

GMD

Facultad Cs. Médicas  
Biblioteca



TF

2737

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO  
FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS  
ESCUELA DE FONOAUDILOGÍA  
ROSARIO, ARGENTINA  
2025



**El juego simbólico y su vinculación con el lenguaje en la  
infancia.**

ALUMNAS:

Abbondanzieri, Valentina.

Mattiucci, Agustina.

CON LA SUPERVISIÓN DE:

Lic. en Fonoaudiología Molina, Silvana.

Ensayo presentado por:  
Abbondanzieri, Valentina.  
Mattiucci, Agustina.

Con la supervisión de:  
Lic. en Fonoaudiología Molina, Silvana.

Aprobada por:

---

---

---

En Rosario, a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del  
año \_\_\_\_\_

Legajo/s: A-1692/6

M-2465/1

## **INDICE**

RESUMEN .....	4
REFERENTE TEÓRICO .....	5
PROBLEMATIZACIÓN .....	8
JUSTIFICACIÓN .....	9
OBJETIVOS .....	11
DESARROLLO .....	12
Capítulo 1: Concepciones acerca del juego y sus diferentes formas. ....	12
Capítulo 2: El juego simbólico y el lenguaje en la infancia.....	21
¿Qué se entiende por infancia? .....	21
¿Qué se entiende por juego simbólico?.....	22
¿Qué se entiende por lenguaje? .....	28
Capítulo 3: El juego simbólico en la clínica fonoaudiológica.....	35
¿Por qué jugar en la clínica fonoaudiológica?.....	38
Capítulo 4: Juego simbólico dentro del hogar y de las instituciones educativas. ....	41
La actividad lúdica dentro del contexto familiar .....	42
La actividad lúdica dentro de las instituciones educativas .....	43
Ahora bien, ¿qué sucede en la actualidad con el juego en general, y particularmente con el juego simbólico?.....	47
Capítulo 5: El juego como herramienta de promoción y prevención frente a las posibles dificultades de la comunicación y el lenguaje.....	52
CONSIDERACIONES ÉTICAS .....	57
CONCLUSIONES, INTERPRETACIONES Y DISCUSIONES.....	58
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	64

## RESUMEN

El presente ensayo se ocupa de abordar una temática a considerar, significativa, en el ámbito disciplinar de la fonoaudiología: “El juego simbólico y su vinculación con el lenguaje en la infancia”.

Contemplando la complejidad relacionada al tema, y valorizando dicha vinculación, se profundiza sobre el desarrollo de diferentes concepciones teóricas y formas de juegos, como así también, acerca de la importancia, ventajas y funciones del juego simbólico en la niñez, entendiendo al juego como fundante, estructurante e indisociable de la infancia.

Autores como Vygotsky (2009) y Bruner (1984) destacan el valor del juego, puesto que es promotor del desarrollo y de los aprendizajes que acontecen en la infancia. El mismo constituye un medio de expresión y de representación de conflictos, deseos y realidades.

Las actividades lúdicas, propician no solo el despliegue del lenguaje, sino también de la subjetividad, el pensamiento y la comunicación. En este sentido, juego y lenguaje se consideran como herramientas útiles ya que constituyen sistemas simbólicos y representativos, que brindan destacada y relevante información para el proceso de intervención diagnóstica y terapéutica en la clínica fonoaudiológica.

Por otro lado, se pretende promover la incorporación de juego, destacando al juego simbólico dentro del hogar y de las instituciones educativas, ya que se debe considerar el rol fundamental de los familiares, cuidadores y docentes que acompañan el proceso de adquisición del lenguaje. Pues, son quienes deben brindar el tiempo y espacio necesario para que este juego tenga lugar, en un presente dónde los vínculos entre los adultos y las infancias se han ido modificando.

**Palabras clave:** juego - juego simbólico - lenguaje - infancia - fonoaudiología.

## REFERENTE TEÓRICO

Con el propósito de desarrollar, la temática central de este ensayo, se consideran los aportes provenientes de diversas autoras, autores y diferentes perspectivas teóricas. Respecto a las concepciones de juego y sus variadas formas, para comenzar, se contempla a la Convención sobre los Derechos del Niño, en el cual se explicita, con claridad, que la actividad lúdica es un derecho de las infancias. Como así también, al artículo 20° de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, N° 26061 y la definición de juego del diccionario de la Real Academia Española. Luego, se consideran los aportes de Jean Piaget, desde la Teoría Constructivista, quién define al juego y a sus diferentes formas, junto a los distintos sistemas de representación. Se toman conceptos propuestos por Lev Vigotsky desde la Teoría Histórico Cultural y a Jerome Bruner desde la Teoría Socio Constructivista, para describir la relevancia del juego en el desarrollo infantil.

En referencia a los juegos a temprana edad no puede dejar de mencionarse a autores como Sigmund Freud y Ricardo Rodulfo, quienes colaboran en la comprensión de la actividad lúdica desde la perspectiva psicoanalítica. Por último, se valoran los aportes de Daniel Calmels, Donald Winnicott y Johan Huizinga.

Se toman en cuenta diferentes concepciones acerca de la infancia, etapa que coincide con el despliegue del lenguaje y el juego simbólico, propuestas por la Declaración y Convención de los Derechos del Niño, dónde se comprende a los infantes como “sujetos de derechos”, como así también, la definición dada por la Real Academia Española y el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial y los aportes de la Licenciada en Fonoaudiología Fernanda Felice.

En relación al juego simbólico se retoman conceptos propuestos por autores como Vigotsky, Bruner, Piaget e Inhelder para destacar esta forma de juego como sistema de representación y simbolización y su relación con el proceso de adquisición del lenguaje. Se valoran aportes que desde diferentes perspectivas teóricas se ocupan de investigar el desarrollo del lenguaje infantil, de autores mencionados anteriormente como Piaget, Vigotsky y Bruner. Se agregan, además, aportes de Alexander Luria desde la Teoría Neuropsicológica; como así también definiciones de las Licenciadas en Fonoaudiología Raquel Fransolini e Irene

Sobol. Asimismo, se valoran los aportes de Myrtha Chokler en su libro “Organizadores del Desarrollo Psicomotor”, para dejar plasmado que el lenguaje no solo posee una dimensión biológica, sino que se desarrolla y adquiere en la interacción con otras personas.

Luego, se aborda al juego simbólico dentro de la clínica fonoaudiológica, tomando lo planteado por Ana María Efron, Melanie Klein y Arminda Aberastury desde la técnica Psicoanalítica. De igual modo, se consideran los aportes de Silvana Serra, Fernanda Felice y Susana Villarreal, Licenciadas en Fonoaudiología, para comprender la relevancia del juego, y particularmente, del juego simbólico dentro de la clínica y destacarlo como una herramienta clave en el proceso diagnóstico y abordaje terapéutico.

Por todo lo expuesto, se busca reflexionar acerca de qué lugar ocupa, en la actualidad, el juego simbólico dentro del hogar y de las instituciones educativas, ámbitos principales donde los/as niños/as transitan sus primeros vínculos, experiencias y aprendizajes. Para esto se valoran las recomendaciones brindadas por prestigiosas organizaciones como UNICEF y los consejos de la Doctora en Pediatría Liliana Camargo, se toman aportes del pedagogo Francesco Tonucci y se retoman autores como Vigotsky y Bruner para destacar la importancia de la actividad lúdica dentro de dichos contextos. Luego, se pone en reflexión acerca de qué sucede con el juego simbólico, teniendo en consideración la era digital de la época, y se toman recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud y la Asociación Argentina de Pediatría sobre la advertencia del uso de pantallas a temprana edad, y como esta situación puede afectar a las interacciones lúdicas, la comunicación y el desarrollo del lenguaje, contemplando lo planteado por Fernanda Felice e Irene Sobol.

Para finalizar, se plantea la importancia de las intervenciones fonoaudiológicas para resaltar al juego como herramienta de promoción y prevención. Ya que, dentro de las acciones que puede llevar a cabo un/a fonoaudiólogo/a, se destacan las que se realizan en el primer nivel de atención de la salud: la promoción, la cual es definida por la Carta de Ottawa y la Organización Panamericana de la Salud (OPS); y la prevención, también explicada por la OPS y la Organización Mundial de la Salud. Para esto, se propone como eje central la

realización de diferentes actividades, tomando en cuenta lo desarrollado por las Licenciadas en Fonoaudiología Julia Bertone y Celina Jasinski; sobre todo la realización de talleres participativos, dirigidos a las familias, docentes, profesionales de la salud y a la comunidad en general, con el fin de promover el juego frente a las posibles dificultades en la comunicación y el lenguaje.

## PROBLEMATIZACIÓN

El presente ensayo propone abordar la vinculación entre el juego simbólico y el lenguaje en la infancia, considerando la importancia del jugar en general y su impacto sobre las primeras palabras, en particular.

El proceso por el cual el niño o niña adquiere y despliega su lenguaje, hace su mayor eclosión, entre los 2 y los 5 años, momento lingüístico que coincide con la etapa del juego simbólico descrita por J. Piaget. En este marco, resulta fundamental preguntar qué se entiende por juego simbólico, cuál es su función en el desarrollo infantil y por qué es necesario destacarlo dentro del campo de la fonoaudiología.

Esta postura implica interrogar diversas situaciones que pueden presentarse en la práctica clínica: ¿Qué le sucede al niño/a cuando ha desarrollado lenguaje, pero no logra el despliegue del juego simbólico esperado para su edad? ¿Qué implicancias tiene la existencia de juego simbólico sin lenguaje oral? ¿Que expresa el juego simbólico cuando el lenguaje verbal aún no está presente o muestra dificultades?

A partir de estas preguntas, se vuelve fundamental revisar las distintas formas de juego, así como la concepción actual de infancia y su vínculo con los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Por último, en el presente ensayo, se plantea como eje central de reflexión, el valor del juego simbólico en el ámbito de la clínica fonoaudiológica. Siendo tarea del fonoaudiólogo/a brindar estrategias para promover el juego simbólico como herramienta preventiva en relación a las dificultades lingüísticas. Y re preguntarnos ¿Qué lugar ocupa en la actualidad el juego en general, y particularmente el juego simbólico, ya sea en el entorno familiar como en las instituciones educativas?

## JUSTIFICACIÓN

El ensayo propuesto aborda una temática relevante acerca del juego simbólico y su vinculación con el lenguaje en la infancia. Con el fin de resaltar los aportes del juego simbólico, se presentan y analizan diversas corrientes teóricas que profundizan este tópico, con el propósito de construir un análisis reflexivo y fundamentado.

Se comprende al juego como fundante, estructurante e indisoluble de la infancia. Vygotski (1977) sostiene que es el modo en que las niñas y los niños participan de la cultura. Se entiende que las actividades lúdicas propician la comunicación, el despliegue del lenguaje, de la subjetividad y del pensamiento.

Jugar es fundamental para que las niñas y los niños consigan desplegar sus recursos comunicativos y lingüísticos. Piaget (1984) considera al juego simbólico como el momento de mayor esplendor del juego infantil, es una etapa fundamental del desarrollo cognitivo e imaginativo de los niños y las niñas. Además, resalta la implicancia del juego en el lenguaje: afirma que el lenguaje está subordinado al ejercicio de una función simbólica que se apoya en el despliegue de la imaginación y del juego, tanto como en el desarrollo de los mecanismos verbales.

El lenguaje, sistema de representación para Piaget, es el más social de todas las funciones. Vigotsky (1964) plantea que se adquiere y se construye en la comunicación verbal entre las personas, en las prácticas sociales.

Por lo tanto, se considera que en el contexto de la fonoaudiología esta vinculación es primordial, lenguaje y juego, constituyen sistemas simbólicos y representativos, donde el juego brinda destacada y relevante información al diagnóstico lingüístico en el ámbito fonoaudiológico. Además, se constituye en una herramienta eficaz y, sobre todo, natural durante el abordaje terapéutico. Los niños y las niñas aprenden a través del juego, ya que, como afirma Tonucci (2018) los aprendizajes más importantes de la vida se hacen jugando.

