



Maestría en Desarrollo Temprano y Educación Infantil

El juego simbólico para el desarrollo del lenguaje expresivo en niños de inicial II

The symbolic game for the development of expressive language in children of initial II

Autor

Blanca Karolyn Ponce Morales

Guía

Mgs. Marcela Santos Jara

Guayaquil, octubre 2021

Resumen

Este artículo presenta una investigación, que es determinar como se propicia el juego simbólico en las prácticas pedagógicas de educación inicial para estimular el lenguaje expresivo. Es un estudio de caso de un aula de educación inicial II, en una zona rural de la ciudad de Guayaquil, en los cuales intervinieron veinte niños: once niños y nueve niñas, de cuatro años a cuatro años y medio, más la educadora. Se usó un diseño no experimental, pues no hubo manipulación de variables; la investigación es transversal, ya que los datos se recolectaron en momentos únicos, desde un enfoque cualitativo–cuantitativo. Esta investigación tiene un alcance descriptivo, analítico e interpretativo de los datos registrados. Las herramientas utilizadas fueron la escala ECERS-R y el cuaderno de campo en que se registraron las observaciones y entrevistas.

El estudio reveló que dentro del salón de inicial II faltan materiales de apoyo audiovisuales e insumos y hay carencia de juegos que permitan la recreación del niño. Lo más relevante es que a los niños los mantienen siempre sentados, trabajando en silencio, siguiendo rutinas, lo que deja de lado al juego como eje principal en esta etapa del preescolar y se estimula poco su creatividad e imaginación, que lo ayudaría a favorecer el lenguaje expresivo.

La más importante de esta investigación consiste en constatar cómo en un aula de educación inicial el juego simbólico y las prácticas lúdicas favorecen el lenguaje expresivo. A partir de ahí, se elabora una Guía a la educadora para potenciar dichas prácticas.

Palabras claves: Prácticas pedagógicas, juego simbólico, lenguaje expresivo, educación inicial.

Abstract

This article presents an investigation, which is to determine how symbolic play is fostered in early education pedagogical practices to stimulate expressive language. It is a case study of a classroom of initial education II, with twenty children: eleven boys and nine girls, from four years to four and a half years, plus the teacher. A non-experimental design was used, since there was no manipulation of variables; The research is cross-sectional, since the data were collected in unique moments, from a qualitative-quantitative approach. This research has a descriptive, analytical and interpretive scope of the recorded data. The tools used were the ECERS-R scale and the field notebook in which the observations and interviews were recorded.

The study revealed that within the pre-school II room there is a lack of audio-visual support materials and supplies and there is a lack of games that allow the child's recreation. The most relevant thing is that children are always kept seated, working in silence, following routines, which leaves play as the main axis at this stage of preschool and their creativity and imagination is little stimulated, which would help them to promote expressive language.

The most important of this research is to verify how symbolic play and playful practices favor expressive language in an early childhood classroom. From there, a Guide for the educator is prepared to promote said practices.

Keywords: Pedagogical practices, symbolic play, expressive language, initial education.

Introducción

El entorno es un elemento crucial en el desarrollo del niño, de ahí que UNICEF (2017) enfatiza que las primeras interacciones positivas con el niño, como por ejemplo el juego, contribuyen al desarrollo de las habilidades y destrezas del lenguaje expresivo en el infante. Esas interacciones experimentadas y compartidas dentro del grupo familiar y otros espacios cercanos al niño promueven las conexiones neuronales que generan aprendizajes. “El juego constituye una de las formas más importantes en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales”, plantea UNICEF (2018, p. 7).

En circunstancias comunes, los padres son los primeros en interactuar con el niño, por lo que son sus primeros formadores. Participan en actividades tempranas de rutinas diarias como bañarse, vestirse, comer, limpiarse, salir a pasear o al doctor, que serán reproducidas o representadas por el niño cuando juegue con sus muñecos, carritos y otros juguetes (juego simbólico). Esto despertará en el niño el interés de compartir con su entorno, favoreciendo el desarrollo del lenguaje, sobre todo el lenguaje expresivo.

Las investigaciones han demostrado repetidamente que las experiencias de juego no son mera diversión, sino que el juego también tiene un rol crítico y crucial en el aprendizaje y en la preparación de los niños para los retos de la infancia y de la vida adulta. (The Lego Foundation, 2017, p. 11.) El juego simbólico es una herramienta de suma importancia dentro de los programas de desarrollo infantil y educación inicial, para incrementar y fortalecer en los niños las destrezas, entre ellas, las del lenguaje expresivo.

Sin embargo, y pese a esta evidencia, el juego simbólico no siempre se incluye en las actividades de los centros educativos o sigue siendo limitado en ciertas instituciones, por la falta de conocimiento de cómo incluirlo o por algunas otras carencias. Factores que pudieran

impedir el desarrollo de tales actividades pueden ser: espacio reducido que impide los movimientos que requiere el juego; materiales didácticos o juguetes insuficientes, que tienen que ser repartidos en grupos; materiales inadecuados para la edad de los niños; prácticas pedagógicas inadecuadas.

Estos impedimentos dejan de lado lo más valioso para el aprendizaje del niño, que es jugar. Los juegos quedan relegados únicamente al receso de clase y recreos. El juego simbólico, específicamente, incrementa y fortalece en los niños la habilidad del lenguaje expresivo que permite al niño comunicar sus sentimientos, necesidades, ideas e intenciones de forma verbal y no verbal.

En cuanto al desarrollo del lenguaje, conocemos que es un área básica para futuros aprendizajes escolares. De acuerdo a estudios de Paxon y Shady (2005), en un grupo poblacional en Ecuador, a los cinco años los niños de sectores vulnerables presentan brechas de desarrollo del lenguaje en comparación con niños de familias de mayores recursos económicos. Esto los ubica en una situación de desventaja al inicio de la etapa escolar obligatoria en Ecuador. Los centros de educación inicial deberían asumir el reto de remontar tales brechas de desventaja.

Desde esta perspectiva se desarrolla el actual trabajo de titulación, y sus fundamentos teóricos se exponen a continuación. Cabe señalar que en la revisión de literatura no se encontró estudios que relacionaran los campos del juego simbólico con el desarrollo del lenguaje, pero en las siguientes secciones se puede evidenciar la pertinencia de relacionarlos.

El juego simbólico

El juego simbólico es un conjunto de acciones esenciales que surgen espontáneamente en el niño y contribuyen de manera significativa a su desarrollo cognitivo y, dentro de ello, el lenguaje expresivo (Calle, 2018). Es la primera ventana que tiene el niño para

integrarse al mundo, porque mediante él experimenta emociones y desarrolla el proceso mental que le permitirá generar cimientos frente a acciones que se desenvuelven dentro del mismo juego (Tamayo y Restrepo, 2017).

En consecuencia, para que haya un buen nivel de comunicación, es clave desarrollar el lenguaje expresivo, pues al compartir con su entorno el niño mostrará mayor interés por lo que ve, escucha o percibe, y en este proceso es muy importante la cooperación de la familia y del entorno del preescolar.

Es importante el aporte que realiza Silva (2004) sobre el juego simbólico cuando señala sus diversos niveles de complejidad, como simular situaciones de animismo de un objeto (hablar y realizar acciones con la muñeca como si tuviera vida: bañarla, darle de comer, etc.), hasta realizar representaciones teatrales. Estas simulaciones o representaciones contribuyen al desarrollo de destrezas de categorización y comprensión espacial. Silva plantea que este desarrollo va a depender de la dificultad que alcance el juego simbólico, como, por ejemplo, el reconocimiento de números, la memoria secuencial, la capacidad de idealización, las habilidades de planificación, el razonamiento hipotético, la comprensión de símbolos abstractos y transformaciones lógicas. Con mayores niveles de complejidad del juego simbólico, el niño puede progresar más en los procesos mentales en desarrollo.

Silva (2004) también afirma que “El tipo y el nivel de juego simbólico que el niño exhibe es un potente predictor de las habilidades en la escritura y la lectura” (p. 203). El niño que juega, amplía conocimientos y desarrolla destrezas y habilidades para estas próximas actividades.

