

## ***Desarrollo cognitivo, del lenguaje oral y el juego en la infancia***

VANESSA TOLEDO-ROJAS Y REBECA MEJÍA-ARAUZ

En este capítulo analizamos investigaciones acerca del desarrollo cognitivo y del lenguaje de niños mexicanos. Nos interesa en particular dar cuenta de la investigación con enfoque sociocultural del desarrollo cognitivo y del lenguaje que enfatiza el origen social de los procesos psicológicos y que incluye el desarrollo emocional como parte del campo del desarrollo cognoscitivo, tal como lo planteó Vygotsky (1986) al identificar como fundamental la unidad dinámica del intelecto o cognición y el afecto; es decir, lo que se ha traducido como *vivencias* o *perezhivanie*, según el concepto usado por Vygotsky (Guitart, 2008; Quiñones y Fleer, 2011; Vygotsky, 1986). Sin embargo, en niños mexicanos existe poca investigación del desarrollo cognoscitivo y del lenguaje que siga una orientación sociocultural, y prácticamente nula o inaccesible aquella que identifica al desarrollo emocional como parte de los procesos sociocognoscitivos de los niños en México. Por tal razón, también incluimos otros enfoques o abordajes que resulten complementarios, con la finalidad de dar un panorama más amplio sobre la investigación en este campo en México.

El estudio del desarrollo cognitivo se ha orientado a investigar procesos relacionados con la construcción del conocimiento y del aprendizaje que implican diversas funciones del pensamiento como son la atención, memoria, percepción, voluntad, comprensión y desarrollo de significados, resolución abstracta de problemas y otras formas de pensamiento como la imaginación, el pensamiento crítico o el creativo

(véase, por ejemplo, Flavell, 1985; Luria, 1976; Richardson, 1998). Por otra parte, el desarrollo del lenguaje como proceso psicológico no puede abordarse separadamente del desarrollo cognitivo, pues como lo señalaba Vygotsky, en los niños alrededor de los dos años hay un momento en que el desarrollo del pensamiento y del lenguaje convergen, elicitando nuevas formas de pensamiento y de comportamiento: “el pensamiento se convierte en verbal y el habla se hace intelectual” (1986, p. 83).

El estudio de la cognición y del lenguaje ha sido abordado por muchas disciplinas, las cuales enfocan estas temáticas desde el ámbito de lo social y cultural hasta el ámbito más individual y neurológico. Especialmente en el caso de los procesos de pensamiento o cognitivos, se les ha estudiado de manera tradicional como procesos que se originan y ocurren en el individuo. En la línea de las neurociencias se encuentra muy desarrollada la investigación, pero generalmente se enfoca como desarrollo individual y no como algo sociocultural, o bien se enfocan en problemáticas de tipo patológico o en situaciones de carencias materiales y sociales extremas. En cuanto al desarrollo del lenguaje, destacan principalmente los estudios sociolingüísticos o antropológicos realizados con comunidades indígenas —que comentaremos más adelante—, mientras que es poco lo que se encuentra en relación a otros grupos socioculturales de niños mexicanos. De ahí que resulte urgente incrementar la investigación del desarrollo psicocultural infantil.

En este capítulo presentamos una revisión de los resultados de investigaciones de las últimas décadas que reportan diversos aspectos del desarrollo cognitivo y del lenguaje de los niños en diversas poblaciones mexicanas, y terminamos analizando el papel del juego como aspecto crucial en el desarrollo de los niños a nivel sociocognitivo-emotivo y del lenguaje, pero al que cada vez más se le resta importancia. Queremos señalar que en algunos casos las investigaciones siguen las tendencias desarrolladas por otros autores en otros países, pero sus investigaciones tienen el valor de verificar (o no validar) los resultados encontrados en niños de otras culturas, de ahí que aun cuando tales inves-

tigaciones pudieran considerarse como réplicas, su gran valor está en identificar si los resultados son o no similares en el caso de la población de niños mexicanos.

## DESARROLLO COGNOSCITIVO

Tanto los adultos como los niños vivimos inmersos en cierto ambiente físico y social que nos presenta una complejidad de estímulos de manera cotidiana y en donde ocurren las prácticas culturales. La participación e involucración en las actividades culturales nos permiten construir y reconstruir, interpretar o reinterpretar lo vivido de manera constante, organizando nuestros marcos de referencia (Piaget, 1961; Kontopodis, Wulf y Fichtner, 2011; Vygotsky, 1986).

Para Longstreth (1974), el intento por comprender cómo el niño (o el adulto) construye el mundo a través de su encuentro con los fenómenos define el dominio del desarrollo cognitivo. En general, podríamos considerar a los adultos y a la sociedad como los responsables de este proceso, en cierta medida, pues somos nosotros quienes presentamos al niño oportunidades de participación en escenarios y actividades en donde el niño observa y participa siguiendo modelos y se le orienta en la interacción con personas y objetos. Esto provee información y ayuda al niño, ya sea con material o con herramientas simbólicas que lo auxiliarán a transferir los conocimientos y habilidades desarrolladas a otras situaciones que se le puedan presentar, conformando así un sistema complejo y altamente sofisticado, organizado para que los componentes interactúen entre sí y el niño vaya construyendo su propio conocimiento del mundo físico y social.

En México, la investigación sobre desarrollo cognoscitivo infantil se ha enfocado más frecuentemente en las habilidades relacionadas con el desempeño escolar, de ahí que la mayoría de la investigación se haya concentrado en niños de edades entre los seis y los 12 años, que corresponden a la etapa escolar de primaria, mientras que la investigación con niños más pequeños, ya sea de preescolar o de la infancia

temprana, es realmente escasa (Mejía-Arauz, Toledo-Rojas y Aceves-Azuara, 2013).

En la etapa de desarrollo en que se encuentran los niños de preescolar, llama especialmente la atención el desarrollo del lenguaje, pues como plantea Vygotsky (1986), en gran parte este es el que impulsa el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, consolidando y afectando de manera continua el desarrollo del pensamiento. Sin embargo, no solo el lenguaje impulsa el desarrollo cognitivo. Diversos investigadores consideran que la actividad exploratoria en los niños pequeños corresponde a formas de pensamiento que implican la elaboración de hipótesis aun antes de que tengan algún avance sustancial en el desarrollo de su lengua materna. En este sentido, los niños son investigadores espontáneos o innatos (Gallegos, 2007; Infante, 2004). No es entonces solo obtención de conocimiento o formación de conceptos lo que está implicado como proceso cognoscitivo sino que con ello hay un proceso complejo de interrogación ante el mundo: qué es, cómo es, cómo funciona. Esto es un incipiente pensamiento investigativo científico en los niños, que eventualmente se conecta con el desarrollo del lenguaje.