Es por lo expuesto que el presente ensayo pretende brindar aportes al futuro profesional fonoaudiólogo/a y contribuir en la reflexión acerca del valor del juego simbólico en el proceso de intervención diagnóstica y terapéutica, como así

también, visibilizar qué sucede en los tiempos actuales con las actividades lúdicas dentro del hogar y en las instituciones educativas ya que, como plantea Bruner (1984) la adquisición de la lengua materna sucede más rápidamente en una situación lúdica. Para finalizar se pretende destacar al juego como herramienta de prevención y promoción frente a las posibles dificultades en la comunicación y el lenguaje.

## **OBJETIVOS**

- Valorar el vínculo fundamental del juego simbólico y el lenguaje en la infancia.
- Desarrollar diferentes concepciones teóricas y formas de juegos según los autores.
- Resaltar el valor del juego simbólico en el proceso de intervención diagnóstica y terapéutica fonoaudiológica.
- Destacar al juego simbólico dentro del hogar y en las instituciones educativas en la actualidad.
- Promocionar el juego simbólico en la adquisición del lenguaje y en la prevención de problemáticas lingüísticas mediante acciones fonoaudiológicas.

## **DESARROLLO**

### **Capítulo 1: Concepciones acerca del juego y sus diferentes formas.**

Para comenzar, el juego es una actividad insustituible que promueve el despliegue de la comunicación, la subjetividad, la socialización, la adquisición del lenguaje, el pensamiento y los aprendizajes en la infancia. Se lo considera fundante, estructurante e indisoluble de esa etapa, a través de él las personas aprenden a relacionarse dentro del ámbito familiar, material, cultural y social. Es un concepto muy amplio, lo que hace difícil su categorización.

Desde el marco legal que garantiza los derechos de las infancias, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) reconoce en el artículo 31° el derecho al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas correspondientes a su edad, como así también a participar de actividades culturales y artísticas. Mientras que la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26061, en su artículo 20° reafirma que los organismos del estado, junto con el acompañamiento de la sociedad, deben establecer programas que garanticen el derecho al esparcimiento, a los juegos recreativos y deportes para todos los niños, niñas y adolescentes, como así también programas específicos para quienes presentan una condición de discapacidad.

Quedan plasmados así, los derechos que protegen a la infancia y la obligación que tienen los estados de promoverlos y garantizarlos, asegurando que todos los niños y niñas accedan a ellos en condiciones de igualdad. No obstante, la responsabilidad no recae únicamente dentro de los marcos legales, sino que también las personas adultas tienen un rol fundamental en el acompañamiento y protección de la infancia, ya que toda la sociedad comparte el deber de hacer cumplir sus derechos.

Por lo tanto, es necesario conocer, proteger y fomentar su cumplimiento. “Todos y cada uno de nosotros tenemos una función que desempeñar para asegurar que todos los niños y niñas disfruten de su infancia” (UNICEF, 2006, p.7).

Por otra parte, el diccionario de la Real Academia Española (s.f.) reconoce al juego como “un ejercicio recreativo sometido a reglas en el cual se gana o se pierde”. Sin embargo, esta definición es muy subjetiva, y la palabra “juego”

demasiado abstracta para tener una definición concisa que abarque todos los conceptos que lo podrían definir. Quizás alguna manera de aproximarse al concepto de juego, consiste en develar algunos atributos que lo caracterizan.

Los/as autores/as que se abordarán en el presente ensayo subrayan diversas funciones del jugar en la infancia, ya sea en términos constitutivos del psiquismo como en virtud del desarrollo en general.

Huizinga establece que:

El juego en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada “como si” y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual.

Se trata de una acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de <ser de otro modo> que en la vida corriente. Definido de esta suerte, el concepto parece adecuado para comprender todo lo que denominamos juego en los animales, en los niños y en los adultos: juegos de fuerza y habilidad, juegos de cálculo y de azar, exhibiciones y representaciones. (Huizinga, citado en Ronchese, s.f., p.66)

Entre las conceptualizaciones más relevantes, desde la Teoría Histórico Cultural, Vygotski (1964) sostiene que el juego es el modo en que las niñas y los niños participan de la cultura, así como las personas adultas lo hacen a través del trabajo. Además, manifiesta que es un espacio donde prima la espontaneidad y la libertad, en el que el sujeto puede concretar sus deseos. Vygotski (1979) plantea

que en el juego el/la niño/a crea una situación imaginaria, considera que la imaginación constituye un nuevo proceso psicológico y que no estaría presente en la conciencia de los más pequeños, ya que cabe destacar, que este autor remite la emergencia del juego al niño/a en edad preescolar.

Le enseña a desear relacionando sus deseos a un “yo” ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad. (Vygotski, 2009, p.152)

En relación a esto, Winnicott (1993) subraya que el juego surge de una potencia creativa, transformadora, y señala que no existe un juego pre fijado, ya para el bebé cada objeto es un objeto “hallado” y “todo juego es creador”. Se comprende al juego como ese espacio entre la realidad y la ficción. “Hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de éste al juego compartido y, de él, a las experiencias culturales” (p.76).

En consonancia con estas ideas, desde la teoría Socioconstructivista, Bruner (1984) también hace alusión a que el juego se presenta no sólo como un medio excelente para la exploración, sino también para la invención, lo cual está relacionado con la capacidad de combinación. Advierte que la conexión entre los medios y los fines es bastante débil, ya que habitualmente al jugar se modifican objetivos para adaptarse a nuevos medios o viceversa. Vygotski (2009) agrega que, en la actividad lúdica lo importante es el fin y no los elementos que se utilicen para alcanzarlo.

Bruner (1984) manifiesta que “(...) el juego es una proyección de la vida interior hacia el mundo, en contraste con el aprendizaje, mediante el cual interiorizamos el mundo externo y lo hacemos parte de nosotros mismos” (p. 80). Considera que el juego se construye como un formato de actividad comunicativa y un sistema de representación enactivo que promueve los aprendizajes. El autor explica que, además, se trata de una actividad que contempla la posibilidad del error, el fracaso y la equivocación como parte del proceso, sin que ello implique

consecuencias que puedan obstaculizar o generar frustración en el desarrollo infantil.

Además, Vygotski (1979) advierte que el niño satisface ciertas necesidades y deseos a través del juego, y agrega “si no somos capaces de comprender el carácter especial de estas necesidades, no podremos entender la singularidad del juego como forma de actividad” (p.142).

Desde la teoría Constructivista, Jean Piaget (1991) define que el juego forma parte de la inteligencia del niño/a, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo. El autor divide el desarrollo cognitivo en cuatro etapas: la etapa sensorio motriz (desde el nacimiento hasta los dos años), la etapa preoperativa (de los dos a los seis años), la etapa operativa o concreta (de los seis o siete años hasta los once) y la etapa del pensamiento operativo formal (desde los doce años aproximadamente en lo sucesivo).

En función de dichas etapas, Piaget e Inhelder (s.f) describen tres formas de juego que se manifiestan en la primera infancia: el juego de ejercicio, el juego simbólico y el juego reglado, estos expresan los procesos en la evolución del pensamiento. Advierten que pueden coexistir ya que se encuentran muy relacionados entre sí, y los juegos más simples se van integrando en los más complejos.

En primer lugar, en la etapa sensorio motriz, que, como se mencionó anteriormente, acontece a los primeros años de vida, se encuentra lo que denominan juego de ejercicio, el cual consiste en repetir ciertas acciones adquiridas- a veces descubiertas por azar- por simple placer funcional. Se trata de un juego exploratorio.

En palabras de Piaget e Inhelder (s.f.):

Los juegos como ejercicio corresponden a la necesidad de acción automática [...] Los primeros juegos se refieren al propio cuerpo (juntar y separar las manos, coger y dejar el propio pie, etc.). Poco a poco se incluyen

en estos juegos como ejercicio todos los objetos posibles (levantar y bajar una tapadera veinte veces seguidas, meter y sacar repetidamente un palo en el aro, etc.). Al crecer la inteligencia, el niño encuentra juegos sensomotores de combinación (amontonar y tirar tarugos de diferentes formas, etc.). (p. 262)

En consonancia con estas ideas, Calmels D. (2007) describe al juego como productor de corporalidad, y al adulto con una función corporizante, es decir, será el referente para que el/la niño/a pueda construir su propio cuerpo. Hace referencia a que el adulto va a poner en juego su cuerpo en la relación y en el vínculo con el/la niño/a, y éste tomará el cuerpo del adulto como referente para construir su propio cuerpo. Cabe aclarar que el concepto de cuerpo incluye no sólo al cuerpo, sino también a los gestos, rostro, mirada, escucha, actitud postural, voz, sabores, contacto y praxias: es decir, a las manifestaciones corporales.

Daniel Calmels (2004) clasifica los juegos de crianza en tres categorías principales, cada una de ellas aborda diferentes aspectos del desarrollo emocional y psicomotor del niño y la niña. Los **“juegos de sostén”** implican movimientos en los que el adulto sostiene al infante en el aire, generando sensaciones de seguridad y confianza. Permiten experimentar al niño/a la relación entre el cuerpo del adulto y el suyo, fortaleciendo el vínculo afectivo y promoviendo el desarrollo del tono muscular. Por otro lado, en los **“juegos de ocultamiento”**, el adulto se esconde y reaparece, generando en el niño/a la experiencia de la separación y el reencuentro. Estos juegos ayudan a comprender la permanencia del objeto y a manejar la ansiedad de la separación, fortaleciendo su capacidad de tolerar la ausencia temporal de la figura de apego. Por último, los **“juegos de persecución”** consisten en situaciones en las que el adulto persigue al pequeño/a, quien debe escapar y encontrar un refugio seguro. Permiten explorar los límites de la seguridad y la autonomía, promoviendo el desarrollo de la confianza en sí mismo y en los demás.

Para concluir, estos juegos son esenciales para el desarrollo integral de las infancias, ya que a través de ellos se establecen vínculos afectivos seguros, se

promueve el desarrollo psicomotor y se facilita la comprensión de conceptos emocionales fundamentales.

En referencia a los juegos a temprana edad, resulta fundamental tomar en cuenta los aportes de Freud S., como se citó en Landeira, S. (1998), en el campo del psicoanálisis, quien define al juego infantil como una de las prácticas normales más tempranas del aparato anímico.

Freud S., como se citó en Landeira, S. (1998) en su obra "Más allá del principio de placer" (1920) introduce el concepto de Fort Da para referirse a un juego que consistía en arrojar un carretel de hilo fuera del espacio en el que el niño se encontraba, al mismo tiempo que lo sujetaba desde el extremo del cordel y gritaba un entusiasmado y sostenido "ohh" que significaba *fort* (se fue) y luego lo regresaba acompañado del sonido "*da*" (acá está). Este juego tenía la particularidad de repetirse en los momentos en que la madre del bebé se encontraba ausente, es por esto que el autor explica que a partir de él el/la niño/a pone en escena la alternancia entre la desaparición y el retorno de su madre, permitiéndole lidiar con las angustias que surgen por la sensación de estar solo.

El autor advierte que niños y niñas tienden a repetir en el juego aquello que les llama la atención y son significantes en la vida adueñándose de la situación. En su estudio del juego, que luego recibirá el nombre de *juego del carretel*, concluye que mediante esta actividad lúdica el niño asume un rol activo, lo que le permite transformar la pasividad con la que experimentó el acontecimiento generador de displacer.