El juego simbólico es una práctica mediante la cual el niño desarrolla al máximo su imaginación (Olivares, 2017), pues otorga a cualquier objeto o juguete diversas funciones y encuentra en ello una auténtica diversión, y actúa como si en realidad tuviera el objeto

simbolizado. El juego simbólico es libre y espontáneo y no necesita de la dirección de uno o varios adultos para satisfacer el placer de jugar. También lo estimula al habla, y aquí sí es importante la participación de los adultos. En sus juegos espontáneos, las palabras que el niño usa van adquiriendo mayor significado, y si cuenta con el apoyo de un adulto u otros niños mayores, que pueden ser de su hogar o del centro educativo, aumentará su vocabulario y estructurará mejor sus oraciones.

En el contexto local institucional, las actividades que se desarrollan dentro y fuera del salón de clase deberían permitir al niño la exploración directa de los objetos que se encuentren en su medio para favorecer el aprendizaje, que se da cada vez que el niño realiza un juego o una actividad específica. La relevancia que tiene el juego en la práctica pedagógica consiste, por lo tanto, en su función de facilitador del aprendizaje (Meneses y Monge, 2001). Es como el andamio para nuevos aprendizajes. Para que esto suceda, la educadora debe estar muy atenta, ser una permanente observadora para aprovechar las oportunidades de lo que el niño ya sabe y detectar si tiene alguna dificultad motriz o cognitiva.

Como antecedente en Ecuador, se podría mencionar una investigación realizada en la ciudad de Chordelec, en la provincia del Azuay, en donde se evidenció que el juego no era promovido, por parte de las educadoras, como una herramienta metodológica que llevara a potenciar la creatividad y el desarrollo del lenguaje en los niños. El autor de la investigación pone de relieve la gran responsabilidad que tienen las educadoras de promover el juego dentro del proceso educativo, sin limitarlo, para dar lugar a nuevas experiencias que más tarde se conviertan en un aprendizaje significativo (Vera, 2017).

El juego simbólico, como parte del quehacer cotidiano del niño, es la representación de sus vivencias. Por lo tanto, es un proceso de suma importancia para la enseñanza y aprendizaje del niño a través de la participación conjunta, porque por medio de la imitación se

promueve el desarrollo de valores y principios, tales como el respeto a las normas, a la superación y cooperación y fortalece la seguridad y confianza que lo ayudarán a cumplir sus metas (Tamayo y Restrepo, 2017). Se considera que es la oportunidad para que el niño se prepare y experimente emociones que irán consolidando los aprendizajes de forma progresiva e integral.

El lenguaje expresivo y su relación con el juego simbólico

“El lenguaje expresivo se refiere a la manera que los niños expresan sus necesidades, deseos y sentimientos a otros con la comunicación tanto no verbal como verbal” (Illinois Early Project (s/f). Cabe señalar que, en este trabajo, al hablar de lenguaje expresivo se va a hacer referencia exclusivamente al lenguaje verbal. Para complementar, el lenguaje expresivo son signos o vocablos usados para informar o transmitir una idea al interlocutor. El uso de esta habilidad hace que el niño se relacione y participe en el entorno que lo rodea (Rosas, 2019).

Estudios de Tamis y Rodríguez (2008) señalan algunos factores que influyen en el desarrollo del lenguaje expresivo de los niños; entre ellos, la edad y educación de la madre. Por ejemplo, las madres adolescentes estimulan menos la participación y la verbalización de lo que el niño realiza cotidianamente y, como consecuencia, el lenguaje expresivo de esos niños resulta menos variable y deficiente o escaso. Las madres mayores, en cambio, suelen hablar a los niños con mayor número de palabras en el día; los niños tenderán a incluir esas palabras en actividades como jugar con muñecas o al doctor (juego simbólico). Esto evidencia que tener un entorno rico en verbalización logra que el niño tenga un mayor desarrollo del lenguaje expresivo. Esta situación se da también con una madre con mayor nivel de educación. En síntesis, la cantidad y calidad de las interacciones verbales han probado tener un efecto positivo en el desarrollo del lenguaje del niño en edades tempranas.

Tamis y Rodríguez coinciden con lo planteado por Schady y Paxson (2005), quienes muestran que los niños de nivel socioeconómico alto poseen niveles más elevados de desarrollo cognitivo y de lenguaje, a diferencia de niños de niveles socioeconómicos bajos, que muestran un desfase en el desarrollo del lenguaje y cognición debido a las interacciones limitadas y poco estimulantes, que derivan en desventajas escolares que luego la escuela tiene que afrontar para acortar esa brecha.

A los cuatro años, el desarrollo del lenguaje expresivo presenta las siguientes características, según AMEI (s/f): empleo de la mayoría de las estructuras gramaticales, con oraciones de más de cuatro palabras; dominio del tiempo; repetición de canciones, aunque en ocasiones las cantan incompletas o cambian la letra; notable incremento del vocabulario con su aplicación en las conversaciones de sus vivencias cotidianas; diferenciación e identificación de sí mismo por su nombre, con ayuda del adulto para que diga su apellido; identificación de su edad, en la mayoría, pero se ayuda con sus dedos para mostrarlo.

A esta edad el juego simbólico tiene relevancia en el desarrollo del lenguaje expresivo, ya que cuando ellos crean e imaginan se motivan a usar un vocabulario más amplio y favorecen la estructura del pensamiento, pues pueden reflexionar sobre lo que hablan. Requieren de tiempo para desarrollar sus habilidades lingüísticas y explorar su entorno inmediato, lo cual debe ser apoyado por padres y educadores (Euceda, 2007).

Carrera y Mazzarella (2001) hacen una interrelación entre el pensamiento y el lenguaje y refieren que ambos provienen de raíces genéticas diferentes; no obstante, la existencia de uno dependerá de la otra. Los dos siguen rutas paralelas e independientes, pero en algún momento se encuentran y se transforma en pensamiento verbal y en lenguaje racional. Debido a que el desarrollo cognitivo y el lenguaje dependen de las cargas genéticas y del entorno, se

debe promover un contexto que favorezca tanto el desarrollo del lenguaje y el cognitivo, como la construcción de experiencias significativas y armoniosas para el niño.

Según los estadios de Piaget, los niños de la presente investigación se encuentran en la etapa preoperacional, que está dada entre los dos y los cinco años de edad, etapa en que su juego es libre y espontáneo y vive el placer de jugar. De esta manera, va adquiriendo mayor comprensión de las palabras, logrando aumentar su léxico y estructuración de oraciones con mejor pronunciación para su edad (UNIR, 2020). En esta etapa, los niños empiezan a comprender símbolos y a practicar el juego simbólico, pero aún no son capaces de entender ni aplicar la lógica concreta.

El niño, al tener oportunidades y libertad para jugar, va a aprender a expresar sentimientos, aumentar vocabulario, ejercitar funciones, descargar energías y explorar su entorno, con lo cual reafirma su personalidad, cognición, destrezas y habilidades.

Las prácticas pedagógicas en la educación inicial

Las prácticas pedagógicas en educación inicial expresan los conocimientos aprendidos en los años de estudio en la educación superior y permiten que se desarrolle un lazo afectivo y psicológico entre la educadora y el niño (Duque, Rodríguez y Vallejo, 2013).

Se presenta a continuación la definición de Castañeda, Corba y Lemus (s/f), quienes plantean que las prácticas pedagógicas son:

...las acciones generadas en diversas situaciones que estructuran la vida en la escuela, dadas por las percepciones y expectativas que se tienen sobre lo que se hace y cómo se hace, dando lugar a recrear espacios diferentes, promoviendo acciones motivadoras que permiten la construcción de conocimientos y el disfrute del aprendizaje. (p. 7-8)

Las prácticas pedagógicas en educación inicial se conciben como la articulación de la teoría y práctica en la formación docente; las actividades curriculares que forman parte de la

praxis profesional son aprendidas y ejecutadas con bases metodológicas para que su accionar tenga una base sistemática apropiada de acuerdo a las edades (Duque, Vallejo y Rodríguez, 2013).