La exposición vivencial o a los hechos reales marca la diferencia en el desarrollo de conceptos. En un estudio que comparó las concepciones de niños de dos escuelas de nivel preescolar que diferían en haber expuesto a los niños a un programa vivencial de conocimiento de los animales, se observaron diferencias por medio del dibujo y entrevistas en el concepto que tenían los niños sobre los seres vivos (Infante, 2004). Los resultados mostraron que los niños expuestos al programa vivencial tenían concepciones afianzadas empíricamente y en las que mostraban varias habilidades cognitivas como la clasificación, relación e identificación de diferencias, así como mayor conocimiento sobre los animales. Estos resultados orientan a esta autora a concluir acerca de la relevancia de la relación entre experiencia y conocimiento científico.

Si bien la perspectiva histórico-cultural ha señalado la relevancia de la escuela para fomentar en los niños el desarrollo de conceptos

científicos en contraste con el conocimiento procedimental y empírico, la escuela se orienta cada vez más a una educación basada en explicaciones verbales ya sea transmitidas por los maestros o por los textos escritos, pero con poco acceso a demostraciones y experiencias vivenciales o empíricas. Esta es una carencia que es importante considerar. Sin embargo, resulta interesante dar cuenta de investigaciones que han atendido al estudio del desarrollo de conceptos científicos en niños de preescolar.

En un esfuerzo por estudiar la relación entre el lenguaje de niños de preescolar como proceso de comunicación y la construcción de nociones y habilidades de carácter científico, Gallegos (2007) realizó un estudio para identificar las primeras nociones de algunos conceptos ligados a las ciencias naturales, tales como: la concepción de los colores, de la formación de sombras y la formación de imágenes en espejos y lentes en los niños, para así poder plantear un programa de ciencias naturales para este grado. Para esta autora, los fenómenos y procesos que los niños desarrollan a través de las experiencias que pueden tener con distintos objetos, situaciones y fenómenos pueden ayudar a la elaboración de propuestas didácticas que aporten a la construcción del conocimiento científico en alumnos de todas las edades. Partiendo de la teoría de que la construcción del conocimiento no se puede lograr solo mediante la participación en actividades lúdicas y escolares, se involucraron tanto los maestros como los compañeros de clases, quienes fungían como guías o como apoyo, favoreciendo la reflexión al preguntar, animarlos a predecir, actuar y reportar acerca de las actividades realizadas. La autora encontró que, con este tipo de interacción social, el niño puede comenzar a desarrollar un pensamiento relacionado con las ciencias, reconstruyendo las representaciones anteriores a la intervención del grupo o construyendo colaborativamente nuevas representaciones a partir de esta, tal como lo propuso Piaget (1961) con su planteamiento del conflicto cognoscitivo. Los resultados son variados: algunos dependen de la edad correspondiente al grado escolar, entre ellos se reconoce la observación de un solo elemento

como causa del fenómeno observado, así como la asignación de causalidad a un objeto externo, ya sea la forma o el color de estos; en los niños más grandes se observan mecanismos más complejos, tales como algunas relaciones causales directas o de causa y efecto en contextos específicos; en algunos casos de niños más pequeños, la intervención no pareció tener el mismo efecto en cuanto a los mecanismos de deducción y observación.

Tanto Gallegos como Infante coinciden en señalar la relevancia de estimular en los niños el pensamiento científico desde muy pequeños. Para Gallegos (2007), la curiosidad que presentan los niños en este periodo escolar debería ser aprovechada para interesarlos en las ciencias, la observación del mundo que los rodea y la investigación en sí.

Esto podría crear no solo un interés por las ciencias sino por el gusto de investigar, promoviendo una forma de trabajo que impulse el aprendizaje autodidáctico para aprovechar esta curiosidad, nata en el humano, y así poder llevar las herramientas adquiridas a otros campos de su vida cotidiana.

El trabajo de Infante (2004) sigue el planteamiento de Tonucci, quien considera que los niños construyen teorías desde pequeños para tratar de explicar la realidad, siguiendo un proceso similar al de un científico. Infante señala que los niños de preescolar están cognitivamente preparados para conocer el mundo y ansiosos por hacerlo; el papel del adulto sería entonces el de ayudarlos a darse cuenta de que están construyendo teorías, alentarlos a ponerlas a prueba y propiciar este proceso, de manera que ellos mismos puedan comprobar si estas funcionan o si es necesario cambiarlas a fin de poder explicar el mundo. Así pues, tanto Gallegos como Infante concluyen que la ciencia es el dominio idóneo para inculcar en los estudiantes, desde muy pequeños, el hábito de plantear preguntas y buscar respuestas, cuestionar y tratar de buscar evidencia, así como a repetir experimentos, desarrollando así su capacidad de observación.

En una línea similar, Matute, Sanz, Gumá, Roselli y Ardila (2009) investigaron la influencia de factores sociodemográficos como el nivel

educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria, de niños de cinco a ocho años de edad. Después de realizar diferentes pruebas a niños de escuelas públicas y privadas, se concluyó que para ciertas tareas (dígitos en regresión, recuperación verbal-auditiva por claves, etc.), el nivel educativo de los padres incide en el resultado, mientras que para otras no hace mucha diferencia (por ejemplo en cancelación de dibujos, codificación de una historia, recuperación de la figura compleja y reconocimiento visual). Los autores lo atribuyen a que las madres y padres con mayor nivel escolar tienen un vasto vocabulario, por tanto, sus hijos presentan un desarrollo de lenguaje más rápido, el cual se traduce en un mayor desempeño en pruebas cognoscitivas como la memoria y la atención. Este estudio muestra la interconexión entre variables contextuales como son el nivel de escolaridad de los padres y las prácticas en que se involucra el nivel de vocabulario con que ellos cuentan y que influyen en otros aspectos del desarrollo cognoscitivo.

Otras competencias cognoscitivas en el nivel de preescolar han sido investigadas por Paniagua, Palos, Panduro y Solís (2008), tratando de identificar las competencias esperadas al término de la educación preescolar en relación con la percepción, la atención, cognición espacial e imaginación, el lenguaje, la memoria, resolución de problemas, creatividad e inteligencia y su relación con las herramientas ofrecidas a los alumnos por parte de los profesores para el desarrollo de tales competencias cognitivas. Paniagua se enfoca en la organización y estructura del aula y las intervenciones de las maestras para estimular cognitivamente a los niños. Resulta relevante la relación cognitiva / emotiva que la autora reporta al observar que las maestras que logran mayor estimulación en los niños mantienen un tono de calidez y entusiasmo en su salón de trabajo, dejan claras las consignas a trabajar en la sesión, estimulan y orientan la intervención de los alumnos, así como retroalimentan los aciertos para generar confianza en estos; los alientan a participar por igual y a ejercer el respeto por la diversidad de opiniones. También es importante el modelo que propone de

la generación de espacios áulicos cognitivamente estructurados, con actividades que invitan a compartir entre los niños su experiencia, el argumentar, recordar y usar lo que saben para juzgar, analizar y construir argumentos. Todo esto a partir de secuencias fijas de acción, organizadas por segmentos, ofreciendo a los alumnos un medio de acuerdo al contexto al que pertenecen, para la elaboración de teorías y modelos, para construir explicaciones, explorar y elaborar teorías. Con esto la autora orienta al desarrollo de las competencias esperadas en los niños al terminar el preescolar, como son las de comunicación, razonamiento y procesamiento de la información, metacognitivas y de autoregulación.