A diferencia de Freud, el psicólogo Ricardo Rodulfo describe funciones del jugar ligadas a la edificación del propio cuerpo, más tempranas y fundantes que el Fort Da. Rodulfo (1996) plantea que:

En mi opinión, la práctica clínica impone la evidencia de funciones del jugar anteriores a aquél, funciones que pueden verse desplegar en su estado más fresco a lo largo del primer año de vida, relativas a la constitución libidinal del cuerpo. (p.121)

Rodulfo (1996) destaca la importancia de referirse a jugar y no a juego, siguiendo la idea de Winnicot (1993) en su obra *Realidad y Juego*, utilizar el verbo en infinitivo. De esta manera hace una diferenciación y sitúa al “jugar” como actividad, como praxis, como acción, en tanto práctica significativa. Y al “juego” como el producto de dicha actividad. Es decir, el “jugar” como actividad que no solo produce un efecto de juego, sino que retroactúa sobre la subjetividad de quién juega inscribiendo marcas de estructuración decisivas para su constitución como ser humano.

Según Rodulfo (1996) la primera función del jugar es aquella que se trata de la inscripción de una superficie sin volumen y sin solución de continuidad, es decir, superficie sin agujeros. En este momento el/la niño/a se encuentra en una experiencia de continuidad espacial y temporal, donde cuerpo y espacio coinciden sin diferenciación. Esto es posible si extrae material para fabricar su propio cuerpo, que tendrá que ser “arrancado” del cuerpo del otro primordial. Por lo tanto, esta primera etapa resulta fundamental para la existencia del sujeto y para el apuntalamiento de las diferencias entre dentro/fuera y yo/no yo, ya que en este primer año de vida el/la niño/a aún no logró la separación del cuerpo del Otro.

El segundo momento en la estructuración del cuerpo, que corresponde con la segunda función del jugar, involucra una serie de juegos de relación continente/contenido. A modo de ejemplos, el autor plantea que: “(...) se podrá observar en esta época al niño intentando agarrar la cartera de su madre, sacar cosas de allí o descubrir el interior de una caja, extraer elementos y devolverlos, todo de una manera insistente, absorta y repetida” (Rodulfo, 1996, p. 140-141). La relación entre continente y contenido es reversible, ya que las cosas aún no están diferenciadas para el/la niño/a.

Es así como, la primera y segunda función del jugar, dan lugar a la tercera función, la cuál aparece durante el primer año de vida y se relaciona con el Fort-Da. La desaparición se convierte en un acontecimiento libidinal y en torno a esta operación simbólica se despliegan los juegos de aparecer/desaparecer, dejar caer cosas, cerrar puertas, juegos de escondite. De esta manera se constituye el par opositivo presencia/ausencia, el cual era inexistente, ya que cuando alguien desaparecía no estaba incluido un posible retorno.

Queda evidenciado, a partir de lo expuesto por los autores Freud y Rodolfo, que el juego es una actividad primordial y fundante desde muy temprana edad ya que permite construir las bases de la subjetividad.

La siguiente forma de juego descrita por Piaget es el juego simbólico, la cual coincide con la etapa preoperativa (de los dos a los cinco años) y el momento de mayor despliegue del lenguaje .... “Estos juegos se distinguen de los juegos como ejercicio por la ficción (hacer como sí) y por la utilización de símbolos propios. Dependen de la posibilidad de sustituir y representar una situación vivida por una supuesta” (Piaget e Inhelder, s.f., p. 262).

Jean Piaget (1984), considera al juego simbólico como el momento de mayor esplendor del juego infantil, es una etapa fundamental en el desarrollo cognitivo e imaginativo de los/as niños/as.

Estos juegos van perdiendo importancia, dando lugar al juego reglado. Como plantean los autores: “los juegos simbólicos alcanzan el mayor desarrollo entre los tres y los seis años: luego pierden en importancia cada vez más, mientras que los juegos reglados ganan en interés y alcanzan su punto culminante alrededor de los diez años” (Piaget e Inhelder, s.f., p. 262).

El juego reglado constituye la última forma de juego, la cual se realiza con mayor frecuencia desde los siete a los ocho años, Piaget (1991) explica que el/la niño/a transcurre por la etapa lógico-concreta, en la que la actividad lúdica se caracteriza por ser reglada y colectiva, es decir, es de carácter social y se organiza siguiendo reglas que todos los jugadores deben respetar. Esto obliga a los niños y niñas a situarse en el punto de vista del otro, lo cual es importante para el desarrollo social y la superación del egocentrismo.

Desde otro enfoque, Vygotski (2009) advierte que no existe juego sin reglas. La situación imaginaria de cualquier forma de juego contiene ya en sí ciertas reglas de conducta, aunque éstas no se formulen explícitamente ni por adelantado. Por ejemplo, la representación de los respectivos papeles en un juego (ej. de madre e hijo, hermanas, vendedor y comprador, etc.) implica reglas de conducta. “La niña imagina ser su madre y la muñeca su hija; en consecuencia, está obligada a observar las reglas de la conducta materna” (Vygotski, 2009, p.144). Destaca que

"del mismo modo que toda situación imaginaria contiene reglas de conducta, todo tipo de juego con reglas contiene una situación imaginaria" (Vygotski, 1979, p.146).

Este es el modo en el que los niños y las niñas adquieren, según el autor, las reglas sociales, que se desprenden de la misma situación imaginaria que se genera en el juego.

Una regla de este tipo es una regla interna, una regla de auto-limitación y auto-determinación, como dice Piaget, y no una regla que el niño obedece como si se tratara de una ley física. El juego brinda al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un "yo" ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño, que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad. (Vygotski, 2009, p. 152)

Si se considera, en términos amplios, al "juego como producción manifiesta del aparato psíquico" (Ferreiro y Volnovich, 1981, como se citó en Ronchese, s.f., p.63) se puede señalar que la actividad lúdica ofrece relevante y destacada información para conocer también, la etapa de desarrollo cognitivo en la que un niño/a podría encontrarse. En este sentido, cuando un niño o niña no juega o no sabe jugar se pone en evidencia un estado conflictivo o de serias dificultades constitutivas que pueden ser de distinto orden.

A pesar de las diferencias que puedan existir entre sus postulados, tanto Piaget, Vygotski y Bruner coinciden en la idea que la actividad lúdica promueve y motoriza el desarrollo infantil.

## Capítulo 2: El juego simbólico y el lenguaje en la infancia.

### ¿Qué se entiende por infancia?

El presente ensayo pretende hacer un recorte de los distintos momentos de la vida de un sujeto, centrándose en la infancia. Cabe aclarar que este concepto fue evolucionando a lo largo de los años, en la Antigüedad y Edad Media el niño era considerado como un “adulto en miniatura”, es decir, versiones reducidas de los adultos. No existía una noción diferenciada de infancia; se les atribuía la capacidad de asumir roles adultos desde temprana edad. En los siglos XVI y XVII se definía al niño como un “ser incompleto”, se lo comenzaba a reconocer como un ser humano, pero aún en proceso de desarrollo; se le veía como un adulto en formación, con características y necesidades propias.

En el siglo XVIII la infancia era considerada como “etapa especial”. Jean-Jacques Rousseau (1762) propone que es una etapa única y esencial en el desarrollo humano, que debe ser respetada y protegida. Esta visión marca el inicio de la concepción moderna de la infancia. Rousseau (1762) afirma que los niños y las niñas son buenos por naturaleza y que es la sociedad quien los corrompe.

Ya para los siglos XIX y XX con la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) los infantes fueron considerados “sujetos de derechos”; y la infancia fue reconocida como una etapa con derechos propios, que debe ser protegida y respetada. Se comienza a ver al niño/a como sujeto activo con voz y participación en la sociedad.

En la actualidad el diccionario de la Real Academia Española (s.f.) reconoce a la infancia como el “período de la vida humana desde el nacimiento hasta la pubertad.”

Por otro lado, el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1985) define a la infancia como el primer periodo de vida humana, que se extiende desde el nacimiento hasta la adolescencia. Se distingue entre niñez como fase de desarrollo biológico, y la infancia como concepto más amplio que incluye tanto aspectos fisiológicos como psicológicos. En este sentido Lev Vygotski (1979) afirma que la infancia puede entenderse como una etapa en la que los niños y las niñas

desarrollan sus capacidades cognitivas y sociales a través de la interacción con otras personas, mediante la colaboración y el juego con los demás.

En definitiva, desde una perspectiva contemporánea se reconoce que la infancia es una etapa diversa y compleja, influenciada por factores sociales, culturales y económicos. Autores como Sandra Carli y Ignacio Lewkowicz (2016) destacan que la infancia debe ser entendida en su contexto histórico y social, reconociendo las tensiones y disputas que la configuran.

Una vez desarrollado el concepto de infancia, se entiende que este período coincide con el tema principal que se abordará en el presente capítulo, ya que es una de las etapas más críticas para la adquisición de habilidades lingüísticas, y es en ese momento cuando el juego simbólico tiene un papel fundamental. Este juego, concuerda con la etapa preoperativa del pensamiento y el momento de mayor despliegue del lenguaje.

#### ¿Qué se entiende por juego simbólico?

Piaget (1991) considera al juego como una función de representación de la realidad. Sostiene su teoría apoyada en los dos procesos que permiten la estructuración del pensamiento: asimilación y acomodación. Considera que la asimilación es un proceso mediante el cual un individuo incorpora nueva información en sus esquemas mentales ya existentes. Es decir, adapta lo nuevo a lo que ya conoce, sin modificar sustancialmente su estructura cognitiva; consiste en la incorporación de un objeto a una estructura ya constituida. Mientras que la acomodación ocurre cuando la información nueva no encaja en los esquemas existentes, por lo que el individuo debe modificar o crear nuevos esquemas para integrar dicha información, transformando así su estructura cognitiva. Es la modificación de la estructura en función de las exigencias del medio.

En este sentido, todo el placer lúdico se halla contenido en la actividad asimiladora. En el juego la realidad puede modificarse según lo que el niño o niña desea, ya que casi todo es posible. No se puede dejar de tener en cuenta que están obligados a adaptarse a un mundo social, un mundo que todavía no comprenden. Es por ello que, como la realidad es demasiado compleja para poder asimilarla, los niños y las niñas crean un mundo, su mundo. Como plantea Freud (1988/1907) en

el juego se crea un mundo fantástico en función de los deseos de cada niño/a, en el cual "apoya los objetos y circunstancias que imagina en objetos tangibles y visibles del mundo real" (como se citó en Ronchese, s.f, p.68). De ese modo, en el jugar se inscribe una diferencia entre la cosa y el objeto imaginado y también entre realidad efectiva y mundo del juego, el juego investido. Freud (1988/1907) manifiesta que el jugar abre la posibilidad de una dimensión imaginaria y simbólica que les permite despegarse de la inmediatez de los objetos concretos "del mundo real", sembrando el germen de la capacidad creadora. Reconoce en el juego infantil una fuente de placer que, hacia la adultez, se sustituye por el fantasear y la creación poética.

Se parte del concepto de Piaget (1984), para quien la función simbólica es aquella que consiste en representar algo por medio de un significante diferenciado, como por ejemplo una escoba que representa un caballo. Está compuesta por dos clases de instrumentos: los símbolos individuales, que son construidos por el sujeto y que guardan alguna semejanza con sus significados; y los signos colectivos, arbitrarios o convencionales:

Los símbolos tienen siempre algunas semejanzas consciente o inconsciente con las vivencias que representan. Los signos colectivos, en cambio, (palabras, números) están ligados a los objetos y acciones a los que representan por vinculaciones arbitrarias, convencionales. El niño representa a su modo lo vivido personalmente por conjunto de símbolos, por la imitación y por el dibujo. (Piaget e Inhelder, s.f., p. 261)

Es así como el autor ubica, dentro de lo que denomina como funciones de representación no solo al juego simbólico, sino también a la imitación, al dibujo y al lenguaje.