La presente investigación consistió en observar las prácticas pedagógicas de la educadora del salón de Inicial II, que participaba en el proyecto “En sus Pasos, Formación de Educadoras del Nivel Inicial”, ejecutado por la Universidad Casa Grande en alianza con la Universidad Artevelde, de Gante. A partir del deseo de la educadora de mejorar el desarrollo del lenguaje de los niños, y con el apoyo de las docentes de ambas universidades, se estableció el tema del trabajo de titulación: el juego simbólico para desarrollar el lenguaje expresivo en niños de cuatro años. A partir de la aplicación de los instrumentos y de las observaciones realizadas, con el correspondiente análisis de los datos, se propone al final una guía de estrategias que permitirá a la docente facilitar los recursos apropiados para el desarrollo del juego simbólico, de manera que pontencie el desarrollo del lenguaje expresivo en sus niños (Fernández y Bastidas, 2008).

Objetivos de investigación

Objetivo general

- Identificar las prácticas pedagógicas del juego simbólico que realiza la educadora para el desarrollo del lenguaje expresivo de los niños de inicial II.

Objetivos específicos

- Describir las actividades del juego simbólico que realizan los niños en los diferentes ambientes de aprendizaje durante la jornada diaria.
- Determinar los recursos que ofrece el entorno a la educadora para desarrollar el juego simbólico que estimule el lenguaje expresivo.

Preguntas

P1 ¿Qué prácticas pedagógicas del juego simbólico realiza la educadora para fortalecer el desarrollo del lenguaje expresivo en los niños de Inicial II?

P2 ¿Qué actividades de juego simbólico realizan los niños en diferentes ambientes de aprendizaje durante la jornada diaria?

P3 ¿Cuáles son los recursos que ofrece el entorno a la educadora para el desarrollo del lenguaje expresivo en los niños mediante el juego simbólico?

Materiales y metodología de la investigación

Este estudio tiene un diseño no experimental, pues no se intervino para manipular las variables; es de alcance descriptivo, porque se recogieron datos con el propósito de describir las categorías de estudio, tal como se han dado en su contexto: cuenta con un enfoque cualitativo y cuantitativo.

Los datos cualitativos fueron recogidos en un cuaderno de campo, apoyados en la observación no participativa y la entrevista etnográfica. Estos datos fueron procesados por medio de la definición de categorías de análisis. Las correspondientes categorías se definieron luego de haber recolectado la información, el proceso de la misma surgió la posibilidad de incorporar o ajustar categorías de acuerdo a las necesidades que se fueron presentando con la información recopilada.

Los datos cuantitativos fueron recogidos con la Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana (ECERS-R), que evalúa la calidad de los ambientes que favorecen el aprendizaje y el desarrollo del niño dentro y fuera del salón (Harms, Clifford y Cryer, 2002). Las variables estudiadas son las que propone la Escala ECERS-R, que han sido planteadas para evaluar la calidad de los ambientes de aprendizaje a través de 7 subescalas con 47 ítems. Sin embargo, para el presente estudio se usa la escala para conocer los recursos (materiales y

no materiales) presentes en el aula de Inicial II, que estarían incidiendo en las actividades del juego simbólico y en el desarrollo del lenguaje de los niños.

Población y muestra

Se trabajó con la estrategia de estudio de casos, que selecciona un sujeto y objeto único a partir del cual analiza e interpreta detalladamente el problema, para responder a un planteamiento o comprobar la hipótesis (Hernández, Fernández y Bastidas, 2008). El caso de estudio es el aula de Inicial II, que cuenta con veinte niños entre las edades de cuatro años a cuatro años y seis meses. La titular del salón de clase es educadora de párvulos, tiene experiencia en el nivel II.

Entorno

El estudio se realizó en una institución fiscal de un sector rural de la ciudad de Guayaquil. Este centro educativo cumple dos jornadas: matutina y vespertina. La oferta educativa se extiende desde Inicial I hasta Bachillerato. Se encuentra bajo la responsabilidad de una directora, quien se encarga de la organización y cumplimiento de las normativas y acuerdos establecidos por el Ministerio de Educación. En la institución laboran docentes que se encuentran en una constante interacción con los estudiantes de los diferentes niveles y subniveles.

El centro educativo cuenta con los servicios básicos y las salas cuentan con iluminación natural y ventilación. Los juegos de recreación que se encuentran en el patio central están en mal estado a causa del uso indebido que le dan los estudiantes de cursos superiores, el poco mantenimiento y la exposición al ambiente exterior; por tal motivo no son utilizados por los niños de Inicial II.

Dentro del salón de clase de Inicial II se observan mesas, sillas, una estantería que contiene tres canastas con cubos, frutas de plástico y objetos varios. En el aula hay otros

materiales, pero se encuentran guardados en un armario bajo llave, lo cual se describirá en la sección de resultados.

Instrumentos y procedimientos

La recolección de la información, se realizó en cinco momentos y ocho visitas mediante la observación. Las observaciones se registraron en videos, fotografías, cuaderno de campo y en la escala de calificaciones del ambiente de la infancia temprana (ECERS-R).

A continuación, se detalla cada uno de los momentos y visitas realizadas en el centro educativo:

El momento uno, que corresponde a la visita uno (“Conocer”), tuvo como objetivo conocer el centro, a la directora, a la docente de Inicial II y presentar el tema del proyecto para la posterior realización del trabajo “Investigación basada en evidencias para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en centros de educación inicial de Guayaquil”.

En esta visita se logró conocer el entorno del centro, a los niños de Inicial II de la jornada vespertina. A su vez hubo un primer acercamiento con la educadora del salón, quien mostró el aula donde se desarrollan las actividades de los niños a su cargo.

El momento dos, que corresponde a la visita dos (“Soñar”), tuvo como finalidad la reunión de la maestrante con la educadora para definir qué aspectos de la práctica pedagógica podrían mejorar y qué ámbitos del desarrollo y aprendizaje del currículo se deben reforzar en las interacciones entre educadora y niños. Esta fue una reunión formal, en la que la educadora argumentó sus fortalezas y debilidades, que a su vez fueron anotadas en el cuaderno de campo. Se tomaron fotografías y se grabaron videos de momentos en que los niños trabajaban tareas sobre la mesa.

El momento tres, que corresponde a las visitas tres, cuatro y cinco (“Evaluación”), se centró en la recolección de información de la calidad de los ambientes y la interacción entre

educadora y niños. Se aplicó la escala ECERS-R en tres de jornadas completas, en que también se observaron y se anotaron en el cuaderno de campo los hechos suscitados dentro y fuera del salón, se tomaron varias fotografías (ocultando el rostro de cada niño que participó para esta investigación) y se realizaron videos de menos de cinco minutos. Previamente, se efectuó una reunión con los padres y la educadora del salón para informales que se llevaría a cabo la evaluación con la escala ECERS-R; luego, de mutuo acuerdo, firmaron un documento de aceptación llamado “consentimiento informado”, en el cual se detallan los procedimientos, beneficios, confidencialidad y participación voluntaria de la educadora y de los niños en esta investigación.

El momento cuatro, que corresponde a las visitas seis y siete (“Informe”), tuvo como propósito presentar un informe de los aspectos investigados y los resultados obtenidos con la aplicación de la escala, el cual fue analizado y entregado a la directora y la educadora de Inicial II.

El momento cinco, finalmente, y en vista de los resultados, se consideró elaborar una Guía con recomendaciones sobre el juego simbólico para el desarrollo del lenguaje expresivo, con la finalidad de que la educadora incluya actividades novedosas en las jornadas diarias con los niños. Lo que se espera es fortalecer las habilidades de la educadora para que innove en sus prácticas educativas y ofrezca mayores oportunidades de aprendizaje a los niños por medio del juego simbólico.

La guía tendrá pautas que incluirá actividades para hacer materiales didácticos con objetos reciclados que puedan ser elaborados por la docente en conjunto con las familias para lograr mayor interacción entre la educadora, los niños y las familias.

Resultados

Se presentan los resultados de acuerdo con los objetivos de investigación planteados:

Dentro del salón de clase se observó y se comprobó, por medio de la escala de ECERS-R, la falta de ambientes de aprendizaje, escasez de insumos y materiales de apoyo audiovisual, ausencia de juego de recreación en buen estado y, sobre todo, que a los niños se los mantenía siempre sentados, siguiendo rutinas que no contemplaban el juego –tan importante en esta etapa del preescolar–, como colorear y pegar, sin estimular su creatividad e imaginación para favorecer el desarrollo del lenguaje expresivo.