## DESARROLLO DEL LENGUAJE

El desarrollo del lenguaje enlaza el desarrollo cognitivo y el cultural; sin el desarrollo del pensamiento y el lenguaje el avance de la cultura y la tecnología sería imposible de lograr, pero a su vez, el desarrollo cultural impacta en el del pensamiento y en las transformaciones del lenguaje.

Vygotsky (1986) consideraba al lenguaje como una herramienta principal para el desarrollo cognitivo no solo a nivel individual sino en estrecha relación con la cultura, ya que es el medio por el cual mucha información se trasmite a través de las generaciones y en las colectividades. Al ir incorporando el lenguaje mediante la imitación y por su integración en la actividad cultural, el niño va transformando su pensamiento con la ayuda del lenguaje o los pensamientos verbalizados propios y de los demás.

Este es uno de los rasgos más sorprendentes del ser humano, la capacidad de pensar en formas tan variadas como se puedan imaginar mediante diversos sistemas de signos y símbolos. A lo largo del día hacemos uso de esta capacidad para poder interactuar con el mundo que nos rodea, y es este mismo mundo el que nos ayuda a desarrollar esa habilidad.



La adquisición del lenguaje es un proceso muy lento, sin embargo, si se compara el lenguaje de un niño de dos años con el de otro de seis, el avance puede ser extraordinario (Flavell, 1985). Según considera este autor, el incremento en la habilidad para comunicarnos se asocia a diversos cambios en algunos otros terrenos de la vida cognitiva, siendo una de las últimas etapas del desarrollo de la comunicación cuando el niño es capaz de simbolizar, almacenar, retener y reflexionar sobre los resultados de sus propias experiencias cotidianas, lo cual involucra tanto el desarrollo cognitivo como el desarrollo del lenguaje interrelacionados.

Piaget (1961 en Flavell, 1985) considera que uno de los requisitos cognitivos previos y de gran importancia para la adquisición del lenguaje es la función semiótica o simbólica, es decir, la habilidad adquirida de utilizar una cosa para referirse y significar otra. Otro requisito importante es la habilidad de usar el lenguaje de forma instrumental, poder comunicar lo que se desea del otro o hacer peticiones claras.

Para Vygotsky (1998) la función primaria del lenguaje es la de la comunicación y el intercambio social, el lenguaje refleja el mundo externo interiorizado por el niño, pues este se desarrolla primero en la interacción del niño con otros. Asimismo, el desarrollo cognitivo no se da de forma aislada sino que transcurre junto al desarrollo del lenguaje, el desarrollo social e incluso físico, varía de persona a persona según su edad, género y contexto social. Es entonces imposible ignorar el hecho de que estos tienen lugar en un contexto social y cultural.

Considerando la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje oral en la infancia y las posibles variantes culturales en el desarrollo, se esperaría encontrar un buen número de investigaciones sobre el tema en México, sin embargo, son pocos los trabajos con un abordaje psicológico realizados en este campo, y menor aún los realizados bajo la perspectiva psicocultural. Encontramos un mayor número de trabajos desde la lingüística. Los trabajos con énfasis psicológico o psicocultural que podemos identificar, en su mayoría toman en cuenta el desarrollo del lenguaje oral en relación al trabajo escolar, incluyendo los niños

que asisten al preescolar; en contraste, pocos se enfocan al desarrollo del lenguaje en ambientes diferentes a los escolarizados.

El trabajo realizado por Backhoff, Andrade, Sánchez y Peón (2008) es un buen ejemplo de esto. Los autores se enfocaron en algunas diferencias en el aprendizaje, tales como el grado de desarrollo que alcanzan y las competencias que no logran adquirir los alumnos de tercero de preescolar. Para ello realizaron un estudio comparativo entre escuelas urbanas públicas, rurales públicas, escuelas comunitarias y escuelas privadas, abordando dos campos formativos: lenguaje y comunicación y pensamiento matemático. El estudio se enfocó a descubrir las brechas del logro educativo entre los distintos grupos de escolares de acuerdo a género, edad, así como el estrato económico al que pertenece el centro educativo.

El estudio corrobora la importante brecha en el aprendizaje entre las diferentes escuelas desde el nivel preescolar, pues aun cuando se alcanza un nivel promedio de desempeño en el nivel básico de los campos evaluados, en las aulas de escuelas comunitarias y rurales el rezago es lo suficientemente significativo como para repercutir posteriormente en su instrucción académica, pues un porcentaje (74-81%) de alumnos de escuelas comunitarias y rurales, apenas logra adquirir las habilidades básicas establecidas en la prueba aplicada para lenguaje y comunicación tales como reconocimiento de características de las palabras y letras o la dirección de la lectura, lo cual evidencia un dominio suficiente o fundamental para progresar en la materia; mientras que en las escuelas públicas y privadas de la zona urbana y de centros privados el porcentaje de alumnos que adquiere estas habilidades aumenta (93-99%). Los autores reportan que la diferencia de la puntuación entre estos grupos es significativa, pues sumadas dan un total de 146 puntos de diferencia, lo que equivale a una y media desviaciones estándar de la distribución nacional.

Esta investigación identifica también algunos de los aspectos sociales asociados al aprendizaje, las condiciones socioculturales en las que se desenvuelven los educandos, las cuales se midieron a través de

una variable denominada Capital Cultural Escolar (CCE), término que incluye las condiciones socioculturales de la familia del escolar que favorecen, tanto la integración del educando en la cultura escolar como la adquisición de aprendizajes escolares (Backhoff et al., 2008, p.63).

A partir del capital cultural escolar de los niños, el estudio reporta que el rendimiento académico es directamente proporcional al nivel sociocultural, relación que se reproduce sistemáticamente para cada estrato escolar. Se obtuvieron también puntuaciones inferiores en todas las asignaturas evaluadas en los alumnos mayores a la edad correspondiente al grado cursado (sobre edad), en comparación con los alumnos en edad normativa que cursan preescolar. Se encontró que los alumnos de escuelas públicas tienen un mejor dominio sobre las habilidades correspondientes al lenguaje oral de la prueba aplicada, en comparación con las que corresponden a la prueba de lenguaje escrito, mientras que los alumnos de escuelas privadas presentan un dominio parejo para ambas pruebas.

Resulta importante notar que los resultados de esta investigación se asemejan a los de investigaciones internacionales al reportar que en el nivel preescolar las niñas tienen un desempeño más alto en lenguaje y comunicación tanto oral como escrita, en comparación con los niños. Aun cuando este fenómeno ha sido documentado desde hace tiempo por diferentes autores e investigadores (Mussen, Conger y Kagan, 1976; Dale et al., 1998 en Papalia y Feldman, 2012), existe poca documentación o investigación al respecto con los niños y niñas mexicanos.

En la reforma educativa para preescolares, hecha en México en 2004, se prioriza el lenguaje oral como una de las competencias a desarrollar en los años de preescolar. En ella, el espacio escolar comparte la responsabilidad del desarrollo de esta herramienta con las familias, pues los alumnos se enfrentan con diferentes interlocutores, viéndose obligados a desarrollar un vocabulario más extenso y preciso. El aula es pues un espacio propicio para aprender nuevas formas de comunicación, donde se debe crear un ambiente estimulante para participar y desarrollar las capacidades cognitivas a través de la expresión oral.