En el juego simbólico el/la niño/a sustituye la realidad por un mundo ficticio ideado, es decir, por *imitación*. Según el autor la capacidad de imitar movimientos, actitudes, mímica y lenguaje se encuentra en estrecha relación con el desarrollo de la inteligencia y afectividad; cuanto más agradable y apetecible sea el objeto a

imitar, y cuando más estrechamente unido se sienta el niño o niña, mayor será la necesidad de imitación. Existen dos tipos de imitación:

La imitación directa (en presencia del modelo) se desarrolla simultáneamente con los primeros actos intelectuales. Sólo entonces, cuando el niño es capaz de adaptarse inteligentemente a nuevas situaciones [...] aprende a imitar nuevos modelos. La imitación al principio sólo se logra con la condición de que puedan ser controlados los propios movimientos.

La imitación indirecta (en ausencia del modelo) se desarrolla desde el año y medio [...] si se buscan los motivos de esta nueva conducta se comprueba que aquí se han reproducido por la imitación vivencias impresionantes—a veces de días pasados—; La imitación directa se origina, pues, simultáneamente con el juego simbólico y el lenguaje. (Piaget e Inhelder, s.f., p. 264)

Por otro lado, los autores definen al *dibujo infantil* como “la expresión gráfica de las funciones de representación. El dibujo espontáneo se halla relacionado con el juego simbólico” (Piaget e Inhelder, s.f., p. 265). Describen que el dibujo está compuesto por tres fases: la primera denominada “el estadio del garabato” la cual comienza hacia el final de la fase sensorio motora; la segunda fase llamada “el dibujo simbólico” la cual está compuesta por la imagen defectuosa (donde el niño o niña no dibuja el objeto mismo, sino la representación que de él se ha hecho) y por la imagen intelectual (no se dibuja el objeto como se ve, sino que se dibuja todo lo que se sabe de él). Y la última fase o “imagen visual” aparece alrededor de los ocho o nueve años, donde existe una necesidad cada vez más intensa de reproducir la realidad como se ve en la práctica.

Por su parte, el *juego simbólico* comienza cerca del segundo año de vida. En palabras de Piaget e Inhelder (s.f.)

Las primeras acciones simbólicas se originan aproximadamente a mitad del segundo año. Un ejemplo: El niño sentado cae hacia atrás en su almohada. Entonces introduce el dedo en la boca, cierra los ojos y adopta la actitud habitual del sueño y luego ríe maliciosamente. Este juego de ficción se repite muchas veces. (p. 262)

Es decir, hacia la finalización del período sensorio motor, durante el cuál el niño o niña está limitado a actuar directamente sobre las cosas, surge la función simbólica o semiótica. Esta función permite representar objetos o acontecimientos que no están presentes por medio de símbolos o de signos diferenciados. Piaget (1991) denomina Etapa Intuitiva o Preoperativa al período que inicia con la emergencia de dicha función simbólica.

Vinculado a esto, Vygotski (1979) desde la teoría Histórico Cultural, plantea que el jugar en una situación imaginaria- juego simbólico para Piaget - resulta imposible para un niño o niña menor de tres años, ya que juegan sin separar la situación imaginaria de la real. Y para que esto pueda lograrse, transcurre un tiempo considerable.

En el juego, el pensamiento (el significado de la palabra) está separado de los objetos y la acción surge a partir de las ideas más que de las cosas: un trozo de madera se convierte en una muñeca y un palo en un caballo. (Vygostki, 2009, p.149)

Es decir, para el autor los/as niños/as menores de esa edad, no pueden realizar esta acción rápidamente porque les resulta terriblemente difícil separar el pensamiento (el significado de la palabra) del objeto. En este sentido el juego proporciona un estadio transicional, así lo plantea Vygostki (2009), cuando un objeto, por ejemplo, un palo, se transforma en el punto de partida para la separación del significado de la palabra caballo del caballo real, los más pequeños aún no pueden desglosar el pensamiento del objeto.

Vygotski (1979) resalta que en todo juego donde aparece una situación fingida, es el primer indicio hacia el desarrollo cognitivo, y va evolucionando hacia el pensamiento abstracto. Es decir, el autor explica que lo que le permite a un niño o niña otorgar, por ejemplo, el valor de un caballo a una escoba, o de un micrófono a una cuchara, es la separación entre el significado de la palabra y el objeto real. De este modo es como, según este autor, se logra alcanzar la capacidad simbólica; el niño/a transforma algunos objetos, como por ejemplo la escoba, y lo convierte en su imaginación, en un caballo.

Estas acciones simbólicas se aplican a todos los objetos posibles, es decir, cualquier objeto puede ser utilizado como símbolo. Por ejemplo, el gato, el muñeco, como así también un sombrero, pueden hacer como si durmieran, se alegraran o lloraran.

Es esta posibilidad de simbolizar la que ayuda o permite pensar sobre las cosas, las personas, sus cualidades, recordarlas y a hablar sobre ellas sin necesidad de tenerlas en frente. El pensamiento simbólico abre la posibilidad de aprender, ya no sólo mediante los sentidos, sino a partir de imágenes mentales y sus representaciones. Cuanto más ricas sean las experiencias de los niños y niñas, más complejo será su juego.

Piaget e Inhelder (s.f.) plantean que el juego, en general, transforma lo real por asimilación a las necesidades del yo. Particularmente el sistema de símbolos propio del juego simbólico, constituye un sistema de significantes construidos por el niño o niña y adaptado a sus deseos. Es decir, reproducen situaciones que han visto o vivido, pero adaptándola a sus propios deseos, utilizando símbolos en el juego. Se destaca que, sobre todo, los conflictos afectivos son los que reaparecen en este juego. “Frecuentemente el niño reproduce en el juego, medio consciente o inconscientemente, sus propios conflictos en los que los afectos reprimidos se descargan [...] el juego simbólico obra durante la primera infancia como catarsis y ayuda a restablecer el equilibrio alterado” (Piaget e Inhelder, s.f., p. 263).

Por su parte, Jerome Bruner (1984) reconoció al juego simbólico como un vehículo privilegiado para el aprendizaje y la construcción de significados. Sostuvo que el mismo constituye una forma de pensamiento narrativo, donde el niño o niña

no solo representa la realidad, sino que la reconfigura creativamente a través de tramas, personajes y conflictos.

En este sentido, el juego simbólico permite experimentar con diferentes roles sociales y explorar diversas perspectivas. Ya que, en todas estas escenas donde se asumen distintos roles y se despliega el “hacer como si” fuera la maestra, la peluquera, la cocinera o la madre de un bebé que necesita comer, vestirse y dormir; o incluso cuando una niña juega a “ser” el padre de un bebé y puede hablar desde la perspectiva de un cambio de género, se favorece tanto el desarrollo emocional, cognitivo y, sobre todo, lingüístico.

Bruner (1984) destaca la actitud del juego del niño o niña como un factor fundamental y facilitador para llegar a dominar algo tan complejo como la lengua materna. Es decir, comprende que la adquisición de la lengua materna sucede más rápidamente en una situación lúdica:

La lengua materna se domina más rápidamente cuando su adquisición tiene lugar en medio de una actividad lúdica. Sucede a menudo que, las formas más complejas gramaticalmente y los usos pragmáticos más complicados, aparecen en primer lugar en contextos de juego [...] Hay algo en el juego que promueve la actividad combinatoria, incluyendo la combinatoria intrínseca a la gramática y que subyace a las expresiones más complejas de la lengua.  
(Bruner, 1984, p.215)

En concordancia, Piaget (1996) resalta la implicancia del juego en el lenguaje: afirma que el lenguaje está subordinado al ejercicio de una función simbólica que se apoya en el despliegue de la imitación y del juego, tanto como en el desarrollo de los mecanismos verbales.

El juego, particularmente el simbólico, está estrechamente vinculado al proceso de adquisición del lenguaje. Resulta pertinente entonces, preguntarnos:

## ¿Qué se entiende por lenguaje?

*El lenguaje*, función de representación para Piaget, utiliza signos colectivos y es el más social de todas las funciones. Para el autor, es una manifestación del desarrollo cognitivo, subordinado al pensamiento. "...el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica, y como el símbolo individual es, ciertamente, más simple que el signo colectivo, nos es permitido concluir que el pensamiento precede al lenguaje" (Piaget, 1991, p.115).

Por lo tanto, el autor considera que el pensamiento precede al lenguaje y lo organiza, lo cual refleja su concepción constructivista del conocimiento, en la que el sujeto construye estructuras cognitivas a partir de la interacción con el entorno físico. Desde esta perspectiva, el lenguaje emerge como una consecuencia del pensamiento y no como su causa.

Se concibe como un fenómeno complejo de naturaleza social, cultural, lingüística, psicológica y subjetiva, cuya comprensión no puede limitarse únicamente a su aspecto biológico.

La palabra lenguaje remite a un proceso de simbolización y representación que se construye a partir de las vivencias sensoriomotoras y corporales que tienen lugar en las etapas iniciales de la vida, e incluso en el período prenatal. Dichas experiencias adquieren sentido únicamente en presencia de un otro que las interprete y les otorgue significado. Por lo tanto, aunque el lenguaje tiene un carácter innato, se adquiere y desarrolla socialmente, como plantea Chokler (2017), en primer término, a través del contacto del niño/a con la madre o con la persona que cumpla la función materna, quien interpreta de manera intuitiva y le otorga sentido y significado a todas las expresiones del bebé, respondiendo a ellas con gestos y poniendo palabras a las emociones y necesidades que él comunica a través de recursos no lingüísticos. Esto le abre la posibilidad al bebé de comenzar a experimentar la alternancia de los tiempos de habla y escucha que caracteriza una conversación.

Es a partir de las interacciones precoces adecuadas entre el niño y el mundo circundante, a partir del diálogo tónico de los primeros vínculos, de su

repercusión en la construcción de la seguridad afectiva y en la ontogenia de la comunicación, que se irán encadenando formas cada vez más simbólicas y socializadas. (Fransolini, s.f., p.5)

Esto le permite al bebé conectarse de manera activa con las personas de su entorno desde los momentos más tempranos de la vida, de esta forma, permite que se pueda comunicar con el medio mucho antes de desarrollar el lenguaje.

En este sentido Bruner (1984) propone el concepto de andamiaje, haciendo referencia a aquellas personas “más expertas” porque cuentan con mayores conocimientos y experiencias por lo cual, pueden proporcionar la estructuración y el sostén necesarios para promover una intervención activa por parte de los niños y las niñas, propiciando así su desarrollo y sus aprendizajes. El rol de los/as adultos/as implica ser sostén y guía, brindar un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SAAL), que les permitirá formar parte del mundo de los hablantes. Por lo tanto, el lenguaje se adquiere en contextos de comunicación e interacción con otras personas, siendo importante la participación en los intercambios comunicativos. Estos intercambios refieren a los “formatos” descritos por Bruner (1984) como: “(...) un microcosmos, definido por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno por el otro y entre sí” (p.179). Las rutinas diarias como las comidas compartidas, los juegos, el momento del aseo, etc., en las que hay objetivos prefijados y fines establecidos, son claros ejemplos de lo expuesto por el autor. En ellas se comparten construcciones lingüísticas que serán claves para que el/la niño/a hable y, paulatinamente, desarrolle estructuras más complejas y elaboradas, que le permitirán adaptarse a las distintas situaciones comunicativas.

Bruner (2003) destaca que hay un aspecto de la adquisición temprana del lenguaje que tiene extraordinaria importancia en el enriquecimiento de la lengua. El lenguaje que utilizan los adultos para incitar a sus hijos/as a hablar es lo que se suele llamar ‘balbuceo’, es decir, lenguaje de bebé, que éste puede entender, ya que se sitúa a su nivel. Hay juegos que dicho autor menciona tales como el cu-cú y el arre arre caballito que dependen del uso e intercambio del lenguaje, juegos que se encuentran constituidos por el lenguaje y sólo pueden existir donde el mismo está presente, es por eso que ofrecen la primera ocasión para el uso sistemático

del lenguaje entre niño/a y el adulto. Estos juegos permiten que se dé la primera oportunidad de ver que con las palabras se consiguen cosas ya que las palabras del juego son ejecutivas. También incluyen la asignación de papeles intercambiables en los turnos de un diálogo: hay uno que esconde y un escondido, un actor y un experimentador.