Los resultados obtenidos en la aplicación de la guía fortalecerán el proceso de enseñanza aprendizaje; por ende, los beneficios alcanzados en el desarrollo del lenguaje expresivo lo determinarán las actividades planteadas en la guía y ejecutadas por la docente. Además, integrarán al bagaje de conocimientos que ya posee la educadora.

Prácticas pedagógicas

Se responde en esta sección al objetivo 1: Identificar las prácticas pedagógicas del juego simbólico que realiza la educadora para el desarrollo del lenguaje expresivo de los niños de Inicial II.

Se presentan a continuación las categorías de análisis que evidencian las prácticas pedagógicas de la docente en relación con el desarrollo del lenguaje expresivo de los niños. Se podrá ver la interacción entre la educadora y los niños y cómo se expresa el niño a esta edad. Se incluyen las categorías “interacciones educadora-niños”, “uso del lenguaje” y se presentan las citas más relevantes:

En esta categoría se describe las rutinas que realiza la educadora con los niños, que consistían en dar la explicación inicial, entregar el material a cada niño e iniciar con la orden “¡A trabajar en silencio!”:

Descripción

Prácticas pedagógicas

13:45 **Ed**, de pie, rodeada de los niños sentados en sus sillas, inicia describiendo la actividad que van a realizar: “¡A ver, niños, pongan atención! Vamos a pintar de color amarillo el pollito”. Luego entrega a cada niño tres hojas grapadas y les dice: “Vayan a buscar su cartuchera y saquen el color amarillo”. **C.** saca el lápiz y dice: “Señorita, no tiene puta mi lápiz”, **Ed**: “Ya, mi corazón, yo te saco punta, no te pares, ya voy, espérame un ratito, estoy ayudando a tu compañerito”. **Ed** buscó el sacapuntay fue hasta **C.** Los niños realizan la actividad en silencio. V3

13:48 **Ed**: “A ver, mis chiquitos, miren, ¿qué número tengo aquí?” Todos dijeron: “¡Seis”. Luego pasó entregando tres hojas grapadas a cada niño. **Ed** va a cada uno de los casilleros de los niños y saca las cartucheras y se las entrega en cada puesto. **Ed**: “Atiendan, miren, vamos a pasar el dedito por el número seis, me van a mostrar el lápiz de color amarillo”. Luego iniciaron con la tarea de colorear. V4

13:55 Ya con veintidós niños, **Ed** se pone frente ellos y les muestra la vocal u. Todos al unísono repiten uuuu... En la misma hoja hay varios dibujos, **Ed** pregunta a los niños: “¿Qué figuras empiezan con u?” Cada niño dice: ¡Uva!, ¡uña!, ¡uno!. **Ed**: ¡Muy bien, mis chiquitos! **V**: Oso. **Ed**: “¡Nooo, mamita, oso no lleva u, lleva o, mire mi boca, Ahora a colorear solo las figuras que empiezan con la vocal ¡u!”. Cada uno realizó la actividad. Acto

seguido, Jo alza la mano y dice: “Mis, con qué colo pito la udaca (urraca).” Ed: “¡Papito, con color negro!”. La segunda hoja era del número seis y la tercera hoja era de los medios de comunicación. V5

Como se muestra en estas citas, las prácticas pedagógicas son atender, explicar y trabajar sobre las hojas que trae la educadora desde casa, no se observó una dinámica previa para que los niños muestren mayor interés por realizar la acción de colorear, unir o pegar papel.

El juego simbólico y el lenguaje expresivo de los niños durante la rutina

Se responde en esta sección al objetivo 2: Describir las actividades del juego simbólico que realizan los niños en los diferentes ambientes de aprendizaje durante la jornada diaria.

Se puede afirmar que el juego simbólico se da espontáneamente en los niños, pero que no es relevante dentro del salón de clase ni forma parte de las interacciones de la educadora con los niños. El juego simbólico fue la categoría primordial en las visitas (V3, V4, V5, V6); es decir, la acción que realizaban los niños de manera espontánea luego de terminar la clase o después de lonchar.

Descripción

Juego simbólico

16:00 Ed: “A ver, mis chiquitos, vamos a recoger la basura y guardar la lonchera para ir a jugar.” Al unísono, los niños dijeron: “¡Sí, vamos a jugar!” M preguntó: “¿Vamo a jugá? ¡Yo quiedo i afueda!” Ed respondió: “No vamos a salir, van a jugar aquí adentro con los lego. ¿Me escuchó, mi chiquita?” M.

respondió: “¡Sí!”, y se fue a sentar al piso con todos los niños en espera de que le fueran entregadas las diferentes canastas que contenían legos, frutas de plástico y varios. **Ma.** les dijo: “¡Vamos a jugar a que yo vedía la fluta y tus compaban!” Y así iniciaron su juego. V3

16:05 **Ed:** “Mis chiquitos, siéntense, atiendan, ¡siéntense en el piso! –**Ed** va hacia el estante donde están los cubos y les da para que jueguen– No van a estar peleando, tienen que compartir” **J.** dijo: “¡Yo quiedo judá a que atíamos elifitio! ¡Vamos a judá!” (vamos a jugar). V4

14:30 **Ed** les dijo: “Ahora vayan a guardar en su casillero sus loncheras; después siéntense en el piso, que les voy a dar los legos para que jueguen hasta que terminen sus compañeros de lonchar”. **MG:** “Tenodita, a mí quiedo lo dompetabetas”, y **ED:** le respondió que no, que iban a jugar solo con lo que contenían las canasta,s nada más. **JO** inicia el juego con sus compañeros diciendoles: “¡Vamo a judá a lo avone que volan!” Cada niño eligió el color de los tucos e iniciaron el juego imitando el sonido de los aviones. V5

16:00 Cada niño que terminaba de comer guardaba la lonchera y corría a buscar los legos, otros cogían la canasta de frutas y, así hasta que formaban grupos de juegos. **Ed** los observaba cómo jugaban, siempre advirtiéndoles que no fueran a pelear, diciéndoles que hay que compartir los grupos, que consistían de

cinco niños. Era M quien les decía a qué jugar con los legos. C iniciaba haciendo una fila de legos, intercalando colores, simulando tener un tren, arrastrando los legos uno detrás de otro e imitando el sonido del tren. ¡Vaya, cómo se reían entre ellos!.

V6

En estas visitas no se observó que la educadora participara o compartiera el juego con los niños, ya que no reconocen al juego como pedagógico, sino como parte de la jornada de descanso. Después de servirse sus alimentos, los niños juegan con legos y frutas de plástico de forma rutinaria. Muchos pedagogos mencionan el juego como eje primordial para el desarrollo del aprendizaje; sin embargo, de acuerdo con lo observado, la educadora no reconoce esa relevancia dentro de la jornada de clase. (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

El lenguaje expresivo es la categoría de mayor relevancia en estas observaciones (V3,V4,V5), que se combinaron con la interacción educadora (**Ed**) – niño (inicial de cada niño). Se incluyen las categorías “interacciones educadora-niños” y “uso del lenguaje”, y se presentan las citas de los diálogos más relevantes, transcritos tal como lo expresó cada niño.

Descripción

Lenguaje expresivo

13:20 Ed dice a los niños: “¡Sentarse! ¿Qué les parece si cantamos la canción de bienvenida?” Los niños gritan: “Sí” y cantan al unísono. Al final de la canción, la Ed les pregunta qué comieron hoy y D alza la mano y comenta: “¡Teñodita, tenodita, ¿tabe lo que comí hoy?, topita de adós” (sopita de arroz). Ed dice: “¡Huy, qué rico!. Ed pregunta a G: “¿Y usted qué comió?”

“Yo comí adoz con atú (atún).” Otro niño dice: “Yo comí topa de letea con adós” (sopa de lenteja con arroz). No les pregunta a todos porque tiene que iniciar la clase. V3.