Diversas investigaciones se han enfocado a estudiar la relación entre las características de la familia y el desarrollo de habilidades lingüísticas y prelectoras de los niños. En esta línea, Romero (2011) condujo una investigación en San Luis Potosí, México, sobre el nivel de la lectoescritura y oralidad en los preescolares (entre cuatro y seis años de edad). El objetivo original del proyecto era indagar en las familias, para saber cómo apoyaban en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y prelectoras de los niños. Aun cuando el proyecto se planteó inicialmente como un ejercicio de evaluación, se fue transformando en uno de evaluación-intervención a petición de las escuelas participantes, convirtiéndose en un proyecto de corte cuasiexperimental. Así, contando con la participación de los padres y los docentes, se realizaron entrevistas en grupo y se aplicó una batería de pruebas a los niños de segundo y tercer grado de preescolar en las que se midieron diferentes habilidades lingüísticas, tales como narración oral, vocabulario, conciencia fonológica y conocimiento del texto, antes y después de la intervención; evaluando la capacidad de explicar el significado de las palabras, así como el desarrollo del esquema narrativo de los niños. En los niños participantes se encontraron similitudes en el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica en cuanto a la discriminación de sonidos ambientales, aunque en la prueba de discriminación de sonidos de palabras, los alumnos de tercer grado aparecen con una ligera ventaja. Para las pruebas de significado de palabras y narración de un evento o suceso, correspondientes a las habilidades lingüísticas que se midieron, los alumnos de segundo y tercer grado se situaron dentro de la media esperada, las diferencias encontradas no se atribuyeron al tipo de escuela para ninguna de las variables.

En la etapa de intervención, se pretendía fomentar el conocimiento de las palabras en un sentido profundo y su uso en la interacción cotidiana, así como la relación entre la escritura y la oralidad. Se buscó el trabajo con textos similares a los que se utilizan en la escuela, para que así se familiarizaran con la estructura de estos. Se fomentó la elaboración de historias propias, con la finalidad de ser compartidas en el

grupo a través de dibujos, mensajes dictados al docente o escritos mediante escritura no convencional. Se trabajó también con la estructura de las historias, las perspectivas de personajes y el manejo del tiempo, pero esta publicación no reporta los resultados correspondientes a esta fase y orientación del trabajo.

La práctica de la narración oral ayuda al desarrollo de diferentes habilidades, tales como la memoria, imaginación, creatividad (Bruner, 1990, 1996), uso de vocabulario preciso y ordenamiento verbal de las secuencias. Generalmente antes de ingresar a la escuela, los niños y niñas cuentan con una competencia comunicativa en la cual, al utilizar las estructuras lingüísticas maternas, así como las pautas y patrones gramaticales que les permiten hacerse entender, se ven reflejadas las características de la cultura en la que se desarrollan.

En edad de escolaridad primaria (entre seis y 12 años), se ha investigado la capacidad narrativa en los niños. Se observa que el desarrollo del lenguaje es dinámico pero paulatino a lo largo de los años escolares, siendo un proceso comunicativo integral que va avanzando en la construcción discursiva armónica, relevante y coherente (Barriga, 1992). Para que la capacidad narrativa se desarrolle en el niño, se va dando poco a poco la articulación entre una serie de habilidades socio-cognitivas tales como la memoria, la creatividad y el conocimiento del mundo que implica vocabulario pertinente a las diversas situaciones, mezclando el pasado y el presente por medio de una red de palabras y estructuras narrativas que se vuelve cada vez más compleja (Barriga, 1992). Así pues, esta habilidad lingüística discursiva se va afirmando y depurando a lo largo del tiempo y en ello, tanto la escuela como las experiencias del niño fuera de ella pueden tener un papel decisivo y fundamental para estimular y enriquecer este desarrollo o, por el contrario, pueden asfixiar o empobrecerlo en este proceso.

En su investigación, Barriga (1992) examinó la capacidad de narración de niños y niñas entre seis y 12 años de edad; para ello, la investigadora pedía a los participantes que le narraran el cuento de Cenicienta, una experiencia personal y una telenovela para, posteriormente, hacer

un análisis comparativo de algunos elementos lingüísticos y estructurales como el manejo de tiempo, secuencias verbales y memoria. Sus resultados dan cuenta de diferencias importantes en la construcción de narraciones por edades. La narración del niño de seis años, cohesivamente hablando, refleja una comprensión pobre o confusa de los hechos, se muestra más concisa y escueta, a diferencia del niño de 12 años cuyo relato es más cohesivo y articulado. Sin embargo, señala que se encontró mayor sofisticación en la calidad de la narración en los niños de seis años, pues estos describen algunos detalles en la narración que los de 12 no proporcionan. Reconoce que si el tema forma parte de los intereses del niño y la información es explícita y abundante, el niño se extiende en su narración cuando relata algo que le es significativo, y es sobrio cuando el tema es desconocido o lejano a su realidad. Esto se puede apreciar también en la narración de la telenovela, en donde la espontaneidad afecta sustancialmente la calidad de la narración. Como podemos ver, el elemento motivacional es vital en este tipo de narraciones.

Aun cuando se puede pensar que las diferencias entre estas edades serían obvias, es interesante notar que se encontraron también similitudes entre las narraciones de los niños. Para la narración del cuento, en términos de coherencia, las diferencias lingüísticas fueron mínimas. De acuerdo con la autora, el resultado puede estar influido por varios factores, entre ellos, una excelente memoria, pues la clave de contar bien el cuento está en la habilidad que se tenga para organizar coherentemente el recuerdo de la trama escuchada muchas veces y si se sabe el cuento, se puede repetir sin tropiezos. En la narración de la telenovela, la investigadora reporta las similitudes más marcadas, pues la trama es tan complicada que las dos niñas, sin importar su edad, se topan con dificultades para reconstruirla. Aunque el relato de la niña de 12 es más organizado que el de la niña de seis años, ninguna de las dos logra una cohesión léxica.

Para la autora, las diferencias no son lo más importante a explorar sino más bien el porqué de estas diferencias que hacen que el niño

tenga esta capacidad narrativa coherente y nítida. Pues el que los niños puedan narrar una secuencia temporal de forma correcta es signo de un desarrollo lingüístico avanzado desde el punto de vista psicolingüístico, por la transición del aquí y ahora al allá y entonces. A fin de cuentas, uno de los objetivos de la narración es mantener la coherencia en lo narrado.