En este sentido, Vygotski (1979) afirma que existen dos líneas en el desarrollo del niño/a: la línea natural y la cultural. Por un lado, la línea natural de desarrollo se emparenta con los procesos de maduración y crecimiento, mientras que la línea cultural trata con el dominio de los instrumentos de la cultura. Ambos planos del desarrollo, coinciden y se confunden entre sí, formando básicamente una única línea de formación sociobiológica de la personalidad del niño/a. En otras palabras, el desarrollo biológico se encuentra condicionado por la cultura.

Vygotski (1964) define al lenguaje como un proceso psicológico superior rudimentario (PPS), plantea que se adquiere y se construye en la comunicación verbal entre las personas, en las prácticas sociales. Además, afirma que es la herramienta mediatizadora crucial que propicia el desarrollo cultural, cognitivo y subjetivo de las infancias, al mismo tiempo que promueve el despliegue de las aptitudes humanas. El autor también plantea que el lenguaje interviene en el aprendizaje de la lectura, la escritura, la apropiación de los conceptos vinculados a las ciencias, la memoria, la percepción, la atención y la organización del comportamiento. Esto debido a que reorganiza y reestructura a los restantes Procesos Psicológicos Superiores Avanzados, que son la lengua escrita y los conceptos científicos; y los Procesos Psicológicos Elementales (PPE) nombrados anteriormente (memoria, atención, percepción, entre otros).

Explica que el lenguaje cumple dos funciones: la función social remite a la comunicación, expresión y comprensión; mientras que la función intelectual refiere a la representación, la simbolización, la formación y expresión al pensamiento.

Al igual que toda función, en el desarrollo del niño/a, aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual, primero entre personas (interpsicológica) y después, en el interior del propio niño o niña (intrapsicológica). Gradualmente el/la niño/a va desarrollando la capacidad de “pensar en palabras”,

es decir, su lenguaje se interioriza. En palabras de Vygotski (1964): "El lenguaje externo es la conversión del pensamiento en palabras, su materialización y objetivación. En el lenguaje interior el proceso se invierte: el habla se transforma en pensamientos internos" (p. 173).

Según este autor todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre los seres humanos. Por lo cual, el lenguaje es la herramienta mediatizadora privilegiada en el desarrollo cultural, cognitivo y subjetivo, por lo que transita todo infante.

En la misma línea que Vygotski, Alexander Luria (1984) sostiene que el lenguaje cumple una función fundamental en el desarrollo de la conciencia; ayuda al niño/a a salir del contexto sensorial inmediato para reflejar un mundo mayor. Explica que el desarrollo del lenguaje evoluciona desde el plano sensorial, es decir, desde el contexto simpráxico (situación concreta, perceptiva e inmediata) hacia el plano racional o sinsemántico (abstracción de la experiencia concreta). De este modo, se desarrollan complejas operaciones, tales como, la abstracción y generalización. Esto promueve el pensamiento abstracto y el comportamiento categorial. Se coincide con esta idea ya que en las situaciones que se presentan en los juegos de crianza rutinarios mencionados en el capítulo anterior, donde aparecen palabras como: "dónde estás", "acá estoy", "chin chin", "se cayó" "upala upala", los y las niñas las identifican como parte de la rutina, como una acción más y aprenden a pronunciar esas palabras en ese contexto. Muchas veces estas son parte de las primeras palabras que aprenden a decir, aunque para ellos su significado esté limitado al de ser parte de una acción que integra ese juego, es decir, al contexto simpráxico.

Por su parte, Bruner (1984) propone que existen tres modos de representación: enactivo, icónico y simbólico. El modo simbólico, que implica el uso de símbolos arbitrarios como el lenguaje, es esencial para la construcción del pensamiento abstracto. El autor enfatiza que el lenguaje no solo refleja la realidad, sino que también la construye, permitiendo a los niños y las niñas representar y manipular mentalmente su entorno.

Por lo tanto, desde la perspectiva Piagetiana el lenguaje es producto del desarrollo mental, mientras que Vygotski lo concibe como motor de ese desarrollo, en tanto posibilita la internalización de funciones psicológicas complejas. Es decir, Piaget ubica al lenguaje en un plano subordinado al desarrollo de las estructuras lógicas del pensamiento, Vygotski lo concibe como instrumento esencial que permite la emergencia y evolución del pensamiento abstracto. Esta diferencia refleja dos formas de entender los procesos de simbolización en la infancia: una desde la acción y la maduración individual, y otra desde la interacción social y la mediación cultural.

Puede afirmarse que, si bien el lenguaje posee una dimensión biológica y neurológica, su despliegue y apropiación sólo es posible en el contexto de relaciones significativas. El niño/a necesita de un otro que no solo lo alimente y lo cuide, sino que también lo escuche, le hable, lo mire y lo reconozca como interlocutor válido, incluso antes de que pueda emitir palabras. Así lo plantea la licenciada en fonoaudiología Irene Sobol (2009) quien expresa que el lenguaje no se desarrolla solo madurativamente ni se accede en soledad, ni es producto de una enseñanza formal; sino que se construye progresivamente en múltiples y cotidianas experiencias de comunicación con y para otros hablantes/escuchantes con quienes el niño o niña establece vínculos afectivos significativos, en situaciones de interacción verbal. Así, las primeras interacciones corporales con un adulto que ejerce la función materna, constituyen la base donde germina el deseo de comunicar, de ser comprendido y de participar activamente en el mundo simbólico.

Si bien el presente trabajo se ha centrado en el análisis del juego simbólico y del lenguaje como formas privilegiadas de representación y simbolización, es importante no perder de vista la relevancia de otras formas de juego, tanto aquellos que anteceden como los que suceden al juego simbólico. Asimismo, se reconoce que el lenguaje no constituye el único medio de expresión y comunicación; sin embargo, ocupa un lugar privilegiado en tanto posibilita formas complejas de interacción, pensamiento y construcción cultural.

Se subraya el poder del juego en el desarrollo del lenguaje: jugar es mucho más que diversión, a través del juego los niños y las niñas no sólo exploran el mundo, sino que también desarrollan habilidades lingüísticas claves. El lenguaje es

una habilidad que se adquiere y se desarrolla a través de su uso en situaciones lúdicas, como plantean en Fundación Arcor (2025) en su curso autogestionado titulado “el juego y el lenguaje en los primeros años”. En los primeros juegos (desde edades muy tempranas) como en los posteriores en el desarrollo infantil, las acciones que el juego implica están acompañadas de gestos, de miradas, de la orientación y la posición del cuerpo y de la cualidad de la voz. Todas estas formas no verbales permiten que el/la niño/a comprenda las palabras que se usan en la situación lúdica. Y, progresivamente, comience a usar.

El jugar con otras personas es un contexto que genera oportunidades e impacta en el desarrollo del lenguaje. En este sentido, cuando un niño o niña juega, comparte con los otros participantes la atención en el objeto de juego, ya sea con sus pares o con personas adultas. Como, por ejemplo, en el caso de que el objeto sea una pelota: los pequeños perciben y comprenden que la otra persona tiene, como ellos, la intención de jugar. De esta manera interpretan las acciones del otro (que pateo, tira, hace rodar o lanza la pelota) así como también su función (para qué puede usarse la pelota). Por otro lado también experimentan cuestiones afectivas (cuando siente, o no, ganas de jugar, se alegra al atajar la pelota, o se enoja cuando no se la tiran).

Al mismo tiempo, atienden a cómo los demás nombran el objeto y comienzan ellos mismos a hacer referencia a ese objeto durante el juego, o para dar lugar al juego, con vocalizaciones que se van ajustando progresivamente a la forma adulta: “pota”, “palota”, “pelota”. Más tarde se referirán a las acciones involucradas en el jugar a la pelota: “tírame”, “atajáj”, “pateo”, y a otras palabras y frases involucradas en la situación. Del mismo modo, en cualquier otra situación lúdica, los/as niños/as aprenden conocimientos y habilidades al mismo tiempo en el que aprenden a hablar y a comunicarse. El desarrollo del lenguaje se produce conjuntamente con el aprendizaje de conocimientos y habilidades en el proceso de socialización. De este modo, el juego se torna una situación natural en la que se despliega el lenguaje.

El juego simbólico, en particular, es una herramienta poderosa para el desarrollo del lenguaje. Tal como lo plantea el Centro de Aprendizaje y Psicología (APRes) (2024), a través de él, los niños y las niñas:

- **Amplían su vocabulario:** Al imitar roles y situaciones aprenden nuevas palabras relacionadas con diferentes contextos (por ejemplo, vocabulario relacionado con la familia, el trabajo, la comida, etc.).
- **Mejoran la estructuración de frases:** Mientras interactúan con otros niños, niñas o adultos en el juego, aprenden a usar oraciones más complejas y correctas gramaticalmente.
- **Desarrollan la comprensión y expresión oral:** El juego simbólico les permite practicar la narración de historias, lo que mejora tanto su comprensión auditiva como su capacidad para organizar y expresar sus pensamientos de manera clara.
- **Fomentan la interacción social:** Al jugar en grupo, aprenden a turnarse, respetar las reglas y expresar sus ideas de forma cooperativa, lo que mejora su capacidad comunicativa.

El impacto del juego simbólico en la adquisición del lenguaje no solo se ve a corto plazo, sino que, a medida que los niños y las niñas siguen explorando y jugando con diversos roles y escenarios, también mejoran su capacidad para expresarse de manera más fluida y coherente, comprender mejor las instrucciones y el contenido verbal en contextos educativos, socializar y adaptarse a diferentes situaciones comunicativas, tanto en el ámbito familiar como escolar.

“El juego simbólico desempeña un papel crucial en el desarrollo infantil al abordar diversas áreas. En términos de desarrollo lingüístico, facilita la expansión del lenguaje y el vocabulario al proporcionar modelos de oraciones y promover la interacción verbal” (Millán, 2023).

### **Capítulo 3: El juego simbólico en la clínica fonoaudiológica.**

A modo de introducción se comprende que la Fonoaudiología se ocupa del estudio, promoción, prevención, evaluación, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la comunicación humana en todas las etapas del ciclo vital. Comprende aspectos relacionados con el lenguaje, la voz, la audición, el habla y las funciones orofaciales. Su objeto de estudio es amplio y multidimensional, ya que considera no sólo los aspectos biológicos y neurológicos involucrados, sino también los factores psicológicos, sociales y culturales que influyen en la comunicación.

La fonoaudiología es una disciplina científica cuyo objetivo de estudio es la comunicación humana y su manifestación en trastornos de la voz, audición y el lenguaje. Sus acciones se expresan en la promoción y prevención de la salud, en el diagnóstico, terapéutica y rehabilitación de las perturbaciones que retardan, distorsionan o desintegran el desarrollo del proceso comunicativo. (Villarreal, 2016, p.1)

Así lo explica el Artículo N° 2 de la Ley Nacional de Ejercicio Profesional N° 27568, la cual fue promulgada en el año 2020:

Se considera ejercicio profesional de la fonoaudiología a las siguientes actividades: promoción, prevención, estudio, exploración, investigación, evaluación por procedimientos subjetivos y objetivos que permitan el diagnóstico, pronóstico, seguimiento, tratamiento, habilitación y rehabilitación de las patologías de la comunicación humana en las áreas de: lenguaje, habla, audición, voz, fonoestomatología entendida como funciones orales de succión, masticación, sorbición y deglución para el tránsito de la saliva y las relacionadas con la ingesta de la alimentación, e intervención temprana entendida como acciones de neurorehabilitación para desarrollar las funciones que sustentan la comunicación y el lenguaje.

