

XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2022.

La infancia temprana: zona de diálogos disciplinares, aportes desde la psicología y la educación.

Aquino, Camila y Querejeta, Maira.

Cita:

Aquino, Camila y Querejeta, Maira (2022). *La infancia temprana: zona de diálogos disciplinares, aportes desde la psicología y la educación*. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-084/741>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoq6/spp>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA INFANCIA TEMPRANA: ZONA DE DIÁLOGOS DISCIPLINARES, APORTES DESDE LA PSICOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN

Aquino, Camila; Querejeta, Maira

Universidad Nacional de La Plata. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. La Plata, Argentina.

RESUMEN

En el presente trabajo se partirá de delimitar a la infancia como categoría social determinada en cada cultura y momento histórico (Carli, 1999), haciendo foco principalmente en la primera infancia que abarca desde los 45 días de vida a los 2 años (DGCyE, 2012). En esta etapa se pueden circunscribir los juegos de crianza (Calmels, 2004), que consisten en espacios de interacción entre el adulto y el bebé que resultan favorecedores para el desarrollo sociocognitivo, lingüístico y psicomotor del niño. Los juegos de crianza requieren de un acuerdo tónico-emocional que promueva el despliegue de diversos recursos comunicativos multimodales: gestos, vocalizaciones, miradas, uso de objetos (Alessandroni et al., 2020; De Pablo et al., 2020). Es por ello que en este trabajo el juego, particularmente en las escenas de educación temprana, aparece en su doble función: como área de enseñanza para el jardín maternal y como zona potencial de desarrollo infantil. La educación temprana, se concibe como un espacio pedagógico de cuidado privilegiado para el despliegue de la comunicación.

Palabras clave

Comunicación - Juego - Educación - Infancia temprana

ABSTRACT

EARLY CHILDHOOD: AREA OF DISCIPLINARY DIALOGUES, CONTRIBUTIONS FROM PSYCHOLOGY AND EDUCATION

In the present work, childhood will be delimited as a social category determined in each culture and historical moment (Carli, 1999), focusing mainly on early childhood that ranges from 45 days of life to 2 years (DGCyE, 2012). Parenting games can be circumscribed at this stage (Calmels, 2004), which consist of interaction spaces between the adult and the baby that are favorable for the child's sociocognitive, linguistic and psychomotor development. Parenting games require a tonic-emotional agreement that promotes the deployment of various multimodal communication resources: gestures, vocalizations, looks, use of objects (Alessandroni et al., 2020; De Pablo et al., 2020). That is why in this work the game, particularly in the scenes of early education, appears in its double function: as a teaching area for

the kindergarten and as a potential zone of child development. Early education is conceived as a pedagogical space of privileged care for the deployment of communication.

Keywords

Communication - Play - Education - Early childhood

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone revisar las contribuciones que las ciencias de la educación y la psicología del desarrollo han aportado a la construcción de la noción de infancia como unidad de análisis, bajo la consideración de que dicha noción es una categoría social, producto de una coyuntura histórica, que se actualiza y transforma en función de las significaciones sociales propias de cada cultura (Carli, 1999; Redondo, 2012).

Se enmarca en un proyecto de investigación^[1] que se propone analizar el desarrollo comunicativo en torno al léxico, las primeras frases, el uso de gestos, vocalizaciones y objetos, en el seno de las interacciones tempranas entre docente y bebé^[2].

El interés de una revisión en estos términos radica en que la problemática que se abordará, es decir la comunicación temprana docente-bebé en situaciones de juego, se asienta en la confluencia de los campos de conocimiento de la psicología del desarrollo y la pedagogía. En esa confluencia, el trinomio conceptual donde Educación Temprana, Comunicación y Juego se vinculan estrechamente en relación con la promoción del desarrollo cognitivo y comunicativo temprano.

A continuación, se profundizará en dichos conceptos.

DESARROLLO

Educación Temprana. La infancia temprana, período comprendido desde los 45 días de vida a los 2 años, es la referencia etaria que organiza las salas y actividades de enseñanza que se desarrollan en el jardín maternal (contexto educativo donde se realizarán las observaciones de las interacciones cuidador-bebé) en concordancia con el Diseño Curricular para el Nivel Inicial del Primer Ciclo (DGCyE, 2012).