Siguiendo la trayectoria de esta investigadora, su compilación *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: Un solecito calientote*, reúne 12 trabajos acerca del desarrollo del lenguaje infantil (Barriga, 2002), en donde se presentan investigaciones que indagan sobre los rasgos distintivos de la adquisición de nuestra lengua, comprobando que el niño puede ser capaz de memorizar y, en ocasiones, reflexionar sobre ciertas vivencias. Se propone la idea de que el aprendizaje de la lengua no termina a los seis años de edad sino que sigue su curso hasta la adolescencia. Reflexiona sobre la importancia del involucramiento de los maestros y la sociedad en el desarrollo de la alfabetización de los niños para proporcionar los fundamentos para la construcción del conocimiento. En los capítulos posteriores ahonda sobre la utilización del gesto como sustituto de la palabra, el cual disminuye conforme la edad del niño aumenta; la construcción de escalas jerárquicas que aportan a la comprensión del significado y el dominio discursivo, el dinamismo lingüístico que fuerza al alumno a innovar la forma de comunicarse, pues en el ambiente escolar, al verse expuesto a la lectoescritura y las matemáticas, amplía y pule poco a poco el lenguaje que utiliza. Aborda también las formas del discurso (narraciones infantiles, variedad de relatos) y de manera breve aborda la compleja relación entre producción y comprensión lingüística, invitando a profundizar en el tema, pues se presentan como primeras aproximaciones.

Además de los procesos de adquisición del lenguaje, se ha estudiado también el desarrollo de procesos comunicativos entre niños, especialmente en situaciones de la adquisición y construcción de conocimiento de tipo escolar, lo cual involucra la capacidad de relacionarse con sus pares y de autorregularse. En este sentido, Rojas-Drummond,

Hernández, Vélez y Villagrán (1998) revisaron de manera particular los procesos de autorregulación en los niños, que se podrían considerar básicos para diversas funciones cognitivas, especialmente en el caso de resolución de problemas. Siguiendo el enfoque sociocultural, en este estudio se plantea que en un marco de trabajo determinado se aprende, de manera gradual, a controlar los procesos y actividades del aprendizaje, competitiva e independientemente, pero al involucrar a los guías y los aprendices, por fuerza el proceso se torna colaborativo. Provee apoyo para los aprendices pero reduce la libertad de los mismos, en este caso considerados como principiantes en la resolución de problemas. El estudio en cuestión revisa el desarrollo de estrategias de autorregulación para la alfabetización funcional en niños mexicanos que atienden a la primaria. Los participantes trabajaban en grupos conformados por seis o siete alumnos, cada uno de ellos con diferentes habilidades y niveles de aprendizaje, y un guía entrenado; los integrantes del grupo comparten responsabilidad en la solución de problemas que exigen habilidades de comprensión, resumen, inferencia, deducción, predicción del texto, clarificación y construcción de significados y conocimiento.

En tal investigación (Rojas-Drummond et al., 1998) encontraron que el desarrollo individual se ve transformado por la influencia social, tanto del grupo como del guía, a través de actividades que involucran herramientas necesarias para la resolución exitosa de problemas, que incluyen tanto al lenguaje y las oportunidades de comunicación como la inteligencia práctica. Los miembros del grupo participan de manera activa contribuyendo a la construcción de significados con ayuda del guía, quien modela, retroalimenta y orienta.

El desarrollo del lenguaje oral está directamente relacionado con las situaciones comunicativas, es decir se fomenta a través de la participación genuina en actividades sociales; a medida que las oportunidades de participación en múltiples actividades socioculturales se amplían y se enriquecen, crece el dominio de las habilidades comunicativas. De acuerdo con Vygotsky (1986) y Wertsch (1988), la información del



mundo externo es transformada e internalizada por medio del lenguaje, que es un sistema simbólico de comunicación y una herramienta cultural, usada para transmitir la cultura y la historia. Para Vygotsky, el lenguaje y el desarrollo cognitivo se influyen mutuamente, es decir, el desarrollo cognitivo o mental ocurre por medio de relaciones sociales interiorizadas, de modo que cuando el niño empieza a desarrollar el lenguaje, este se convierte en un instrumento poderoso para la transformación o desarrollo cognitivo.

En México es relativamente poco lo que se puede encontrar de investigación sobre el desarrollo del lenguaje con niños pequeños desde un enfoque psicosociocultural y que refiera a grupos de diversos niveles socioeconómicos o de condiciones culturales diversas en entornos urbanos. Sin embargo, es posible encontrar una buena cantidad de investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en niños de comunidades indígenas, especialmente del centro y sur del país, conducidas en particular por especialistas en sociolingüística. Por ejemplo, comentaremos aquí una pequeña selección del vasto trabajo de De León (2001, 2005, 2007, 2011), quien profundiza en el desarrollo del lenguaje oral en los niños mayas de Chiapas.

En una de sus investigaciones, De León (2001) utilizó un método comparativo para estudiar el uso de algunos verbos en los niños de habla inglesa y niños que hablan tzotzil, y se enfocó también en el uso de palabras que implican la comprensión de la espacialidad revisando la complejidad de los conceptos equivalentes a arriba, abajo, debajo, en brazos, etc., en los niños zinacantecas. La investigadora examinó específicamente el rol del lenguaje y la cognición en la forma en que los niños tzotziles se refieren a la trayectoria de movimiento en el eje vertical. Debido a la naturaleza del lenguaje tzotzil, los niños no expresan la trayectoria en el eje vertical con verbos de movimiento o direccionales sino hasta después de haber aprendido un buen número de verbos semánticamente específicos, lo cual implica —como señala la autora— un desarrollo cognitivo mucho más sofisticado que en los niños que hablan español o inglés. Así pues, los niños tzotziles

deberán aprender primero conceptos que implican trayectoria, movimiento, camino, verticalidad y topología, para después poder referirse a los movimientos que se pueden realizar en este eje. Es interesante mencionar los modos de adquisición y desarrollo del lenguaje tzotzil que implican, por una parte, la construcción de significados de manera cotidiana mediante las interacciones con el contexto cultural en el que los niños participan de forma más activa conforme adquieren independencia física (De León, 2005). Al igual que en el aprendizaje de otras lenguas, el aprendizaje del tzotzil se da con base en repeticiones, que van dando lugar a la organización de nuevas estructuras dentro del mismo marco del lenguaje (De León, 2007). Llama la atención que estos avances en el dominio del lenguaje ocurren en parte por medio del juego verbal, en el que los niños aprenden a manipular y jugar con la forma y la estructura, reorganizando así los intercambios verbales para sus propios propósitos, construyendo alianzas, probando las reglas y retando a la autoridad (De León, 2007).

En otro estudio, al examinar la comunicación en ambientes organizados en díadas o en donde interactúan varios participantes, así como la organización de la atención en los niños mayas (zinacantecas) de 18 meses de edad, De León (2011) detecta cómo la socialización temprana del lenguaje se puede ver influida por la organización del ambiente comunicativo, y cómo esto también tiene relevancia en la organización de la atención y la participación en el aprendizaje y situaciones de aprendizaje. Señala la autora que en tales formas de organización resalta la comunicación multimodal como algo que se relaciona con diversas formas de coordinación en la interacción social con los demás, en el trascurso del desarrollo y socialización. Así pues, describe cómo los bebés desarrollan esta competencia participativa a través de diferentes posiciones en el marco de participación sin ser necesariamente los actores principales de estas. Inmersos en rutinas de interacción, estos niños, construyen colaborativamente acciones significativas con los cuidadores o participantes. El estudio revela cómo los infantes y niños mayores se transforman en agentes sociales y semióticos compe-

tentes a través de los roles que toman al participar en cualquier tipo de actividad.