*13:35 Mientras esperan a los demás niños, **Ed** dice: “A ver, chicos, alcen y estiren los brazos hacia delante, hacia atrás, estiren las piernas, salten.” Luego **Ed** pregunta a los niños: “¿Qué hiciste ayer, **M**?” **M** contesta: “¡Vi tevelishió bibujo animalo!” **Ed** dice: “¿Qué bien! ¿Y usted, **K**?” **K** responde: “¡Yo jue con mis muñetas, después mi mami me lio e come!” “Y tú y **J**, ¿qué hiciste?” “Yo, teñoíta, judé ton mish cados” (yo jugué con mis carros). **Ed** se acerca a la mesa de **Jo** (el más callado y el que menos se para) y le dice: “¿Papito, qué hiciste ayer?” **Jo** sonríe y le contesta en voz baja: “¡Nala!”(nada). V4.*

*13:35 **Mi**: “Teñodita, tabe e cote e peo de a epada a mi data, pedo u poquito” (le corté el pelo de la espalda a mi gata, pero un poquito) y mi mamá me lijo que eto no te ate a lo dato”(que eso no se le hace al gato). **Ed**: “¿Por qué le cortó el pelo?” **Mi** responde: “Y a uña tabien (y las uñas también). ¡E que etaba laigas!” **Ed**: “Papito, eso no se hace, pobrecita su gata, no vuelva a hacer eso. Las tijeras se usan para recortar figuras, no el pelo de los animales.” V5*

Esta categoría de lenguaje expresivo se registra en todas las visitas. Cuando la educadora interactúa con los niños, se percibe en ellos un lenguaje alterado, en el que sí hay conciencia léxica para explicar lo sucedido, pero omiten o sustituyen algún fonema de

palabras inmersas en una oración. A esta edad los niños tendrían que haber adquirido más del 70% de su desarrollo fonético y fonológico (Susanibar et al., 2016).

Recursos que ofrece el entorno

Se responde en esta sección al objetivo 3: Determinar los recursos que ofrece el entorno a la educadora para el desarrollo del lenguaje expresivo de los niños mediante el juego simbólico.

Es poco lo que los escasos materiales didácticos del centro educativo contribuyen al juego simbólico y al desarrollo del lenguaje expresivo de los niños. En el aula solo cuentan con materiales como cubos, legos, frutas de plástico y piezas de maderas de diferentes colores. Sin embargo, a través de estos recursos, las docentes establecen el nexo que les permite desarrollar la comunicación a través de destrezas y habilidades para alcanzar el desarrollo del lenguaje.

A partir de la aplicación de la escala ECERS-R y de la observación en las visitas, se detallan los resultados en la tabla 1, con los siguientes parámetros: se califican indicadores como S (sí), N (no), NA (no aplica) y cuarenta y tres preguntas agrupadas en siete subescalas: espacio y muebles, cuidado personal, lenguaje y razonamiento, actividades, interacciones, estructura del programa y padres/personal. Cada subescala tiene entre tres y nueve preguntas, las cuales son evaluadas con puntajes de uno a siete, donde 1 equivale a “inadecuado” o “penalizante”, y 7 a “excelente”.

Tabla 1

Evaluación de ambientes de sala de Inicial II según ECERS-R

Sub escalas	Puntaje sobre 7
Lenguaje y razonamiento	1.00
Actividades	1.40

Rutinas del cuidado personal	1.60
Espacio y muebles	1.83
Interacción	2.83
Promedio	1,72

Escala ECERS-R: Elaboración propia

Solo se evaluó con las cinco primeras subescalas por ser las pertinentes a los objetivos del estudio; se omitieron las subescalas “estructura del programa” y “padres/personal”. Con la aplicación de la escala se pudo conocer la interacción de la educadora y los niños; la calidad del espacio físico del salón, el cual incluye materiales, mobiliario adecuado, acciones por la seguridad y comodidad de los niños y el desarrollo de las actividades en el aula y espacio exterior. Esta escala fue aplicada en presencia de la educadora, con la asistencia de 17 niños (de 20 niños matriculados).

Como se observa en la tabla 1, la subescala que obtuvo más bajo puntaje fue la de lenguaje/razonamiento. Los ítems evaluados fueron: “libros e imágenes”, “estimulando la comunicación de los niños”, “usando el lenguaje para desarrollar las habilidades del razonamiento” y “uso informal del lenguaje”. Todos estos ítems obtuvieron un punto, es decir, un nivel inadecuado. Esto se da por carecer de materiales que aporten al desarrollo del lenguaje y razonamiento en el aula, de acuerdo con lo que establece esta sub escala. Le sigue con un puntaje bajo el área de actividades, con un promedio total de 1.40 en todas las subáreas evaluadas. De igual manera, con una puntuación baja, le sigue rutinas del cuidado, con un promedio 1.60, seguida de espacio y mobiliarios, que obtuvo 1.83 de promedio. Por último, interacciones con un promedio de 2.80, que fue el más alto, pero que no llega al nivel de mínimo. En resumen, todas las puntuaciones de la sala se encuentran en un nivel “inadecuado”, según la escala ECERS-R.

De acuerdo con las observaciones realizadas en todas las visitas, se describen a continuación los recursos de la sala de Inicial II: se observan 24 mesas y 24 sillas adecuadas para la estatura de los niños; las mesas y sillas están distribuidas en dos hileras de manera que los párvulos visualicen a la educadora al momento de dar una consigna o explicación; no hay rincones ni letreros que identifiquen cada lugar del salón. En cuanto al material didáctico, se encuentra bajo llave en un armario y el escaso material que se visualiza (cubos, frutas de plástico y objetos varios) se encuentran en canastos alzados, en una estantería que los padres de familia donaron para que los niños los guarden luego de jugar. Además, se observa un televisor y un DVD que están en desuso.

A simple vista no se observan cuentos, rompecabezas, juegos de mesa, libros o revistas que permitan a los niños el desarrollo y fortalecimiento del lenguaje. Hay ausencia de materiales que permitan al niño crear o recrear su imaginación, tales como: títeres, juegos de disfraces, juegos de oficios (bomberos, cocineros, policías), que permitirían el juego simbólico. En relación con las hojas para trabajos en mesa, la educadora los trae impresos de casa, en su mayoría, para poder trabajar con los niños.

Discusión y recomendaciones

Debido a la excesiva importancia que el juego simbólico tiene en el aprendizaje del lenguaje, por medio de experiencias significativas, se consideró necesario plantear el tema “El juego simbólico para el desarrollo del lenguaje expresivo en niños de cuatro años”, ya que al tener un lenguaje expresivo fluido el niño mostrará sus habilidades y destrezas al expresarse con coherencia y claridad cuando inicie la etapa escolar. En caso de no suceder esto, el niño tendrá un desfase en el desarrollo del lenguaje, que se reflejará posteriormente.

En la presente investigación quedó en evidencia que las prácticas pedagógicas de la educadora, así como los recursos que tiene a su disposición, no favorecen las actividades del juego simbólico y no se orientan al desarrollo del lenguaje expresivo.

El aporte que hace el juego simbólico al mejoramiento del lenguaje es fundamental y debe implementarse en las instituciones de educación infantil. Esto implica la participación y compromiso de directores, docentes, familiares y niños mediante el mejoramiento de prácticas pedagógicas que contribuyan a su desarrollo.

Las limitaciones encontradas en este estudio en la etapa de recolección de datos fueron: continuas reuniones de la educadora con autoridades, interrupciones de la clase por parte de alguna autoridad, repetidos ensayos para la presentación de las olimpiadas, visitas de médicos o eventos planificados en la malla curricular. Además, las jornadas eran de tres horas y estas interrupciones disminuían el tiempo para que los niños manifestar su conducta y su lenguaje con espontaneidad. Adicionalmente, la jornada de clase también se acortaba debido al aseo y mantenimiento del salón justo a la hora de entrada a clases. Todo esto limitaba la interacción espontánea y fluida entre educadora y niños, e impidió desarrollar normalmente las prácticas de observación.

Las recomendaciones a los futuros estudios son:

1. El juego simbólico debe ser considerado parte del proceso enseñanza y aprendizaje, para convertirlo en un recurso clave para el desarrollo del lenguaje expresivo.