Desde el Diseño Curricular (DGCyE, 2012), el Jardín Maternal

como institución educativa, representa para el niño la posibilidad de ampliar su relación con el mundo cultural. La cultura diverge en cada tiempo y espacio, y es en función de sus diferentes sentidos que configura y moldea la subjetividad de las personas (Bruner, 1986). La infancia, por tanto, diferirá en cada cultura, como también las prácticas de crianza que se configurarán en función de los sentidos culturales de cada espacio y tiempo (Carli 2002; Antelo, 2005; Redondo 2012). Es por ello que la selección y construcción de los contenidos escolares responde a cada momento histórico y se materializan a través de las diversas propuestas de enseñanza que delimita cada institución escolar (DGCyE, 2012; Antelo, 2010).

Al respecto, estudios actuales sugieren que la asistencia a jardín maternal puede transformarse en un potenciador del desarrollo cognitivo y afectivo para el niño, particularmente en relación con el despliegue de la comunicación y el lenguaje. Algunos de ellos (Hall et al., 2013; Salminen et al., 2021; Serrat-Sellabona et al., 2021) mencionan la importancia de la calidad de las interacciones docente-niño para el desarrollo de diferentes habilidades de autorregulación, donde el lenguaje posee un lugar central. Este resulta una adquisición fundamental del desarrollo y se transforma poco a poco en una herramienta de pensamiento, acción y simbolización en el niño, es decir, de regulación de las conductas propias y de la posibilidad de anticipación de la conducta de los otros (Salminen et al., 2021). En este sentido los contextos pre-escolares pueden transformarse en espacios donde se mitigue el impacto, en el desarrollo de los niños pequeños, de diferentes factores de riesgo. Por ello podría considerarse la asistencia al jardín maternal un tipo de acción proactiva y preventiva para el desarrollo temprano, y también un espacio lúdico de aprendizaje para el manejo de habilidades lingüísticas cada vez más complejas durante la primera infancia (Hall et al., 2013).

En la educación temprana las acciones educativas y de cuidado se conciben de forma complementaria, delimitando diferentes contenidos que circunscriben diferentes áreas de enseñanza dentro del Diseño Curricular. Éstas se organizan en cinco áreas de enseñanza, de las cuales se retomarán tres. En primer lugar, la formación personal y social, que aborda el vínculo con los otros a partir de experiencias de placer/displacer en relación con la constitución de la subjetividad. En segundo lugar, la comunicación y expresión, haciendo referencia a la comunicación temprana en toda su extensión, es decir al lenguaje verbal, como también los otros modos de expresión y comunicación propias de la primera infancia: lenguajes expresivos como la comunicación sonora y musical, la expresión corporal, los lenguajes visuales, los gestos y el uso de objetos que amplían y complejizan el desarrollo lingüístico posterior. Por último, el juego que ofrece a los niños/as un espacio privilegiado de desarrollo de las capacidades representativas, creativas, imaginativas, comunicativas, sociales y cognitivas. Se trata de un patrimonio privilegiado de la infancia (Malajovich, 2000), y de uno de sus derechos inalienables, por lo cual resultará central poder garan-

tizar el espacio lúdico en el nivel inicial. Se enseña a jugar, y eso define la función educativa del ciclo y la intervención del docente como mediador (DGCyE, 2012). La organización del espacio lúdico requiere disponibilidad, conocimiento y organización del maestro, que es quien construye los marcos significativos de juego que deben ser compartidos con el bebé.

Juego. Se concibe a partir de una doble función que les es propia: como área de enseñanza y como andamiaje, en una zona potencial de desarrollo subjetivo (Baquero, 1996). En el espacio escolar será el docente el principal mediador, organizando una propuesta lúdico-pedagógica de enseñanza y propiciando la construcción de espacios significativos de juego para la participación de los bebés, favoreciendo el desarrollo psicológico (Salminen et al., 2021).

El juego permite el ingreso y participación del niño en la cultura, en la medida en que propicia la apropiación de los instrumentos culturales. Entonces tanto el juego como el aprendizaje se configuran como espacios potenciales de desarrollo cognitivo y subjetivo. Tienen en común: la presencia o escenario de una situación imaginarios, de reglas de comportamiento socialmente establecidas, y también una definición social de la situación (Baquero, 1996).