Esta pequeña muestra de trabajos de una sola autora en relación con la investigación en comunidades indígenas, es mucho más extensa y se suma a un buen número de investigadores interesados en diversos aspectos del desarrollo de las comunidades indígenas y de sus niños en nuestro país. En esta línea, resulta notable que la producción de investigación parece aumentar desde 1994, probablemente por el impacto que tiene el movimiento zapatista. A diferencia de las investigaciones en culturas indígenas, la investigación sobre la incidencia de la familia, la escuela y la sociedad en el desarrollo del lenguaje oral de los niños urbanos, no parece ofrecer tantos trabajos. Aun cuando se puede suponer que hay ciertas constantes en el desarrollo y el aprendizaje (por ejemplo las secuencias en el desarrollo motriz como es el aprender a caminar para después poder correr, o la interdependencia secuencial de diversos aprendizajes), el contexto social y cultural es un elemento importante en la formación del desarrollo infantil, que puede incidir diferencialmente en el desarrollo de niños de estos diversos grupos, y además cambia a lo largo de la vida de los niños, a la vez que los niños participan de formas diferentes de acuerdo a sus intereses y etapas de desarrollo. Por tales razones resulta necesario que se realice mucha más investigación sobre estas variantes para poder comprender mejor el desarrollo psicocultural de los niños mexicanos.

Especialmente, notamos una carencia de investigación sobre el desarrollo cognitivo y del lenguaje que tome en cuenta las situaciones particulares que viven los niños ubicados en contextos urbanos. Si bien muchas investigaciones se han llevado a cabo con este tipo de población infantil, no se toman en cuenta las condiciones particulares de organización de su vida diaria y las presiones que enfrentan. Tanto por los cambios notables que se han dado en las estructuras familiares (como la necesidad de que la mujer participe en el escenario laboral formal) o por demandas generadas como valores sociales (en cuanto al dominio de otras lenguas), es frecuente encontrar variantes

importantes entre las familias en los entornos urbanos con respecto al modo como organizan la educación de sus hijos (véase, por ejemplo, Mejía-Arauz en este mismo volumen). Los padres, pensando en el futuro de sus hijos, se sienten comprometidos ante la sociedad para dotarlos con el mayor número de herramientas a fin de sobresalir en el competitivo mundo laboral. Principalmente en el caso de las familias de nivel socioeconómico medio o alto es probable que este sentimiento sea el que los lleva a inscribirlos en escuelas que ofrecen clases de idiomas (aparte de muchas otras) desde edades tempranas. Si la exposición temprana a otro idioma afecta o no el desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños cuya lengua materna o lenguaje prevalente es el español en su contexto de vida cotidiano, no lo sabemos, pues no hay estudios sobre estos efectos, por lo menos al momento en el que escribimos este capítulo.

La globalización, que alienta a los padres en su deseo por educar futuros adultos políglotas, nos lleva a la hipótesis de que estos niños pueden conocer mejor las reglas ortográficas, gramaticales, significado y raíces de algún otro idioma que los correspondientes a su lengua materna, lo cual puede conllevar la desvalorización de la propia lengua y sus referentes culturales.

Por otra parte, estas presiones que enfrentan los padres obligan a distribuir los tiempos extraescolares del niño afectando otro aspecto muy importante de su desarrollo que es la posibilidad de tener espacios y tiempos de juego. El juego, como veremos, proporciona a los niños oportunidades de imitación, de fantasía, de someter a prueba sus aprendizajes y en donde se conjuntan aspectos sociocognitivo-emotivos cruciales para el desarrollo de los niños.

## EL PAPEL DEL JUEGO EN EL DESARROLLO PSICOCULTURAL DE LOS NIÑOS

En algunas etapas del desarrollo humano se pueden identificar actividades específicas que resultan centrales para orientar tal desarrollo.

En el caso del desarrollo infantil, los teóricos e investigadores más relevantes en la historia de la psicología del desarrollo (por ejemplo Piaget, Vygotsky), señalaron la relevancia que tiene el juego para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y niñas. Desde entonces se ha identificado al juego como uno de los formatos de acción e interacción que promueve el desarrollo cognoscitivo y la socialización de los niños (Cole y Cole, 1989; Elkonin, 1972 en Van Oers, 2012; Göncü, 1993; Van Oers, 2012).

A lo largo del proceso de desarrollo infantil varían los intereses de los niños en las formas o formatos de juego. Alrededor de los dos años, el juego se relaciona con la exploración y manipulación de objetos, mientras que entre los cuatro y los siete u ocho años de edad el juego se centra más en la imitación de actividades culturales y el juego de roles que involucra la imitación de situaciones socioculturalmente relevantes para los niños (Van Oers, 2012). Este formato de juego incluye el conocimiento y dominio no solo de las formas de interacción en esa situación sino, también, de los objetos culturales asociados a ellas. En edades posteriores, con frecuencia se enfoca a los niños a juegos organizados en equipo (como los relacionados con deportes), o bien incorporan los juegos de mesa y juegos electrónicos en donde pueden desarrollar tanto habilidades de entretenimiento solos como en interacción real o virtual con otros.

Un aspecto especialmente relevante del juego es que generalmente va acompañado del componente emocional, ya que para el niño usualmente el juego va asociado a la diversión, la risa o el placer, o con momentos o situaciones positivas en que el niño se siente bien. En situaciones de juego, el niño se encuentra en una condición en la que está auténticamente involucrado, lo que permite construir una significación profunda que facilita el aprendizaje y la comprensión de la situación social relevante. Esto es lo que Vygotsky ha denominado *perezhivanie*, que se ha traducido al español como experiencia emocional o vivencia (Quiñones y Fleer, 2011). El juego se puede entender entonces como aquella situación en que al involucrarse genuina y emotivamente en la

actividad, el niño asume un rol en el que pone en juego sus habilidades, conocimientos y emociones, facilitándole una significación profunda de la actividad. Al hacerlo, no solo desarrolla su imaginación y creatividad (Van Oers, 2012; Winnicott, 1971) sino también desarrolla nuevas habilidades cognitivas y conocimientos (Cole y Cole, 1989; Piaget, 1961; Winnicott, 1971).

En síntesis, al tener la oportunidad de jugar, los niños afinan las habilidades motoras, aprenden a explorar el mundo que les rodea por medio de los sentidos y desarrollan habilidades para la socialización; todo esto en ocasiones se ve entrelazado en un espacio imaginario creado por el niño (Cole y Cole, 1989). En este espacio imaginario el niño ajusta la realidad, los objetos, personas y sensaciones a una situación creada por él. Este tipo de juego propicia el desarrollo de habilidades mentales nuevas en el niño, que son posibles por el logro cognitivo que representa el pensamiento simbólico. Este tipo de juego es exclusivo de los seres humanos (Piaget, 1961; Cole y Cole, 1989).