2. La relevancia del juego simbólico en las diferentes planificaciones debe ser considerada como eje importante para el desarrollo del lenguaje y, por ende, de la expresión verbal. El juego simbólico debería considerarse como herramienta insustituible para el desarrollo y el aprendizaje en los primeros años de los niños e incluirse en las diferentes actividades de los planes escolares.

3. La familia, como parte de la comunidad educativa y por estar directamente relacionada con el niño, debe involucrarse en el proceso de aprendizaje de los niños. De esta manera se mantendrá una mayor interacción entre la educadora, los niños y la familia.

4. El proyecto debería cubrir resultados al inicio y al final de la investigación, para proponer estrategias que faciliten el trabajo de la titular del centro educativo. De esta manera, la titular se la involucraría no solo con la educadora, sino con la comunidad educativa

Los nuevos hallazgos obtenidos en la investigación son los siguientes:

1. A través del diálogo entablado con la maestrante, y a medida que iban avanzando la observación y evaluación con la escala ECERS-R y el registro en el diario de campo, la educadora mostró mayor interés por adquirir y fortalecer sus conocimientos para contribuir a que los niños desarrollen destrezas tanto lingüísticas como motoras.

2. En cuanto al lenguaje expresivo, el entorno debe ser un ambiente estimulante, favorable, que proporcione a la educadora pautas para poder estimular el lenguaje de los niños que se encuentran a su cargo.

3. El juego simbólico siempre ha sido tomado como una forma de entretener al niño, mas no como una forma de aprender, entender y practicar la realidad del entorno en el que se desarrolla. El juego simbólico ayuda a los niños a ser seres más sensibles a su realidad.

Es así que el juego simbólico es relevante en esta etapa en que el niño juega libremente, experimenta y expresa lo que siente, sin miedo a sentirse rechazado o calificado. Le enseña a comprender y asimilar mejor su entorno, como lo afirma Añó, Costa, Marqués, Orozco, Ortiz (2016).

Como se mencionó antes, Alberts y De la Plata (2016) manifiestan que el lenguaje expresivo le permite al niño comunicarse y alcanzar un aprendizaje óptimo de su entorno y, en el caso que se ha observado, estas actividades no se dan. El resultado es que al verse

limitado el niño a jugar de forma repetitiva con los escasos recursos (cubos, legos, frutas de plástico y piezas de maderas de diferentes colores), se limita también su desarrollo de la estructura del pensamiento. A esto podría deberse que el lenguaje sea reducido e ininteligible (poco claro).

Estos autores, incluyendo a Calle (2018), concluyen que al haber juego simbólico e interacción entre educadora y niños, se logra de forma significativa un desarrollo de calidad del lenguaje expresivo, lo cual beneficiará al niño en la etapa escolar.

Referencias bibliográficas

- Alberts, L. y De la Plata, C. (2016). *Lenguaje expresivo en Educación Infantil: clave para la estimulación de Inteligencias Múltiples*. *Reidocreo*, 5, 316-321
- AMEI, Asociación Mundial de Educación Infantiles (s/f). Recuperado de www.waece.org/biblioteca/pdfs/d030.pdf
- Añó, M., Costa, J., Gari, G., Marqués, A., Orozco, A., Ortiz, M. (2016). El juego simbólico, taller de juego en la educación infantil. Universidad de Valencia facultad de magister. <https://es.scribd.com/document/329118381/Juego-Simbolico> Booker, L. & Woodhead, M. (2013). *La Primera Infancia en perspectiva 9* <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>
- Carrera, B., Mazzarella, C. y Vygotsky. (2001). *El enfoque sociocultural*. *Educere*, 41-44 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Calle, D. (2018). *El juego simbólico y su incidencia en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 5 años de la I.E.I. " Juan Pablo II" (tesis de pregrado)*. Universidad César Vallejo, Perú.
- Duque, P., Rodríguez, J. y Vallejo, S. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/co/co-001/index/assoc/D10001.dir/paulaandreaduque.pdf>
- Euceda, T. (2007). *El juego desde el punto didáctico a nivel de educación prebásica* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán Tegucigalpa, M.C.D.
- Harms, T., Clifford, R. y Cryer, D. (2002) Escala de calificación del ambiente de la infancia temprana, edición revisada ECERSR-R

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* McGraw-hill/Interamericana, México 6ta. Edición
- Meneses, M. y Monge, M. (2001). *El juego en los niños: Enfoque teórico*. Revista Educación, 114. Obtenida de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Olivares, S. (2017). *El juego social como instrumento para el desarrollo de habilidades sociales (tesis de pregrado)*. Universidad de Piura-Perú obtenido de http://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2674/educ_033.pdf/sequence=1
- Paxson, C. & Schady, N. (2005). Cognitive development among young children in Ecuador: The roles of wealth, health, and parenting. World Bank Policy Research Working Paper 3605. Recuperado de http://www.wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/05/12/000011823_2_0050512113043/Rendered/PDF/wps3605.pdf
- Revista UNIR (2020). <https://www.unir.net/educacion/revista/etapa-preoperacional-en-que-consiste-e-importancia-en-los-ninos/>
- Rosas, K. (2019). *Lenguaje expresivo y habilidades sociales en niños de 4 años de una institución educativa inicial, Comas 2019* (tesis pregrado) Universidad César Vallejo Lima – Perú <http://hdl.handle.net/20.500.12692/43565>
- Ruiz de Velasco, Á. y Abad, J. (2011). “*El juego simbólico*” GRAÓ, Barcelona
file:///C:/Users/Vinicio/Downloads/38187-Texto%20del%20art%C3%ADculo-44028-1-10-20120111.pdf
- Silva, G. (2004). *El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial: entorno lúdico y oportunidades de juego en el CEI y la familia*. Lima- Perú: GRADE, Grupo de análisis para el desarrollo. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828113351/eljuego.pdf>

- Susanibar et. al. (2016). *Trastorno del habla de los fundamentos a la evaluación* Madrid, España: EOS 3er edición
- Tamayo, A. & Restrepo, J. (enero-junio de 2017). *El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentido*. Revista Latinoamericana de estudios educativos, Colombia 13 (1), 105-128. Obtenido de <http://www.redalcy.org/pdf/1341/134152136006.pdf>
- Tamis-LeMonda, C. y Rodriguez, E. (2008) Traducida (junio 2017). *El rol de los padres en fomentar el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje en niños pequeños*. Obtenido de <https://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2520/el-rol-de-los-padres-en-el-fomento-del-aprendizaje-infantil-y-el-desarrollo-del-lenguaje-.pdf>
- The Lego Foundation (2017). *Aprendizaje a través del juego: nuestra definición*. Recuperado de <https://www.legofoundation.com/media/3192/aprendizaje-a-trav%C3%A9s-del-juego-nuestra-definici%C3%B3n.pdf>
- UNICEF (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. United Nations Plaza, New York, NY. Obtenido de http://www.unicef.org/media/48896/file/UNICEF_Early_Moments_Mtter_for_Every_child_SP.PDF
- UNICEF (2018). *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje en los programas de educación en la primera infancia*. Obtenido de <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Vera, D. (2017) *El juego en el desarrollo de la creatividad de los niños de 2 a 3 años de edad del C.I.B.V. emblemático Chordeleg, período lectivo 2016-2017*. Obtenido de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/14899>

ANEXOS



Anexo 1.- Entrevista con directora



Anexo 2.- Entrevista con educadora de Inicial II.



Anexo 3.- Parte frontal del salón de clases de Inicial II.



Anexo 4.- Interior del salón de clase Inicial II.



Anexo 5.- Reunión con padres de familia y educadora.



Anexo 6.- Interacción educadora-niños.

Guayaquil, 16 de septiembre del 2019

Lcda.
Sonia López Bonilla
Directora
Unidad Educativa Víctor Emilio Estrada, distrito 09D07
Ciudad

De mis consideraciones:

Reciba nuestros cordiales saludos a nombre de la Facultad de Posgrado de la Universidad Casa Grande.