El juego entonces promueve el desarrollo cognitivo durante estos primeros tiempos existe un acuerdo tónico-emocional entre bebé y adulto expresado a través de una gama de matices no verbalizados: variedad de gestos, actitudes y posturas propias de los juegos corporales durante la primera infancia (Calmels, 2004). Los juegos de crianza, tal como lo desarrolla Daniel Calmels (2004) integran al niño y al adulto en un mismo momento de juego, siendo actividades lúdicas o prelúdicas que se comparten durante la crianza. Estos ocurren durante los primeros años de vida y son esencialmente juegos corporales vitales en la organización del desarrollo psicomotor.

Los juegos de crianza desde el punto de vista evolutivo estimulan en primer lugar el pasaje de la motricidad refleja a la funcional, en segundo lugar, de la actividad funcional al comportamiento lúdico. En tercer lugar, de la comunicación temprana preintencional al uso de objetos y a la realización de los primeros gestos dirigidos e intencionales (Bates et al., 1975; 1979; Trevarthen 2003). Posteriormente potenciará la adquisición de las primeras palabras y el despliegue del lenguaje, promoviendo el desarrollo psicológico y motriz del bebé. La presencia del cuerpo del adulto acompaña y estimula la maduración y el desarrollo del niño al mismo tiempo que lo introduce en situaciones que exigen cada vez más simbolizaciones. Los juegos de crianza articulan lo individual con lo social formando la base de la matriz lúdica colectiva. En estos juegos son frecuentes las acciones preparatorias realizadas por el adulto que los niños reciben como mensajes anticipatorios del jugar, mensajes gestuales y verbalizaciones mínimas que se dirigen al niño/a. El jugar se constituye en un lenguaje gestual que le brinda al niño/a indicios de lo que se va

a desarrollar durante el espacio lúdico. Estas acciones preparatorias se caracterizan por micromovimientos, gestos provocativos, variaciones del tono muscular y vocal (Calmels, 2004; Wallon, 1987).

Comunicación temprana entre docente y bebé. Para el abordaje de la comunicación temprana resultará central retomar los aportes de la perspectiva multimodal, que concibe las interacciones comunicativas como una red extensa de signos multimodales que surgen a partir de propuestas lúdicas en el aula (Alesandroni et al., 2020; De Pablo et al., 2020; Estrada y Cárdenas, 2017; Hall et al., 2013; Murillo & Casla, 2021; Salminen et al., 2021). Es decir, son los recursos comunicativos como: gestos, vocalizaciones, miradas y el uso de los objetos que se despliegan en la interacción entre el/la docente y el bebé los que poco a poco se irán complejizando con el advenimiento del lenguaje. Desde la perspectiva multimodal los estudios sobre la comunicación prelingüística han demostrado que los bebés pueden establecer referentes compartidos en interacción con sus cuidadores muy tempranamente, desde la segunda mitad de su primer año (Murillo y Belinchón, 2013). El repertorio de recursos comunicativos prelingüísticos (gestos, vocalizaciones, uso de objetos) que los niños adquieren durante esta etapa se funde en las primeras expresiones verbales a medida que desarrollan estructuras lingüísticas más complejas. Progresivamente, comienzan a realizar signos que se refieren a otros aspectos más allá de los límites del “aquí y ahora”, formando una base sólida para el uso posterior de las palabras (Solís et al., 2016).

Investigaciones actuales han reconsiderado la relevancia y centralidad que adquieren las fases más tempranas del desarrollo en la ontogénesis de la comunicación y del desarrollo lingüístico posterior. Ellas destacan un proceso de continuidad entre las primeras interacciones y aquellas propias de la comunicación intencional posterior, haciendo especial énfasis en el carácter triádico de la comunicación temprana. Desde estos modelos teóricos se concibe que es el adulto quien toma la iniciativa y presenta al niño, ya desde el comienzo, el mundo de los objetos en su dimensión cultural (Basilio, 2014; Moreno-Núñez, Rodríguez y Del Olmo, 2017).