El juego, como actividad que guía el desarrollo de los niños, tiene una estrecha relación con las condiciones, tendencias, costumbres y valores situados histórica y socioculturalmente. En especial, en la etapa en que los niños juegan imitando o haciendo juego de roles de situaciones cercanas socioculturalmente, resulta relevante distinguir las variantes que se dan entre grupos culturales para identificar cómo estas variantes culturales impactan de maneras ya sea similares o diferentes en los procesos de desarrollo de los niños. De ahí que se esperaría encontrar un buen número de estudios en México en esta línea, sin embargo, la investigación sobre el juego y el desarrollo de los niños en nuestro país es escasa.

Gaskins y Miller (2009) plantean que cada cultura o grupo social moldea las reglas y términos del juego de acuerdo a sus necesidades (generalmente también en términos de las necesidades de los adultos). Estas investigadoras realizaron un estudio comparativo entre niños y familias mayas de Yucatán y niños y familias anglosajonas en Estados Unidos, en donde analizaron la forma en que la cultura moldea la sig-

nificación y la expresión emocional durante el juego en las experiencias cotidianas de los niños. Hacen una serie de comparaciones cuyos resultados reflejan que los niños estadounidenses con ascendencia europea se ven involucrados con mayor frecuencia en juegos de roles en los que expresan sus emociones más intensamente y con mayor frecuencia que los niños mayas de Yucatán. Sin embargo, las autoras señalan que el rango de intensidad en las emociones expresadas en los juegos de roles por los niños mayas está más limitada que la de los anglosajones, porque para esta cultura expresar algunas emociones (por ejemplo, ira) públicamente es muy raro, ya que generalmente se hace de forma privada. De cualquier forma, este tipo de juego tiene la misma función en ambas culturas aun cuando el rango de intensidad varíe: aprender cuándo y cómo se pueden expresar las emociones en cada contexto. Las autoras encontraron también que las madres anglosajonas juegan con sus hijos con más frecuencia que las madres mayas, quienes delegan el cuidado y tiempo de juego a los hermanos o primos mayores. Las autoras consideran que el juego en donde los niños asumen roles es cognitivamente más complejo que el de los niños mayas, pues de acuerdo con la explicación de Fiese (en Gaskins y Miller, 2009) los niños juegan más tiempo y con mayor nivel de sofisticación cuando sus madres juegan con ellos y, por otra parte, señalan también que, según Vygotsky (1978), el nivel de sofisticación en el juego del niño dependerá del contexto social en el que se ve inmerso.

Para explicar el comportamiento de los niños mayas, Gaskins y Miller (2009) exploran varias opciones relacionadas con las prácticas culturales, tales como las interacciones entre adultos en presencia de los niños, las creencias de estos en relación al juego o tiempo de esparcimiento, las reglas sociales para la expresión de las emociones, el papel del niño en el mundo adulto y el papel del juego en la sociedad. En este caso particular, el papel del juego que asumen los niños de acuerdo con su grupo social, está asociado al cuidado de los hermanos o primos menores mientras las madres van a trabajar. Los niños que cuidan de hermanos y primos pequeños son los que tienen edad sufi-

ciente para supervisar el juego de los demás pero no para ir a trabajar (generalmente, entre siete y diez años). Esta forma de organización social del juego puede ser una de las razones por las cuales ningún adulto se ve involucrado de ninguna manera en el juego de los niños.

Dentro de los pocos estudios realizados con niños mexicanos, Vera y Martínez (2006) exploran cómo se da el juego entre padre o madre e hijos en situaciones de pobreza y de qué manera se relaciona con la estimulación para el desarrollo del niño. Sus resultados muestran que los tipos de juegos y juguetes que los padres proporcionan a los niños de entre dos y cinco años de edad, estimulan la motricidad gruesa y la socialización a partir de juguetes que fomentan el juego de roles (tales como las muñecas o herramientas para niños).

El aprendizaje de roles sociales asociados al género y la conformación de la identidad del niño o niña son aspectos específicos en los que se incide en el desarrollo sociocognitivo de los niños. A través de ciertos juegos y juguetes que los padres proporcionan a los niños o las niñas, estos imitan o siguen un modelo de su género a la mano; las niñas por ejemplo, es probable que imiten las tareas de casa o de la madre; por otro lado los niños, con un modelo de género un tanto alejado de la esfera familiar, escogen jugar a los superhéroes. Incluso se han investigado las letras de canciones infantiles que transmiten a niños y niñas ciertas ideas y creencias acerca de las relaciones de género en la sociedad así como los roles, expectativas y comportamiento relacionados con el género de los niños (Fernández Poncela, 2006).

En otra línea que resulta especialmente relevante para el estudio del desarrollo de los niños en contextos urbanos, Briceño (2001) se enfoca en analizar la poca importancia que se le da al tiempo de esparcimiento en familias urbanas de clase media. En su estudio, esta investigadora encontró que al igual que en el caso de los niños mayas de Yucatán (Gaskins y Miller, 2009), el objetivo del juego no es otro que el de mantener a los niños ocupados. Esto coincide con el estudio de Vera (2006), quien señala a partir de su investigación que las madres que tienen que salir a trabajar o trabajan en casa, no tienen muchas oportunidades de



jugar con los hijos y así estimular su desarrollo intencionalmente, o de socializar con ellos, aunado a la carencia de apoyo e involucración por parte del padre en el juego y la crianza de los hijos.

La investigación de Briceño (2001), entre sus resultados resalta que en las familias actuales el juego por sí mismo está en segundo término, a los niños los llenan de actividades programadas y dirigidas por adultos, lo cual, como señala Mejía-Arauz en este volumen, suele ocurrir más frecuentemente en el caso de familias de niveles socioeconómicos medio, medio alto y alto. Bajo las condiciones de vida de las familias, los niños se ven expuestos a presiones y demandas de la sociedad que los está preparando para el éxito por medio de esta programación de tareas y clases extras; o bien es un remedio para la falta de tiempo de los adultos, presionados por sus demandas laborales. En estas circunstancias no se comprende el valor del juego en sí mismo, como lo observaron Gaskins y Miller (2009), quienes afirman que el juego en la cultura maya es solo permitido para los niños que cuidan a sus hermanos y pares menores en edad, mientras los adultos salen a trabajar. Sin embargo, en el caso de niños en comunidades indígenas parece que la convivencia con hermanos mayores en el juego sin supervisión del adulto, son oportunidades también para que los mayores desarrollen responsabilidad y a la vez los pequeños aprenden de ellos. Por el contrario, en el caso de los niños en contextos urbanos y de nivel socioeconómico medio o alto, el juego tiende a ser supervisado por adultos, aunque no es frecuente que los adultos se involucren en el juego excepto en el caso de niños muy pequeños.

Otro aspecto que no puede dejarse de lado en la investigación del tiempo de entretenimiento de los niños, es el papel que juega la televisión en sus vidas. Al ser poco frecuente que los padres se involucren en los juegos de los niños, recurren a la televisión, que juega un papel importante en el tiempo de recreación de la mayoría de los niños, de manera que se le atribuye un rol de niñera virtual, pues aun cuando los padres están disponibles para el juego, prefieren ocupar a los niños con la televisión (Briceño, 2001). Esto corrobora la idea señalada en otros

estudios mencionados anteriormente, de que para algunos padres el rol del juego, y en este caso de la televisión, es mantener ocupado al infante.