Silvana Serra (2023) explica que:

La fonoaudiología aborda la comunicación humana. Surge de la necesidad de otras disciplinas de las ciencias de la salud, en la relación de la comunicación y los procesos y funciones que la desarrollan o impiden. Su devenir histórico e identidad pues, la han llevado a redefinirse y así proveer sus constructos teóricos y los aspectos de su praxis. (p.181)

A partir de lo desarrollado anteriormente, se puede afirmar que en el ámbito de la fonoaudiología el juego simbólico emerge como una herramienta terapéutica esencial que facilita el acceso al mundo interno del niño/a, permitiendo una expresión más libre y creativa de sus pensamientos y emociones. Esta modalidad de juego, que como se dijo anteriormente, se caracteriza por la representación simbólica de objetos y situaciones, ofrece un espacio seguro donde el/la niño/a puede explorar y comunicar aspectos de su realidad subjetiva que, de otro modo, podrían permanecer inaccesibles. El jugar, no solo promueve el desarrollo del lenguaje, sino que también fortalece el vínculo terapéutico, favorece la confianza y permite una intervención más personalizada y efectiva. Este capítulo tiene como objetivo destacar el papel del juego, y particularmente el simbólico, dentro de la práctica clínica fonoaudiológica, valorando su función como medio de expresión, para el diagnóstico y abordaje terapéutico del lenguaje infantil.

En este sentido, cabe destacar que el jugar es una actividad libre y espontánea, por lo tanto el juego impuesto, por mandato o indicación no sería juego. Tal como lo plantea Vygotski (1979) el juego es el reino de la espontaneidad y la libertad. Rodolfo (1996) lo expresa señalando que el jugar infantil es la práctica por excelencia en la que la espontaneidad se despliega y que se caracteriza por cierta ingobernabilidad potencial.

Vinculado a esto, Bruner (1984) manifiesta que la presencia del adulto colabora con la riqueza del juego si consiste en un estar cerca del niño/a, asegurándole un ambiente estable, dándole seguridad e información en el momento que lo requiera. Pero si el adulto interviene excesivamente y le roba la iniciativa, el juego se torna aburrido.

Estos autores remarcan la insistencia en advertir a los adultos, familiares, terapeutas, cuidadores, de no ahogar el carácter libre y espontáneo del juego, no privarle la iniciativa al niño o niña cuando se intenta utilizar al juego para otros fines, ya sea en este caso, cuando se persiguen fines terapéuticos. En concordancia con lo planteado, en palabras de la autora: “(...) el juego es libre y si no, no es juego” (Chokler, 2017, p.170).

Por lo tanto, el terapeuta debe ofrecer un tiempo y un espacio para jugar, nos dice Winnicott (1993), no se encuentra dentro, tampoco fuera, sino en un “tercer espacio”. El autor plantea que los orígenes del jugar están en la relación madre-bebé motivada por el amor de la madre hacia éste, es la primera de todas y precursora de lo que será el futuro sujeto. Winnicott (1993) plantea que el terapeuta debe limitarse a ofrecer el juego como espacio potencial. Sitúa a este espacio potencial/transicional, donde se despliega el juego/jugar, entre el bebé y/o niño/a y la figura materna. El autor explica que, en dicho espacio, el niño/a reúne objetos o fenómenos de la realidad externa y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna.

Aberastury (1979) siguiendo esta línea, permite indagar cuáles serían las condiciones necesarias para que un/a niño/a pueda jugar libremente al juego que desee. Para esto, es necesario primeramente que “haya sido jugado” por Otro. Ese Otro, hace referencia a la función donde se encarnan las figuras parentales, aquellos significantes que marcarán una historia, la significación y el lugar simbólico otorgado a un/a hijo/a. Como plantea Coriat (2006) estas marcas filiatorias se inscriben en el cuerpo del bebé para que, en otro tiempo, este pueda jugar y jugarse en la acción lúdica.

En cuanto la hora de juego diagnóstica, es importante destacar a Klein (1955) quien en la técnica psicoanalítica del juego, plantea decidir cuáles serán los juguetes más adecuados. Estos deberán ser pequeños porque su número y variedad le permitirán al niño/a expresar una gran variedad de fantasías y experiencias. Aconseja que los juguetes no sean mecánicos y que las figuras humanas sean variadas en tamaño y color y que no representen ninguna ocupación en particular, esta simplicidad, explica la autora, permitirá al niño/a usarlos en muchas situaciones diferentes, al poder representar experiencias y situaciones

fantásticas y reales nos permitirá poseer un cuadro más coherente de los trabajos de su mente.

Siguiendo esta línea, Efron (1987) introduce a la hora de juego diagnóstico y la describe como un recurso o instrumento técnico que permite acceder al mundo interno del niño o niña que asiste a consulta. Es decir, se toma contacto con el/ella y su problemática. Se le ofrece la posibilidad de jugar en un contexto particular, con un encuadre dado, que incluye espacio, tiempo, explicitación de roles y finalidad, así se crea un campo que será estructurado básicamente en función de las variables de personalidad de cada uno.

La hora de juego diagnóstico se diferencia de la hora de juego terapéutica. En esta última la intervención del terapeuta es activa, con el fin de dar lugar a modificaciones estructurales en la subjetividad infantil. En cambio, en el espacio diagnóstico el propósito es evaluar y comprender la organización psíquica del niño/a. Mientras que en el adulto el lenguaje constituye su principal canal expresivo, en el niño/a es el juego la vía privilegiada de simbolización y comunicación. Al brindar un encuadre específico donde pueda desplegar su actividad lúdica, se configura una situación que refleja las características propias de su estructura subjetiva. De este modo, el juego se convierte en un medio técnico para observar y conceptualizar las formas en las que representan su realidad y se vinculan con el entorno.

Asturiaga y Unzueta (2008) plantean que la función del juego en el trabajo con niños/as permite en primer término la consideración teórica del jugar como una función estructurante del psiquismo temprano, y lo segundo una posibilidad de oír lo que el niño o niña no puede decir con palabras.

#### ¿Por qué jugar en la clínica fonoaudiológica?

Porque si con los adultos nos comunicamos a través de las palabras, con los niños y las niñas una de las vías principales es el juego. Siguiendo la idea de Winnicott (1993) quien plantea que jugar es universal, es comunicación, es lo natural, es salud. Cuando un niño/a juega, observamos al niño/a qué juega y vamos más allá del contenido y atendemos a las sutilezas que se nos comunican a través de este.

Cuando un niño, niña o un adulto está jugando se muestra creador, por eso el juego es esencial, porque en él podemos usar “toda la personalidad, y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador” (Winnicott, 1971, cap 4).

Es a través de esta vía lúdica, simbólica, creativa, que se establece el puente necesario para comprender, acompañar y promover los procesos comunicativos y lingüísticos en la infancia. El juego, en este contexto, no es simplemente una actividad recreativa o un recurso terapéutico entre tantos otros. Es, más bien, la forma privilegiada mediante la cual niños y niñas se expresan, construyen sentido, tramitan emociones y establecen vínculos. De la misma manera que la palabra permite al adulto elaborar, significar y compartir su experiencia, el juego les ofrece a las infancias un territorio simbólico desde el cual puede desplegar su subjetividad.

La Cátedra Lenguaje y Aprendizaje Patológico (2025) afirma que:

El juego se presenta como una actividad imprescindible en la clínica del lenguaje y del aprendizaje en tiempos de infancia. Porque la actividad lúdica interviene en la constitución subjetiva, la comunicación, la interacción social, el despliegue del lenguaje, el pensamiento y los aprendizajes, en otras palabras, el desarrollo infantil. (p.22)

En este sentido, jugar en la clínica es una condición fundamental para que el encuentro terapéutico con el paciente pueda producirse. El juego configura una escena de intersubjetividad donde se facilita la escucha y se posibilita la intervención. Jugar, entonces, no sólo es importante; es necesario. En la clínica fonoaudiológica se utiliza como una herramienta valiosa tanto en la evaluación como en el abordaje terapéutico, brindando destacada y relevante información para el diagnóstico. Principalmente en aquellos casos portadores de problemáticas lingüísticas, porque allí, donde las palabras pueden estar ausentes o no alcancen es el juego el que dice, muestra, dramatiza y comunica.

Ahora bien, cuando un niño/a no presenta dificultades evidentes en el lenguaje, cuando puede expresarse adecuadamente a través de la palabra, pero se observa una ausencia o empobrecimiento del juego, sobre todo del juego

simbólico, esta situación invita a una reflexión clínica profunda. La falta de juego no puede ser leída como un simple desinterés por lo lúdico, muchas veces constituye una señal de alarma, una manifestación indirecta de que algo en la constitución subjetiva podría estar comprometido.

Como se ha desarrollado, el juego simbólico es una expresión de la capacidad de representar, de elaborar internamente las experiencias, de transformar la realidad externa a través del uso de representaciones. Su ausencia puede estar indicando dificultades en el establecimiento del lazo con el otro, en el desarrollo emocional o en la estructuración psíquica del niño/a. Por ello, no se puede limitar a evaluar solamente los aspectos formales del lenguaje, sino que se debe también afinar la mirada clínica para captar estos indicadores sutiles, que nos hablan de lo subjetivo y considerar la posibilidad de una derivación o intervención interdisciplinaria que contemple lo psíquico. Tener en cuenta estos aspectos no sólo enriquece la práctica, sino que permite actuar con mayor responsabilidad frente a las complejidades del desarrollo infantil en general y del lenguaje en particular.

## **Capítulo 4: Juego simbólico dentro del hogar y de las instituciones educativas.**

Luego de haber desarrollado en los capítulos anteriores las diferentes concepciones del juego y su relevancia en el ámbito clínico, resulta pertinente extender la mirada hacia otros escenarios significativos de la infancia: el hogar y las instituciones educativas. El juego nace en el hogar, es decir, en la intimidad del vínculo con los adultos significativos y se transforma progresivamente a medida que, los niños y las niñas se incorporan a la vida institucional, especialmente en los espacios educativos. Allí, el juego no sólo continúa siendo una forma de expresión, sino que se entrelaza con las prácticas pedagógicas, las normas, los ritmos escolares y la construcción de lo colectivo.

En estos dos ámbitos principales, los/as niños/as transitan sus primeros vínculos, experiencias y aprendizajes. Son territorios privilegiados para la emergencia del juego y, al mismo tiempo, contextos en los que el jugar puede ser facilitado, obstaculizado o resignificado.

En este capítulo se propone, entonces, reflexionar acerca de qué lugar ocupa en la actualidad el juego en general, y el juego simbólico en particular, para poder así, destacar y promover su despliegue dentro del hogar y las escuelas; más allá del espacio terapéutico, donde el juego acontece cotidianamente.

Un principio esencial del aprendizaje a través del juego es el de aunar las distintas esferas de la vida del niño —el hogar, la escuela, la comunidad y el mundo en general— de modo que exista una continuidad y una conectividad del aprendizaje en el tiempo y entre las diferentes situaciones. Los adultos que intervienen en cada uno de esos ámbitos tienen un papel crucial a la hora de facilitar esa continuidad y conectividad del aprendizaje, reconociendo, iniciando, guiando y organizando experiencias lúdicas que favorezcan la capacidad de acción del niño. (UNICEF & LEGO Foundation, 2018, p.11)

## La actividad lúdica dentro del contexto familiar

Es importante destacar el valor que tienen los primeros juegos desde etapas muy tempranas de la vida, como se denominan, juegos de crianza para Calmels, el Fort-Da del que habla Freud, los juegos de ejercicio para Piaget, entre otros. Y resaltar a lo largo de los diferentes momentos que va transitando un niño o niña, el rol que cumplen las personas adultas, quienes son los responsables de acompañar y sostener estos juegos en la vida cotidiana.