Es en la interacción social junto con la guía de un adulto que el bebé es introducido al uso y significado de los objetos, dando lugar a los primeros formatos de comunicación temprana incluso mucho antes de la aparición de las primeras palabras. Numerosos estudios se han centrado en el análisis e investigación de esta temática sobre todo en contextos hogareños, pero resultan escasas aquellas que han analizado la comunicación en contextos escolares de nivel maternal en nuestro país.

La multimodalidad en el desarrollo comunicativo temprano se ha enriquecido con los aportes más actuales de la psicología cultural (Rosa y Valsiner, 2018; Vigotsky, 1978), la teoría de los sistemas dinámicos (Smith y Thelen, 2003) y el enfoque semiótico pragmático del desarrollo (Rodríguez y Moro, 1999).

Desde el enfoque culturalista se hace hincapié en el lugar que ocupan los instrumentos (materiales y simbólicos) en la mediación de las acciones humanas con los objetos y con los otros. En este sentido los signos se constituyen en instrumentos de transformación de la acción externa e interna (pensamiento), teniendo el lenguaje un lugar central. Los procesos constitutivos del desarrollo sociocognitivo se dan en contextos socio-históricos situados que conllevan acciones cooperativas donde la interacción con los otros resulta fundamental. Por lo tanto, el aprendizaje como proceso complejo y multicausal se sitúa como posibilitador y favorecedor en la construcción de cursos específicos del desarrollo infantil.

El lenguaje y la comunicación por tanto son habilidades cruciales dentro del desarrollo psicológico en la primera infancia, guardando una íntima relación con la cognición y los procesos de socialización (Resches et al., 2021).

CONCLUSIONES

A partir de concebir a la infancia, y particularmente a la infancia temprana, como una “zona” de cruces entre diferentes disciplinas como la psicología y las ciencias de la educación, en este proyecto se delimita un trinomio investigativo: Educación, Juego y Comunicación. El juego aparece en su doble función como área de enseñanza, dentro del jardín maternal, y también como andamiaje en una zona potencial de desarrollo subjetivo (Baqueiro, 1996). Es decir que, si bien “el jugar” define la función educativa del ciclo, tal como aparece en el diseño curricular (DGCyE, 2012), el juego no sólo aparece en su dimensión pedagógica, sino en su aspecto constitutivo del desarrollo psicolingüístico y cognitivo.

Son los juegos de crianza, esencialmente corporales, característicos de esta etapa, espacios que integran a adulto y bebé en una situación lúdica compartida. En estos primeros juegos corporales la voz, los gestos, los sonidos y el uso de objetos acompañan los movimientos lúdicos. El juego es un espacio propicio para el despliegue de la comunicación temprana. En este sentido la multimodalidad como aporte teórico enriquece el abordaje del desarrollo comunicativo temprano, en la medida en que desde esta perspectiva estos componentes comunicativos resultan predictores para el desarrollo del lenguaje.

Por tanto, el rol del docente como mediador en la interacción comunicativa temprana resulta clave, ya que por un lado realiza propuestas lúdicas de enseñanza que configuran los espacios donde se despliega el intercambio comunicativo; y por el otro promueve espacios significativos que favorecen el desarrollo cognitivo, afectivo y comunicativo de los bebés. En este sentido la educación es concebida en este proyecto como un proceso social colaborativo.

Para finalizar, es posible delimitar algunas hipótesis o argumentos centrales: la mediación docente a través de prácticas lúdicas en el jardín maternal produce efectos significativos en el desarrollo comunicativo temprano del niño. Así mismo exis-

ten relaciones positivas entre el uso de diferentes herramientas semióticas en las interacciones compartidas entre el docente-bebé y la aparición del primer lenguaje. Por último, la cantidad y calidad del lenguaje y los gestos que el docente dirige al niño junto con las estrategias en el uso de los objetos, impactan sobre el desarrollo comunicativo y sociocognitivo de los niños.

NOTA

[1] El presente trabajo se enmarca en un proyecto de tesis de Doctorado en Educación de la UNLP: “La mediación docente en el desarrollo de la comunicación temprana”, financiado con una beca doctoral de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP.