La presente es para solicitar la colaboración de la Unidad Educativa que usted acertadamente dirige, para que nuestra estudiante de la maestría en Desarrollo Temprano y Educación Infantil, **Licenciada Blanca Ponce Morales**, con C.I. 0914347489, pueda realizar ocho visitas de observación en las aulas de educación inicial, como parte de su proceso de aprendizaje previo a la obtención del título de Magister. Esto se llevará a cabo los días viernes entre los meses de septiembre a diciembre del presente año (las fechas serán acordadas directamente con la maestrante).

El Trabajo de Titulación es "Investigación basada en evidencia para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en centros de educación inicial de Guayaquil", está orientado a fortalecer las capacidades de las docentes en el ejercicio de su práctica diaria. Como resultado de este proceso de titulación, la maestrante dará a la docente observada una retroalimentación positiva.

Cabe señalar que se guarda total confidencialidad sobre el centro educativo y la docente participante, como parte de la ética de investigación que cumple nuestra Universidad.

Esperamos contar con su colaboración en este trabajo académico, por lo cual le estaremos muy agradecidos.

Atentamente,



Katherina Lazo, Mgtr.
Coordinadora de Trabajos de Titulación



Anexo 7.- Solicitud de investigación aprobada por directora del plante



Título del trabajo de titulación: “Investigación basada en evidencia para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en centros de educación inicial de Guayaquil”

Maestrante responsable: Licenciada Blanca Ponce Morales

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado (a) Señor / Señora:

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar, -o no-, en este desarrollo de Trabajo de Titulación “Investigación basada en evidencia para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en centros de educación inicial de Guayaquil”

Introducción

La Universidad Casa Grande, propone desde su Maestría en Desarrollo Temprano y Educación Infantil, la propuesta de un Trabajo de Titulación que es una “Investigación basada en evidencia para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en centros de educación inicial de Guayaquil”,
El proyecto nace de la necesidad de desarrollar en las educadoras actitudes y desempeños que favorezcan el bienestar de los niños.

Objetivo

El propósito de realizar la práctica en el Centro que usted acertadamente dirige, está orientado a fortalecer las capacidades de la docente en el ejercicio de su práctica diaria, y partir de ahí, pueda proponerse mejoras en las planificaciones y actividades a cumplir por parte de la educadora a cargo.

Procedimientos

Si Usted acepta participar en el estudio, ocurrirá lo siguiente:

- Se observará y registrará las situaciones cotidianas del salón de clase de la inicial dos (fotografías, videos y grabaciones)
- Se participará con recomendaciones o actividades de aprendizaje guiando a las educadoras en actividades enfocadas al desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños.
- Se realizará ocho visitas de observación en las aulas de educación inicial dos, con fechas a definirse en común acuerdo.
- Las visitas serán en diferentes jornadas con la finalidad de poder observar a los infantes en la realización de todas sus actividades.
- Se socializarán los resultados de la experiencia con los participantes.



Relación con el menor participante _____

Nombre completo del menor participante _____

Anexo 8.- Consentimiento informado por parte de padres de familia

Cuaderno de campo

Unidad Educativa: "Víctor Emilio Estrada"
 V3: **Conocer**
 Maestrante: Blanca Ponce Morales (M)
 Educadora: Sonia López García (Ed) Nivel Inicial II # de niños 16
 Fecha: 18 de octubre del 2019
 Hora de clase: 13:00 - 16:30

Esta tercera visita, tiene como objetivo observar y obtener información sobre las prácticas docentes en relación con el ámbito del aprendizaje y desarrollo, mediante la aplicación de la escala ECER-S la que ayudará a determinar cuáles son las necesidades que deben ser atendidas.

Lenguaje expresivo / juego simbólico / Recursos / Interacciones/ Prácticas pedagógicas/ normas.

	Categorías
<p>13:00 - Ed recibe a los niños en las afueras del salón de clase mientras una madre de familia realiza la limpieza del aula (horario mensual de responsables del aseo antes y después de la jornada educativa, salón compartido por la mañana con Primero de Básica). Luego de realizada la limpieza, ingresan los niños acompañados de la E.</p> <p>13:20 - Ed dice a los niños: "¡Sentarse! ¿Qué les parece si cantamos la canción de bienvenida?" Los niños gritan: "Sí" y cantan al unísono. Al final de la canción, la Ed les pregunta qué comieron hoy y D alza la mano y comenta: "¡Teñodita, tenodita, ¿tabe lo que comí hoy?, topita de adós" (sopita de arroz). Ed dice: "¡Huy, qué rico!. Ed pregunta a G: "¿Y usted qué comió?" "Yo comí adoz con atú (atún)." Otro niño dice: "Yo comí topa de letea con adós" (sopa de lenteja con arroz). No les pregunta a todos porque tiene que iniciar la clase. V3.</p> <p>13:35 - Ed, mientras saca de su mochila unas hojas, dice: "¿Recuerdan que ayer vimos los animales domésticos?" D alza la mano: "Ti, teñotita, yo tengo un pedo (perro) café que te llama Coqueta". A se para y dice: "To tengo doz perritoz" y con sus manos muestra el tamaño de cada animal. Después dice: "Tengo 5 dallina"(gallinas). M "¡Guau!, tienes muchos animales en tu casa." La mayoría de los niños rieron.</p>	<p>Rutina/aseo</p> <p>Rutina / inicio</p> <p>Ed-N Interacciones</p> <p>Lenguaje expresivo</p> <p>Recursos pedagógicos</p> <p>Lenguaje expresivo</p>

Anexo 9.- Extracto del cuaderno de campo.

Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana - Revisada

Thelma Harris, Richard M. Clifford, y Debby Cryer

Observador: Bianca Ponce Código del observador: 12/10/11
 Centro/Escuela: Victor Emilio Estro Código del centro: 0920
 Sala: Inicial día Código de la sala: 01
 Maestro(s): Servio Sepúlveda Código del/de los maestro(s): 01
 Número de miembros del personal presentes: 01
 Número de niños matriculados en la clase: 20
 El máximo de niños que el centro permite a la vez: 25
 El máximo de niños presentes durante la observación: 14

Fecha de la observación: 12/10/11
 El número de niños con discapacidades identificadas: _____
 Marque el/los tipo(s) de discapacidad: física / sensorial cognitiva / lenguaje social / emocional otro: _____
 Fechas de nacimiento de los niños matriculados: El menor 12/10/11 / El mayor 12/10/11
 Hora en que comenzó la observación: 11:00 AM PM
 Hora en que terminó la observación: 11:00 AM PM

ESPACIO Y MUEBLES												
1. Espacio interior			Notas:							Notas:		
			Todo se encuentra en un mismo espacio.									
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	2.0	2.1	2.2	
3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	4.0	4.1	4.2	
5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	5.9	6.0	6.1	6.2	
7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7.7	7.8	7.9	8.0	8.1	8.2	
2. Muebles para el cuidado rutinario, el juego y el aprendizaje			1.1 Si no se cuide el ambiente, pero esta provisto por el día.									
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	2.0	2.1	2.2	
3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	4.0	4.1	4.2	
5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	5.9	6.0	6.1	6.2	
7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7.7	7.8	7.9	8.0	8.1	8.2	
3. Muebles para el relajamiento y confort			NA									
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	2.0	2.1	2.2	
3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	4.0	4.1	4.2	
5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	5.9	6.0	6.1	6.2	
7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7.7	7.8	7.9	8.0	8.1	8.2	
4. Organización de la sala de jugar			NA									
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	2.0	2.1	2.2	
3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	4.0	4.1	4.2	
5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	5.9	6.0	6.1	6.2	
7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7.7	7.8	7.9	8.0	8.1	8.2	
5. Espacio para la privacidad			NA									
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	2.0	2.1	2.2	
3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	4.0	4.1	4.2	
5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	5.9	6.0	6.1	6.2	
7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7.7	7.8	7.9	8.0	8.1	8.2	
6. Exhibiciones relacionadas a los niños			Exhibiciones relacionadas a los niños.									
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	2.0	2.1	2.2	
3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	4.0	4.1	4.2	
5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	5.9	6.0	6.1	6.2	
7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7.7	7.8	7.9	8.0	8.1	8.2	