En palabras de Rodari (1983):

Cuando juega con el niño, el adulto tiene la ventaja de su experiencia más vasta, de poder llegar más lejos con su imaginación. Por esto los niños gustan de tener a sus padres como compañeros de juego. Por ejemplo, si hacen juntos una construcción, el adulto sabe calcular mejor proporciones y equilibrio, y posee un repertorio más rico de formas a imitar. El juego se enriquece en organización y duración, se abre a nuevos horizontes. (págs. 95-96)

En el contexto familiar, el juego, y en particular el simbólico, constituye una oportunidad privilegiada para el desarrollo integral de niñas y niños, siendo el lenguaje una de las dimensiones que más se potencia en estas experiencias lúdicas. La importancia de que los adultos puedan hacerse un tiempo para, por ejemplo, sentarse a jugar y que la pierna de mamá o quién cumpla la función materna “haga como si” fuese un caballo, abre la posibilidad de habilitar espacios de encuentro lúdico con sus hijos/as. A veces, “más” no significa “mejor”, se considera relevante el tiempo de calidad dedicado a este tiempo de jugar, y no la cantidad. Este tiempo de calidad no solo fortalece el vínculo afectivo, sino que también favorece la emergencia y el desarrollo del lenguaje, ya que el juego simbólico se enriquece cuando el adulto acompaña, sostiene y amplía las propuestas que surgen de la imaginación infantil. No se trata simplemente de estar presentes físicamente, sino de involucrarse activamente. Ya que las habilidades y los valores adquiridos dentro del contexto familiar son fundamentales, constituyen

la base para que el niño/a pueda insertarse con éxito dentro de los diferentes ámbitos de sus vidas.

La Dra. en pediatría Liliana Camargo (2021) en su artículo “Importancia del juego para los niños” establece que el juego es esencial para el desarrollo adecuado de niños, niñas y jóvenes porque ayuda a su bienestar cognitivo, físico, social y emocional. Jugar es una gran oportunidad para que los padres, cuidadores, adultos o quién cumpla la función materna, interactúen con ellos/as. Esta situación es más beneficiosa si la interacción se basa en el lenguaje, simulación, resolución de problemas, reciprocidad, cooperación y creatividad.

Además, Camargo (2021) destaca los beneficios de que los adultos jueguen con los/as niños/as. Jugar con ellos/as tiene grandes ventajas que les permiten recordar alegremente su infancia y rejuvenecer. En el caso de los padres aprenden a ver el mundo con la perspectiva de sus hijos/as y esto mejora notablemente la comunicación.

#### La actividad lúdica dentro de las instituciones educativas

Autores como Winnicott (1993) sostienen que el jugar conduce a relaciones de grupo y constituye una forma de comunicación. Por su parte, Bruner (1984) advierte que si bien las/los niñas/os necesitan un tiempo para jugar en soledad, también precisan combinar sus ideas con sus pares. “Dos niños que juegan juntos pueden intercambiar ideas, pueden negociar sus intenciones, pueden elaborar los temas a medida que lo necesitan, pueden continuar jugando todo el tiempo que les sea necesario” (p. 217).

Bruner (1984) agrega que:

Si un niño se encuentra en un grupo o en una clase, que dedica una cierta cantidad de tiempo a una actividad que requiere de los niños un alto rendimiento intelectual, este niño mostrará una mayor riqueza y elaboración cuando, posteriormente, se encuentre jugando en solitario. (p.218)

Es por esto que, se destaca en edad escolar la importancia de la negociación del diálogo que se despliega en el jugar juntos, ya que proporcionará modelos y técnicas con las que los niños y las niñas podrán operar después por sí mismos.

Cabe aclarar que al hablar de instituciones educativas se hace referencia, en este trabajo, sobre todo, a la educación en el nivel inicial. Ya que coincide con la etapa en la que el desarrollo y la adquisición del lenguaje hace su mayor eclosión, y se despliega el juego simbólico. Con relación a la educación, el pedagogo Francesco Tonucci (2018) insiste en la importancia de valorar al juego como un derecho fundamental de la niñez, considera que los aprendizajes más importantes de la vida se hacen jugando. Tonucci (2018) asegura que:

Jugar es recortar un trozo de mundo, ofrecerlo a alguien, que son los compañeros de juego, y jugarlo juntos, no importa los materiales, se inventan. El juego tiene aspectos esenciales, es una experiencia fuerte que produce cambios radicales, tiene algo de omnipotente, si nos hace falta algo, lo inventamos. Somos poderosos respecto al mundo, lo dominamos de alguna manera cuando jugamos. (citado en Castro, 2018)

Tonucci (2018) plantea que deben considerarse ciertas condiciones fundamentales a la hora de jugar. Una de ellas es la autonomía, entendida no sólo como la capacidad de moverse libremente, sino también como la posibilidad de salir del hogar. En esta línea, se considera la importancia de que los niños y las niñas puedan ejercer su derecho a explorar más allá del ámbito doméstico. Como segunda condición hace mención a la experiencia del riesgo, a la oportunidad de enfrentarse a lo desconocido, de tomar decisiones propias en contextos no completamente controlados por adultos. Es decir, llevar a cabo actividades por fuera del ámbito familiar, como explorar el medio y sociabilizar con otras personas.

En este sentido, se reconoce que las instancias lúdicas actúan reforzando el aprendizaje. Tal es así, que la UNICEF (2010) en varios de sus comunicados en materia educativa, deja claro que el juego es uno de los principales ejes directrices de la educación inicial, siendo más específicos señala al juego como uno de los

objetivos de la educación inicial y se decanta en señalar que la promoción del juego simbólico involucra un alto valor cultural que estimula altamente el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

Vygotski (2009) afirma que el juego crea una *zona de desarrollo próximo*, ya que, durante el mismo el/la niño/a está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria. Esta zona es definida del siguiente modo:

No es otra que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

(Vygotski, 2009, p.133)

Por lo tanto, el *nivel de desarrollo real* se define a través de funciones que ya han madurado, productos finales del desarrollo; es decir, el autor considera que si un niño o niña es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente, significa que esas funciones han madurado en ellos/as. En cambio, la *zona de desarrollo próximo* se diferencia ya que está determinada por los problemas que los/as niños/as no pueden resolver por sí solos, sino con la ayuda de alguien. Esta zona define las funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, que en breve alcanzarán su madurez.

En palabras de Vygotski (2009):

Estas funciones podrían denominarse “capullos” o “flores” del desarrollo, en lugar de “frutos” del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. (p.134)

En el ámbito escolar, los/as docentes deberían actuar como mediadores, generando situaciones que promuevan zonas de desarrollo próximo a través de sus planificaciones educativas, así lo plantean Da Costa Guimarães Santana y Ramos

de Vasconcellos (como se citó en Cátedra Lenguaje y Aprendizaje Patológico, 2025) con el fin de propiciar avances en el aprendizaje de los/as niños.

El juego entonces, constituye una estrategia esencial para el aprendizaje y la enseñanza, UNICEF & LEGO Foundation (2018) consideran que ya en la educación preescolar, las experiencias de juego se ven potenciadas cuando se proporciona a los niños y las niñas abundante tiempo y espacio para interactuar libremente en diferentes entornos. Sea cuál sea la forma que adopte el juego, se considera que es el “trabajo” de los/as niños/as, constituyendo el vehículo mediante el cual adquieren conocimientos y competencias, permitiéndoles participar de manera independiente y con los demás.

En el artículo se destaca el rol que cumplen los docentes y adultos presentes en la sala o entorno de juego, manifestando que su papel consiste en: “posibilitar y organizar las experiencias lúdicas y de aprendizaje; ello requiere a la vez una minuciosa planificación (...) e interacciones espontáneas basadas en curiosidades e ideas naturales” (UNICEF & LEGO Foundation 2018, p. 10).

Es decir, es necesario que los docentes dispongan de un lugar, tiempo y de materiales que sean de interés para estimular la creatividad de los niños y las niñas; y a su vez seguir su iniciativa en el juego. Sin embargo, la posibilidad de aprender mediante la actividad lúdica no es exclusiva de los niños/as en edad preescolar, ya que en el artículo, UNICEF & LEGO Foundation (2018) también consideran que en la primaria las oportunidades de juego potencian el dominio de los conceptos académicos, además de fomentar la motivación para aprender: “(...) incentivarlos en los primeros cursos favorece la implicación de los niños en su propio aprendizaje” (p.10). Por ejemplo, aquellos niños o niñas que presentan desafíos en el aprendizaje de la lectura, puedan participar de clubs de lectura, dramatización de historias y otras actividades vinculadas con esto, para así incrementar la posibilidad de que puedan avanzar y no se den por vencidos.

Por lo cual, en situaciones educativas para acompañar y potenciar la posibilidad de jugar, el docente puede participar y observar el juego. En el juego simbólico que aparece en el jardín o en la escuela, el “tema” o la “situación imaginada” es propuesta por el docente. Y por esto se diferencia del juego simbólico

“espontáneo” de los niños y las niñas. En la escuela, en general, por ejemplo, el jugar al “supermercado” aparece por la intención del docente de ofrecer oportunidades para transformar la sala en una escena dramática y de este modo ampliar la experiencia infantil para que los niños y niñas cuenten con el conocimiento y el vocabulario específico a la situación que se va a jugar.

Así como a andar en bicicleta se aprende andando, los niños y las niñas desarrollan el lenguaje usándolo en situaciones en las que tienen la oportunidad de participar, ya sea en sus hogares y/o en las interacciones dentro de las instituciones educativas.

### Ahora bien, ¿qué sucede en la actualidad con el juego en general, y particularmente con el juego simbólico?

En las últimas décadas, el juego infantil ha experimentado transformaciones significativas, tanto en el ámbito familiar como en el institucional. Las dinámicas sociales, los cambios en los modos de crianza y, especialmente, la creciente presencia de dispositivos tecnológicos en la vida cotidiana de niñas y niños han modificado sustancialmente el modo en que se juega.

El tiempo y el espacio destinados al juego libre, espontáneo e imaginativo se ven, en muchas ocasiones, reducidos por el uso intensivo de pantallas o por agendas infantiles saturadas de actividades dirigidas. Esta situación plantea interrogantes urgentes en relación a qué lugar ocupa el juego, y si ello repercute en el desarrollo del lenguaje.

Tonucci (2018) advierte que en la actualidad las condiciones fundamentales a la hora de jugar, mencionadas anteriormente, se ven crecientemente restringidas. Factores como la inseguridad, la sobreprotección adulta y la transformación del espacio público han provocado una disminución significativa de la presencia infantil en la calle, dificultando que los niños y las niñas puedan jugar libremente con sus pares, como sucedía en décadas anteriores. Ante este panorama, una de las consecuencias más visibles es la creciente dependencia de las pantallas, que terminan sustituyendo, aunque de forma empobrecida, muchas de las vivencias que antes ofrecía el juego en el espacio público. En palabras del autor: "El riesgo de

hoy, es pensar que los niños pasan mucho tiempo de forma “no peligrosa”, con los celulares, cada uno jugando con lo suyo” (citado en Castro, 2018).

Se vive en una era donde la tecnología forma parte del entorno desde el nacimiento. Los niños y niñas ya no “llegan” al mundo digital: nacen en él. Pretender negarles el acceso a estos dispositivos sería desconocer la realidad en la que crecen. Sin embargo, aceptar esta presencia no significa dejar de reflexionar cuánto tiempo pasan frente a las pantallas, sin establecer contacto visual hacia a otras personas, sin mediar la palabra, sin compartir, sin jugar ni conversar con el otro.

La dinámica familiar se vio modificada por el incremento de los aparatos tecnológicos y esto influye notablemente en las interacciones verbales que se despliegan. Esta transformación impacta de manera significativa en las situaciones de diálogo que históricamente se desplegaban en el seno del hogar. Actividades rutinarias como el aseo, la alimentación o el momento de ir a dormir (tradicionalmente espacios de encuentro, diálogo y contención) tienden a ser reemplazadas por un uso individualizado de pantallas.