[2] Se decide utilizar el bebé, los bebés, el niño, los niños, el adulto, el cuidador, etc., en un sentido genérico y básicamente para facilitar la lectura, sin implicar por ello, sesgo de género alguno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alessandroni, N., Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., & Del Olmo, M.J. (2020) Musical dynamics in early triadic interactions: A case study. *Psychological Research*, 84(6), 1555-1571.
- Antelo, E. (2005) La falsa antinomia enseñar-asistir. *Diario La Capital*.
- Antelo, E., Redondo, P., & Zanelli, M. (2010) Lo que queda de la infancia. *Recuerdos del jardín*. Editorial: Homo Sapiens. Rosario.
- Baquero, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar (Vol. 4). Buenos Aires: Aique.
- Basilio Seyler, M. (2014) Los signos preverbales como herramientas de pensamiento: el origen social de la autorregulación cognitiva en niños de 14 a 18 meses de edad. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional Universidad Autónoma de Madrid.
- Bates, E., Beningni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. y Volterra, V. (1979) The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy. *Academic Press*.
- Bates, E., Camaioni, L. y Volterra, V. (1975) The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-224.
- Bruner, J. (1986) El habla del niño. Bs As: Paidós.
- Calmels, D. (2004) Juegos de crianza. Editorial Biblos.
- Carli, S. (1999) La infancia como construcción social. S. Carli (comp.) De la familia a la escuela. *Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires. Santillana.
- Carli, S. (2002) Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. *Miño y Dávila*.
- De Pablo, I., Murillo, E., & Romero, A. (2020) The effect of infant-directed speech on early multimodal communicative production in Spanish and Basque. *Journal of child language*, 47(2), 457-471.
- DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Inicial Primer Ciclo. Bs As. 2012. Disponible en: www.abc.gov.ar
- Estrada, L.F., and Cárdenas, K. (2017) ‘Let’s read a book!’ Longitudinal analysis of educational practices in infant school from 1 to 2 years old, presented at the 47th Annual Meeting of the Jean Piaget Society, San Francisco, 2017.
- Hall, J., Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2013) Can preschool protect young children’s cognitive and social development? Variation by center quality and duration of attendance. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 155-176.
- Malajovich, A., & Akoschky, J. (2000) Recorridos didácticos en la educación inicial. *Paidós*.
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., y Del Olmo, M.J. (2017) Rhythmic ostensive gestures: How adults facilitate infants’ entrance into early triadic interactions. *Infant Behavior and Development*, 49, 168-181. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.09.003>
- Murillo, E. y Belinchón, M. (2013) Patrones comunicativos multimodales en la transición a las primeras palabras: Cambios en la coordinación de gestos y vocalizaciones. *Infancia y Aprendizaje*, 36, 473-487. <https://doi.org/10.1174/021037013808200258>
- Murillo, E., & Casla, M. (2021) Multimodal representational gestures in the transition to multi-word productions. *Infancy*, 26(1), 104-122.
- Redondo, P. (2012) Políticas en debate, la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta educativa*, (37), 6-16.
- Resches, M., Querejeta, M., Cortada, A.K., & Laguens, A. (2021) Adaptación y normativización del Inventario del Desarrollo Comunicativo Mac Arthur Bates (CDI-Forma II) al español rioplatense. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 14(3), 107-120.
- Rodríguez, C., and Moro, C. (1999) El mágico número 3. Cuando los niños aún no hablan. *Barcelona: Paidós*.
- Rosa y J. Valsiner (2018) *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge University Press
- Salminen, J., Guedes, C., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., & Cadima, J. (2021) Teacher-child interaction quality and children’s self-regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal. *Infant and Child Development*, e2222.
- Serrat-Sellabona, E., Aguilar-Mediavilla, E., Sanz-Torrent, M., Andreu, L., Amadó, A., & Serra, M. (2021) Sociodemographic and Pre-Linguistic Factors in Early Vocabulary Acquisition. *Children*, 8(3), 206.
- Smith, L.B., & Thelen, E. (2003) Development as a dynamic system. *Trends in cognitive sciences*, 7(8), 343-348.
- Solís, M.C., Suzuki, E., and Baeza, P. (2016) Enseñar a leer y escribir en educación inicial. *Santiago de Chile: Ediciones UC*.
- Trevarthen, C. (2003) *Conversations with a two-month-old*. Whurr Publishers.
- Vygotsky, L.S. (1978/2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, trad.). Crítica.
- Wallon, H. (1987) *Psicología y educación del niño: Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Madrid: Visor.