Como señalamos anteriormente, son escasas las investigaciones en nuestro país acerca de cómo el juego y las actividades de entretenimiento como la televisión, inciden en el desarrollo de niños y niñas, a pesar de que las teorías del desarrollo señalan al juego y entretenimiento como tarea central que empuja el desarrollo de los niños. Este tipo de estudios resultan especialmente necesarios, pues en otros países se ha profundizado en la investigación de los efectos o influencias de los contenidos televisivos en el aprendizaje y en el comportamiento social, encontrándose variaciones importantes de acuerdo a la edad, habilidades y bagaje social y cultural de los niños. Según el contexto cultural y las prácticas de interacción familiar, el niño no necesariamente deja de jugar, hablar con los padres o leer un libro para ver televisión sino que depende de las prácticas familiares y culturales (véase, por ejemplo, Alberó, 1996). Podemos adelantar algunas variantes, pero carecemos de evidencias empíricas o de investigaciones que nos respalden, sin embargo podemos mencionar por ejemplo que algunas de estas prácticas mencionadas incluyen el uso de la TV como participante social, por ejemplo al tener la televisión prendida sin que se le esté viendo y sin interrumpir la interacción familiar, o por el contrario, la práctica de ver televisión cuando las familias toman sus alimentos, lo que resta posibilidades de conversación e interacción entre ellos.

Como señalamos anteriormente, la cantidad de estudios realizados con nuestra población son muy pocos, casi todos ellos se centran en factores de socialización asociados a los roles de género, el contexto social, cómo influye este en sus juegos, y la forma y tiempos en que juegan los niños. Podría ser debido a que revisar las otras relaciones entre juego y desarrollo, como el uso de la imaginación y juegos de fantasía, representa un reto mayor. O como los autores indican, no valoramos el juego en sí mismo como parte del desarrollo de los niños.

## REFERENCIAS

- Aimard, P. (1987). *El lenguaje del niño*. México: FCE.
- Albero Andrés, M. (1996). Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil. *Comunicar*, 6, 129-139.
- Backhoff Escudero, E., Andrade Muñoz, E., Sánchez Moguel, A. & Peón Zapata, M. (2008). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático*. México: INEE.
- Barriga Villanueva, R. (1992). De Cenicienta a amor en silencio. Un estudio sobre narraciones infantiles. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 40(2), 673-697.
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: Un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- Briceño Alcaraz, G. E. (2001). El juego de los niños en transición. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 7(14), 71-87.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind, and culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M. & Cole, S. (1989). *The development of children*. Nueva York: Freeman and Company.
- De León Pasquel, L. (2001). Finding the richest path: the role of language and cognition in the acquisition of vertical path by Tzotzil (Mayan) children. En M. Bowerman & S. Levinson (Eds.), *Conceptual development and language acquisition* (pp. 544-565). Cambridge: Cambridge University Press.
- De León Pasquel, L. (2005). *La llegada del alma: infancia, lenguaje y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS / INAH / Conaculta.
- De León Pasquel, L. (2007). Parallelism, metalinguistic play, and the interactive emergence of Tzotzil (Mayan) siblings' culture. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 405-436.

- De León Pasquel, L. (2011). Language socialization and multiparty participation frameworks. En A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization*, vol.I. Malden: Blackwell Publishing.
- Fernández Poncela, A. M. (2006). Género y canción infantil. *Política y Cultura*, 26, 35-68.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gallegos Cázares, L. (Coord.). (2007). *El desarrollo de los conceptos físicos en niños de preescolar* (Reseñas de Investigación en Educación Básica. Convocatoria 2003). México: SEP.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Gaskins, S. & Miller, P. J. (2009). The cultural role of emotions in pretend play. En C. Clark (Ed.), *Transactions at play, play and culture studies*, vol. 9. Lanham: University Press of America.
- Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development*. Nueva York: The Guilford Press.
- Göncü, A. (1999). *Children's engagement in the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guitart, M. E. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 9(2), 7-23.
- Hardy Leahey, T. & Jackson Harris, R. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Prentice Hall.
- Infante Arratia, J. I. (2004). El dibujo y la expresión oral como evidencias en el desarrollo del pensamiento de los niños preescolares. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 4(2), 153-172.
- Kontopodis, M., Wulf, C. & Fitchner, B. (Eds.) (2011). *Children, development and education. Cultural, historical, anthropological perspectives*. Londres: Springer.
- Longstreth, L. E. (1974). *Psychological development of the child*. Nueva York: Ronald Press.

- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development. Its cultural and social foundations*. Cambridge: Harvard University Press.
- Manteca Aguirre, E. (Coord.). (2004). *Programa de educación preescolar 2004*. México: SEP.
- Matute Villaseñor, E., Sanz Martín, A., Gumá Díaz, E., Roselli, M. & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276. Bogotá: Facultad de Psicología-Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Mejía-Arauz, R., Toledo-Rojas, V. & Aceves-Azuara, I. (2013). Early childhood education and development in Mexico. En L. Meyer (Ed.), *Oxford Bibliographies in Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Mussen, P. H., Conger, J. J. & Kagan, J. (1976). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.
- Neil, M. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Paniagua Villarruel, M. (coord.), Palos Toscano, Ú., Panduro Loera, G. & Solís Haje, S. (2008). *Desarrollo de competencias cognitivas en preescolar: experiencias y respuestas*. Guadalajara: ITESO.
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2012). *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill.
- Pearce, J. M. (1998) *Aprendizaje y cognición*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
- Quiñones, G. & Flear, M. (2011). Visual ‘vivencias’, a cultural-historical tool for understanding the lived experiences of young children’s everyday lives. En E. Johansson & E. J. White, *Educational research with our youngest. International perspectives on early childhood education and development*, 5, 107-133. Dordrecht: Springer.
- Richardson, K. (1998). *Models of cognitive development*. Hove: Psychology Press.

- Rojas-Drummond, S., Hernández, G., Vélez, M. & Villagrán, G. (1998). Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary school children. *Learning and Instruction*, 8(1), 37-61. Oxford: Elsevier.
- Romero Contreras, S. (2011). Identificación y análisis de prácticas familiares, prácticas escolares y de habilidades de alumnos de preescolar en las áreas de lengua oral y escrita. En *Reseñas de investigación en educación básica. Convocatoria 2006*. México: SEP.
- Van Oers, B. (2012). Developmental education for young children. Concept, practice and implementation. *International Perspective on Early Childhood Education and Development*, 7. Londres: Springer.
- Vera Noriega, J. A. & Martínez Ortega, L. E. (2006). Juego, estimulación en el hogar y desarrollo del niño en una zona rural empobrecida, la relación entre el desarrollo del niño con el juego entre padres e hijos y la estimulación en el hogar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), 129-140.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (2003) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1971) *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.