0
		K	0	0	2	0	1	2	0	0	0	0	0
L		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total	2	2	4	0	2	12	7	7	7	7	7		

Medida 1. Complejidad de la producción verbal (juego acompañado)

Grado	Grupo	Niño	Palabras incompletas, yuxtapuestas		Onomatopeyas y monosílabos	Palabras monosilábicas		Palabras bisilábicas y trisilábicas		frases u oraciones de 2 a 5 palabras		Oraciones de 6 o más palabras
			Palabras yuxtapuestas	Palabras incompletas		Palabras monosilábicas	Palabras bisilábicas y trisilábicas	frases u oraciones de 2 a 5 palabras	Oraciones de 6 o más palabras			
Preescolar 1	1A	A	0	3	9	2	25	6				
		B	0	0	6	1	12	1				
		C	0	0	5	6	18	6				
		Total	0	3	20	9	55	13				
	1B	D	7	7	7	5	0	0				
		E	4	5	0	2	0	0				
F		6	16	2	1	0	0					
	Total	17	28	9	8	0	0					
Preescolar 2	2A	G	0	6	2	6	23	5				
		H	0	0	1	0	7	0				
		I	0	12	9	7	14	2				
		Total	0	18	12	13	44	7				
	2B	J	0	7	9	9	16	4				
		K	3	1	13	6	16	3				
L		0	1	1	0	0	0					
	Total	3	9	23	15	32	7					

Medida 2. Complejidad de la producción verbal (juego independiente)

Grado	Grupo	Niño	Palabras incompletas, yuxtapuestas	Onomatopeyas y monosílabos	Palabras monosilábicas	Palabras bisilábicas y trisilábicas	Frases u oraciones de 2 a 5 palabras	Oraciones de 6 o más palabras
1A		A	0	6	3	1	4	0
		B	0	6	3	1	4	0
		C	0	6	3	1	4	0
		Total	0	6	3	1	4	0
Preescolar 1		D	4	5	1	1	5	0
		E	3	2	0	0	0	0
		F	10	10	17	0	0	0
		Total	17	17	18	1	5	0
2A		G	0	2	1	0	1	0
		H	0	6	0	0	0	0
		I	0	9	6	3	17	0
		Total	0	17	7	3	18	0
Preescolar 2		J	0	2	2	1	11	5
		K	2	0	0	0	1	0
		L	0	0	0	0	0	0
		Total	2	2	2	1	12	5

Medida 2. Complejidad de la producción verbal (juego acompañado)

Grado	Grupo	Niño	Palabras incompletas, yuxtapuestas		Onomatopeyas y monosílabos		Palabras monosilábicas		Palabras bisilábicas y trisilábicas		frases u oraciones de 2 a 5 palabras		Oraciones de 6 o más palabras
			A	B	C	0	22	9	4	17	8		
Preescolar 1	1A												
Preescolar 2	2A												

Medida 1. Tipos de palabras (juego independiente)

Grado	Grupo	Niño	Palabras contenido					Palabras funcionales					
			Interjecciones	Sustantivos	Verbos	Adjetivos	Adverbios	Artículos	Conjunciones	Preposiciones	Pronombres		
Preescolar 1	1A	A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		B	1	4	6	1	5	3	1	1	1	5	
		C	2	1	9	0	9	1	0	1	1	6	
	Total	3	5	15	1	14	4	1	2	2	11		
	1B	D	3	1	0	0	3	0	0	0	0	0	
		E	3	2	0	0	0	1	2	3	2		
F		2	2	0	0	1	0	1	0	0			
Total	8	5	0	0	4	1	3	3	3	2			
Preescolar 2	2A	G	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		H	3	4	7	2	2	1	1	1	1	1	
		I	12	7	12	1	7	6	1	4	4	8	
	Total	15	11	19	3	9	7	2	5	5	9		
	2B	J	10	14	30	11	12	4	12	19	10		
		K	2	0	3	0	0	0	1	0	2		
L		0	0	0	0	0	0	0	0	0			
Total	12	14	33	11	12	4	13	19	19	12			

Medida 1. Tipos de palabras (juego acompañado)

Grado	Grupo	Niño	Palabras contenido						Palabras funcionales				
			Interjecciones	Sustantivos	Verbo	Adjetivo	Adverbios	Artículos	Conjunciones	Preposiciones	Pronombres		
Preescolar 1	1A	A	2	18	36	4	27	10	4	9	19		
		B	0	6	13	1	10	3	0	3	10		
		C	2	18	29	7	16	7	7	10	26		
	Total	4	42	78	12	53	20	11	22	55			
	1B	D	7	4	0	0	6	0	0	0	2		
		E	6	1	0	0	0	0	0	0	0		
F		16	1	0	0	0	0	0	0	0			
Total	29	6	0	0	6	0	0	0	2				
Preescolar 2	2A	G	10	17	39	6	22	10	8	12	14		
		H	0	5	7	0	2	4	0	4	1		
		I	18	11	19	4	18	5	2	7	10		
	Total	28	33	65	10	42	19	10	23	25			
	2B	J	10	24	35	8	15	18	11	8	5		
		K	3	8	15	5	20	5	8	6	13		
L		1	0	0	0	1	0	0	0	0			
Total	14	32	50	13	36	23	19	14	18				