Anexo 10.- Escala ECERS-R con la que realizó la evaluación

41. Interacción y cooperación entre personal				1 2 3 4 5 6 7 NA							Notas:
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N		
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Supervisión y evaluación del personal				1 2 3 4 5 6 7 NA							
S	N	S	N	S	N	NNA	S	N			
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						5.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
43. Oportunidades para el desarrollo profesional				1 2 3 4 5 6 7							
S	N	S	N	S	N	NNA	S	N			
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						5.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
A. Calificación de la Sub-escala (Items 38 - 43) ___											
B. Número de ítems calificados ___											
Puntaje promedio para PADRES Y PERSONAL (A + B)											
Calificaciones totales y promedios											
				Puntaje total		Nº de ítems calificados		Puntaje promedio			
Espacio y Muebles				<u>11</u>		<u>06</u>		<u>1.83</u>			
Rutina del Cuidado				<u>08</u>		<u>05</u>		<u>1.60</u>			
Lenguaje-Razonamiento				<u>04</u>		<u>04</u>		<u>1.00</u>			
Actividades				<u>07</u>		<u>05</u>		<u>1.40</u>			
Interaccion				<u>14</u>		<u>05</u>		<u>2.80</u>			
Estructura del Programa				<u>-</u>		<u>-</u>		<u>-</u>			
Padres y Personal				<u>-</u>		<u>-</u>		<u>-</u>			
TOTAL				<u>44</u>		<u>25</u>		<u>8.63</u>			

Anexo 11.- Hoja de calificación

6. Las calificaciones se deben asignar de la manera siguiente:
- Una calificación de 1 se debe dar si *cualquier* indicador debajo de 1 es calificado "Sí". *Solo a la vez empiezo con 1*
 - Una calificación de 2 se da cuando todos los indicadores debajo de 1 son calificados "No" y por lo menos la mitad de los indicadores debajo de 3 son calificados "Sí".
 - Una calificación de 3 se da cuando todos los indicadores debajo de 1 son calificados "No" y todos los indicadores debajo de 3 son calificados "Sí".
 - Una calificación de 4 se da cuando se han satisfecho todos los indicadores debajo de 3 y por lo menos la mitad de los indicadores debajo de 5 son calificados "Sí".
 - Una calificación de 5 se da cuando todos los indicadores debajo de 5 son calificados "Sí".
 - Una calificación de 6 se da cuando se han satisfecho todos los indicadores debajo de 5 y por lo menos la mitad de los indicadores debajo de 7 son calificados "Sí".
 - Una calificación de 7 se da cuando todos los indicadores debajo de 7 son calificados "Sí".
 - Una calificación de NA (no aplica) se puede dar sólo para los indicadores o para ítems enteros cuando se ve "NA permitido" en la escala y en la Hoja de Calificación. Los indicadores que son calificados NA no se cuentan al determinar la calificación del ítem, y los ítems marcados NA no se cuentan cuando se calculan las calificaciones de las sub-escalas y de la escala total.
7. Para calcular el promedio de las calificaciones de las sub-escalas, sume la calificación de cada ítem de la sub-escala y divídalo por el número de ítems calificados. El promedio total es la suma de las calificaciones de todos los ítems de la escala dividida por el número de ítems calificados.

Opción de Calificación Alternativa

Como se le puede dar una calificación a cada uno de los indicadores de la ECERS-R, es posible seguir calificando los indicadores más allá de la calificación del nivel de calidad asignada a un ítem. Usando el sistema de calificación descrito arriba, típicamente se califican los indicadores sólo hasta que se le asigne una calificación de calidad para el ítem. Pero, si para los propósitos de investigación o de mejoramiento del programa, se desea adquirir información adicional en las áreas de los puntos más fuertes, más allá de la calificación de la calidad, el observador puede seguir calificando todos los indicadores.

Si se elige la opción de calificación alternativa y se califican todos los indicadores, se tendrá que extender bastante el tiempo de observación y de cuestionamiento necesario. Una observación de aproximadamente 3 ½ a 4 horas y un tiempo de cuestionamiento de aproximadamente 45 minutos serán necesarios para completar todos los indicadores. Sin embargo, la información adicional puede ser útil para hacer planes para mejoramientos específicos y en la interpretación de los resultados de la investigación.

Anexo 12.- Hoja de calificación y perfil utilizados en la escala

Hoja de Calificación y Perfil

La Hoja de Calificación permite calificaciones de los indicadores y de los ítems. Las calificaciones de los indicadores son S (Sí), N (No), y NA (no aplica) que se permite sólo para indicadores selectos, como es notado. También hay un poco de espacio para apuntes que justifican la calificación. Como los comentarios le ayudan a darle consejos al personal para el mejoramiento, sugerimos que, para este fin, tome notas extensas en una hoja de papel adicional.

Se debe tener cuidado de marcar el renglón correcto debajo de S, N, o NA para cada indicador. La calificación numérica para cada ítem debe estar claramente circulada (vea el modelo, p. 52).

El Perfil en la página 58 permite una representación gráfica de las calificaciones para todos los ítems y sub-escalas. Se puede usar para comparar las áreas fuertes y débiles, y para seleccionar los ítems y sub-escalas a mejorar. También hay un espacio para anotar los promedios de las calificaciones de las sub-escalas. Los perfiles de por lo menos dos observaciones se pueden anotar lado a lado para presentar los cambios de manera visual (vea el modelo, p. 52).

Explicaciones de los Términos Usados a lo Largo de la Escala

1. **Accesible** significa que los niños pueden alcanzar y usar los materiales, los muebles, el equipo, etcétera. Esto no significa que cada niño tiene que tener acceso en todo momento. Por ejemplo, el acceso puede ser limitado a una cierta cantidad de niños en un área o limitado a ciertas horas del día.
2. **Una parte considerable del día** significa por lo menos una tercera parte del tiempo que los niños están presentes. Por ejemplo, 1 hora de un programa de 3 horas, o 3 horas de un programa de 9 horas.
3. Para distinguir entre las palabras “**algunos**” y “**muchos**,” los materiales en varios ítems están separados en categorías en las Notas para Clarificación. Por ejemplo, el equipo de uso motor grueso está separado entre *equipo estacionario* y *equipo portátil*, los materiales de uso motor fino están separados entre *juguetes pequeños para la construcción, materiales de arte, manipulativos, y rompecabezas; naturaleza/ciencia incluye categorías de materiales como colecciones de objetos naturales, cosas vivas, libros de naturaleza/ ciencia, juegos, o juguetes, y actividades de naturaleza/ ciencia* tales como cocinar y experimentos simples.
4. **Personal** se refiere generalmente a los adultos que están directamente asociados con los niños, el personal pedagógico. En la escala, se usa la palabra personal en el plural porque se supone que usualmente hay más de un miembro del personal trabajando con un grupo. Cuando un miembro individual del personal hace algo de forma diferente, es necesario llegar a una calificación que caracteriza el impacto total de todos los miembros del personal sobre los niños. Por ejemplo, en una sala de clase en donde uno de los miembros del personal es muy verbal y otro es básicamente no verbal, la calificación se determina por qué bien se satisfacen las

Anexo13.- Hoja de calificación y perfil utilizados en la escala

Informe

Datos informativos

Fecha de elaboración:	Diciembre, 14 del 2019
Fecha de entrega:	Enero, 2020
Unidad Educativa:	Centro Educativo "Victor Emilio Estrada"
Maestrante:	Blanca Ponce Morales
Educadora:	Sonia López Bonilla
Nivel:	Inicial II

Introducción

En la infancia, el juego se torna un aspecto imprescindible y con espacio propio, (Garrido, Rodríguez, Rosenberg y Sarlé, 2008) al exploran su entorno, los niños de momentos significativos y aprendizajes, por otro lado, una investigación realizada en la universidad de Harvard (2019) sobre cinco pasos para el desarrollo mental saque y señala que, las interacciones positivas entre pares o educadora que se establecen durante el juego, crean conexiones del lenguaje muy importantes en el cerebro de los niños.

El tema propuesto es "El juego simbólico en el desarrollo del lenguaje expresivo de cuatro años", el mencionado trabajo de titulación se desarrolla bajo una "Investigación basada en evidencia para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en centros de educación inicial de Guayaquil", está orientado a fortalecer las capacidades de la educadora en el ejercicio de su práctica diaria. Como resultado de este proceso de titulación