Medida 2. Tipos de palabras (juego libre)

Grado	Grupo	Niño	Palabras contenido					Palabras funcionales				
			Interjecciones	Sustantivos	Verbos	Adjetivos	Adverbios	Artículos	Conjunciones	Preposiciones	Pronombres	
Preescolar 1	1A	A	6	0	4	0	6	0	0	0	2	
		B										
		C										
		Total	6	0	4	0	6	0	0	0	2	
Preescolar 1	1B	D	5	1	7	0	7	0	0	0	7	
		E	3	0	0	0	0	0	0	0	0	
		F	11	16	0	0	1	0	0	6	0	
		Total	19	17	7	0	8	0	6	0	7	
Preescolar 2	2A	G	2	0	2	0	1	0	0	0	0	
		H	8	0	0	0	0	0	0	0	0	
		I	11	4	15	3	12	4	6	5	6	
		Total	21	4	17	3	13	4	6	5	6	
Preescolar 2	2B	J	7	14	21	9	20	8	7	8	10	
		K	0	0	2	0	0	0	0	1	1	
		L	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Total	7	14	23	9	20	8	7	9	11	

Medida 2. Tipos de palabras (juego acompañado)

Grado	Grupo	Niño	Palabras contenido							Palabras funcionales				
			Interjecciones	Sustantivos	Verbo	Adjetivo	Adverbios	Artículos	Conjunciones	Preposiciones	Pronombres			
Preescolar 1	1A	A	21	17	30	6	21	12	7	19	24			
		B												
		C												
	Total	21	17	30	6	21	12	7	19	24				
Preescolar 1	1B	D	12	4	1	4	19	0	1	0	12			
		E	5	1	0	0	6	0	0	0	0			
		F	20	0	0	1	9	1	0	1	0			
	Total	37	5	1	5	34	1	1	1	12				
Preescolar 2	2A	G	19	15	38	4	11	11	7	20	27			
		H	11	7	3	0	3	5	0	6	4			
		I	16	20	34	13	29	8	11	9	9			
	Total	46	42	75	17	43	24	18	35	40				
Preescolar 2	2B	J	18	17	13	6	27	10	12	11	5			
		K	1	13	4	5	7	8	2	8	8			
		L	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
	Total	19	30	17	11	34	18	14	19	13				

Medida 1 - Función de la producción verbal

Grupo	Niño	Referencial		Emotiva		Conativa		Fática		Metalingüística		Poética	
		Libre	Acompa.	Libre	Acompa.	Libre	Acompa.	Libre	Acompa.	Libre	Acompa.	Libre	Acompa.
1A	A	0	30	0	8	0	6	0	0	0	0	0	0
	B	9	17	8	3	6	1	0	0	0	0	0	0
	C	6	29	4	3	5	14	1	3	0	0	0	0
	TOTAL	15	76	12	14	11	21	1	3	0	0	0	0
1B	D	4	19	5	5	0	0	0	2	0	0	0	0
	E	3	2	2	2	2	0	1	1	0	0	0	0
	F	2	3	3	16	0	1	0	0	0	0	0	0
	TOTAL	9	24	10	23	2	1	1	3	0	0	0	0
2A	G	0	29	0	2	0	7	0	5	0	0	0	0
	H	3	8	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0
	I	12	31	10	5	3	8	0	12	0	0	0	0
	TOTAL	15	68	12	8	6	15	0	17	0	0	0	0
2B	J	13	35	1	6	6	1	5	3	0	0	0	0
	K	2	27	4	2	2	3	0	5	0	0	0	0
	L	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL	15	63	5	9	8	4	5	8	0	0	0	0

Medida 2 - Función de la producción verbal

Grupo	Niño	Referencial		Emotiva		Conativa		Fática		Metalingüística		Poética	
		Libre	Acompa.	Libre	Acompa.	Libre	Acompa.	Libre	Acompa.	Libre	Acompa.	Libre	Acompa.
1A	A												
	B	8	40	4	7	1	4	4	9	0	0	0	0
	C												
	TOTAL	8	40	4	7	1	4	4	9	0	0	0	0
1B	D	2	36	3	11	6	1	2	6	0	0	0	0
	E	0	9	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	F	7	20	9	10	0	1	2	7	0	0	0	0
	TOTAL	9	65	16	22	6	2	4	13	0	0	0	0
2A	G	4	33	0	2	0	6	0	4	0	0	0	0
	H	2	21	4	3	0	0	0	1	0	0	0	0
	I	15	27	6	4	1	4	2	9	0	0	0	0
	TOTAL	21	81	10	9	1	10	2	14	0	0	0	0
2B	J	9	35	2	2	4	2	1	9	0	0	0	0
	K	1	24	0	0	0	3	0	3	0	0	0	0
	L	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL	10	59	2	2	4	5	1	12	0	0	0	0