Así lo expresa Felice (2019) cuando plantea que nos encontramos con niñas y niños que ven sus miradas reflejadas en estos dispositivos electrónicos y muy poco en el rostro de otras personas. Infancias que se refugian en las pantallas porque no cuentan con tiempo para compartir, jugar ni conversar. Y cómo, a padres y madres les resulta cada vez más difícil administrar el tiempo que sus hijos/as pasan frente a ellas.

La utilización de pantallas perjudica la comunicación, las personas se relacionan en contacto con otras personas, un aparato tecnológico no da respuestas ni reemplaza la riqueza del intercambio cara a cara, donde se ponen en juego miradas, gestos, tiempos de espera y respuestas significativas. No puede reemplazar el encuentro con un otro real, donde el lenguaje cobra sentido en el intercambio, la reciprocidad y la presencia compartida.

Tal es así, que distintas entidades, como la Sociedad Argentina de Pediatría (2020) y la Organización Mundial de la Salud (2019) desaconsejan la exposición a todo tipo de pantallas hasta los 2 años, y entre los 2 y 5 años recomiendan un máximo de entre media y una hora de pantallas por día.

A su vez, la Asociación Argentina de Pediatría (2020) resalta que el uso de pantallas a cualquier edad produce además un efecto inmediato de detención del movimiento y de desconexión de lo que está ocurriendo alrededor, alterando así el desarrollo de vínculos afectivos con quienes están en su entorno, disminuyendo la interrelación entre sus pares y los miembros de su familia.

Por lo tanto, la exposición temprana y sin control de las tecnologías, hacen que los momentos de juego compartido con los seres de crianza, las posibilidades de dar lugar a la representación, la simbolización, creatividad, la imaginación, el “hacer como si” vayan, paulatinamente, perdiendo lugar. Los niños y las niñas permanecen frente a una pantalla que reduce el intercambio con sus pares, con sus juguetes, con objetos a los que puede tomar, sentir, y atribuirles contenido simbólico, perdiéndose de momentos de juego creativo, entre otras de las tantas consecuencias en el desarrollo general.

Esta situación tiene un fuerte impacto en el desarrollo del lenguaje. Retomando lo planteado por Vygotski (1964) el lenguaje se adquiere y se construye en la comunicación verbal entre las personas, en las prácticas sociales.

Por lo tanto, los contextos, las interacciones, los momentos compartidos entre los adultos y los/las niños/as donde están presentes las miradas, las palabras, los intercambios se encuentran mediados por el uso de pantallas, lo cual tiene un serio efecto sobre todo en los primeros momentos de vida. Así, es cada vez más frecuente observar a niños y niñas que se alimentan frente al televisor, se higienizan viendo videos en una tablet, o concilian el sueño no a través de un cuento compartido con un adulto, sino mediante el consumo de contenido en un dispositivo móvil.

Esto se ve reflejado en el incremento de problemáticas lingüísticas que presentan los niños y las niñas en la actualidad. Como plantea Felice (2019) el “síntoma” predominante que invita a realizar una consulta con un profesional fonoaudiólogo/a, es la ausencia de lenguaje verbal; sin embargo se observa que la mayor dificultad reside en la intención comunicativa.

Es habitual encontrarnos con niñas y niños que no se interesan en armar lazos con otras personas; en compartir palabras, gestos y miradas en el diálogo o el juego. Niñas y niños más grandes que utilizan una especie de "lengua neutra" que se asemeja más al discurso televisivo que al de su familia o su comunidad. (Felice, 2019)

Es por eso que, el uso de pantallas, sobre todo durante la infancia, desplaza el tiempo de juego, reduce la cantidad y la calidad de las interacciones entre los niños y las niñas y sus cuidadores y esto, se ve reflejado afectando, a la comunicación y la adquisición del lenguaje, entre otros aspectos del desarrollo.

Por lo tanto, para que se consigan desplegar los recursos comunicativos y lingüísticos de los niños y las niñas, es imprescindible que participen de intercambios sociales mediados por gestos, miradas y palabras. Tal como lo expresa Felice (2023): "La comunicación es una cualidad humana fundamental que permite la construcción de lazos sociales en el marco de una determinada comunidad (...)" (p.206).

La comunicación nace en la interacción con el otro, en el "cara a cara", en los silencios, en los momentos de juego compartido donde se despliegan las primeras palabras, y en los tiempos que la virtualidad no siempre respeta. La tecnología puede ser una herramienta valiosa si está mediada por el adulto y al servicio del vínculo. Pero cuando reemplaza al otro, se corre el riesgo de empobrecer los procesos más fundamentales del desarrollo. No se trata de prohibir, sino de acompañar con conciencia. Estar presentes, regular el uso, y sobre todo, seguir apostando por lo más humano: el encuentro.

Para dar cierre al presente capítulo y a modo de reflexión, se podrían plantear los siguientes interrogantes: ¿Y si el problema no fueran las pantallas? ¿Y si lo que desapareció fue el juego? Las pantallas podrían haber encontrado lugar porque los espacios reales fueron desapareciendo, ya que, nadie podría intervenir donde hay presencia, vínculo, juego. El juego podría no haber desaparecido por las pantallas, sino porque ya no existen niños y niñas jugando en las veredas; incluso

en los jardines, el juego muchas veces se reemplaza por actividades estructuradas, fichas o rutinas aceleradas.

## **Capítulo 5: El juego como herramienta de promoción y prevención frente a las posibles dificultades de la comunicación y el lenguaje.**

Luego de lo expuesto, resulta relevante valorar al juego como herramienta primordial dentro de los diferentes contextos que habitan las infancias, y además, se pretende el despliegue de acciones tanto para la promoción de la salud infantil como para la prevención de posibles dificultades de la comunicación y el lenguaje. De esta manera, se intenta brindar información, sobre la importancia del jugar y su vinculación con el lenguaje, a los jardines, a las escuelas, a los padres, a los docentes, quienes se encuentran involucrados en estos procesos. Adultos responsables de crianza, con quienes el jugar se despliega y sucede; donde se abre paso a la simbolización, la representación y la emergencia de las primeras palabras.

Teniendo en cuenta lo desarrollado por diferentes autores a lo largo del trabajo, se entiende que el juego es una actividad espontánea y crucial de la infancia; y que a su vez interviene en los procesos de comunicación, subjetivación, de despliegue del lenguaje y la simbolización, como así también en la evolución del pensamiento y los aprendizajes. Es por esto, que se exponen recomendaciones vinculadas a la promoción de acciones lúdicas, para la prevención de posibles dificultades lingüísticas.

En primer lugar, resulta pertinente definir qué entendemos por promoción de la salud, la Carta de Ottawa (1986) afirma que: “La Promoción de la Salud constituye un proceso político y social global que abarca acciones dirigidas a modificar las condiciones sociales, ambientales y económicas, con el fin de favorecer su impacto positivo en la salud individual y colectiva”.

La Organización Panamericana de la Salud O.P.S. (1992) plantea que la promoción de la salud consiste en proporcionar los medios necesarios para mejorar la salud y permitir que las personas tengan mayor control sobre ella. Para alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social, es fundamental que los individuos o grupos sean capaces de identificar y perseguir sus aspiraciones, satisfacer sus necesidades y adaptarse o influir en su entorno. En este sentido, la promoción de la salud debe garantizar la igualdad de oportunidades, asegurando que todos tengan acceso a la información y recursos necesarios para desarrollar y cuidar su

salud comunicativa. Esto implica educar, capacitar y empoderar a las comunidades para adoptar prácticas que fomenten una comunicación saludable y efectiva.

Por otro lado, la O.P.S (1992) define a la prevención como “la estrategia de intervención destinada a evitar efectos no deseados en la salud de las personas o del ambiente, sean estos daños o factores de riesgo o, en el caso de las personas, complicaciones, discapacidad y muerte”. Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1988) entiende a la prevención como: “Medidas destinadas no solamente a prevenir la aparición de la enfermedad, tales como la reducción de factores de riesgo, sino también a detener su avance y atenuar sus consecuencias una vez establecida” (como se citó en UNIR Revista, 2022).

Desde la fonoaudiología, en cuanto al abordaje de la comunicación y el lenguaje, es indispensable garantizar una atención integral, tal como plantea Julia Bertone (2023): ... “Es necesario correr la mirada puesta exclusivamente en la asistencia, para desarrollar intervenciones de promoción y prevención que permitan el grado máximo posible de salud en relación a los aspectos vinculados a la comunicación humana” (p.68). Por lo tanto, los/las profesionales en fonoaudiología deben comprometerse a actuar desde un enfoque integral para poder dar respuesta a las diferentes demandas de la sociedad. “La fonoaudiología tiene el desafío de habitar nuevos espacios, de cumplir nuevos roles, promoviendo la comunicación desde todos sus aspectos mediante el desarrollo de estrategias de intervención que atiendan a la salud de las personas y la comunidad” (Bertone, 2023, p.69).

Para lograr esto, los profesionales deben estar presentes en los diferentes efectores de salud y en todos los niveles de atención. En Argentina el sistema de salud se encuentra organizado en tres niveles de atención de acuerdo al grado de complejidad o riesgo:

- Nivel I (bajo riesgo): en este nivel se encuentran las acciones de promoción y prevención de la salud, se realiza el diagnóstico temprano del daño, atención de la demanda espontánea de morbilidad percibida, búsqueda de la demanda oculta, control de la población e internación para la atención de pacientes de bajo riesgo. Constituye esencialmente la puerta de entrada a la red de servicios o sistemas en la mayoría de los casos.

- Nivel II (mediano riesgo): posee un mayor nivel de resolución para aquellos procesos mórbidos y/o procedimientos diagnósticos y terapéuticos que excedan la resolución del bajo riesgo.
- Nivel III (alto riesgo): se encuentra en condiciones de tratar total o parcialmente aquellos que requieran el mayor nivel de resolución vigente en la actualidad, ya sea por el recurso humano capacitado o por el recurso tecnológico disponible.

Por lo tanto, las acciones de promoción y prevención se enmarcan dentro del primer nivel de atención, también denominado Atención Primaria de la Salud, la Declaración de Alma-Ata de la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 1978) la define de la siguiente manera:

(...) es atención sanitaria esencial, basada en la práctica, en la evidencia científica y en la metodología y la tecnología socialmente aceptables, accesible universalmente a los individuos y las familias en la comunidad a través de su completa participación, y a un costo que la comunidad y el país lo puedan soportar, a fin de mantener cada nivel de su desarrollo, un espíritu de autodependencia y autodeterminación. (p. 2)

Dentro de este nivel de atención se buscan formas de acompañar a la comunidad a través del trabajo interdisciplinario con los/las integrantes de los equipos de cada sector, así la articulación entre los sectores Salud y Educación resulta indispensable, esto puede facilitar la identificación de temáticas que requieren intervenciones de promoción en el entorno escolar.

A modo de ejemplo, una de las herramientas privilegiadas en este nivel de atención, es la realización de talleres, los cuales permiten el contacto con la comunidad mediante su plena participación. Celina Jasinski (2023) expone que, a través de sus experiencias vivenciadas en diferentes talleres, existen dos aspectos importantes que deben remarcar dentro de esta dinámica. El primero radica en el valor que aporta a la construcción del vínculo, ya que este marco conlleva un acercamiento diferente a las indicaciones en salud; de este modo se permite ajustar

los momentos de intervención por parte de los/as profesionales y, en el caso de los/as pacientes, ayuda a tomar las sugerencias y apropiarse de ellas para luego generalizarlas.

Participar activamente en el taller nos permite a los/as profesionales manejar un registro lingüístico más cercano con los sujetos, necesario para realizar las intervenciones precisas que requiere el abordaje de la comunicación. Esto, sumado a la fortaleza del vínculo que así se genera, permite acciones más sutiles y contextualizadas, que pueden ser interiorizadas de otra manera por los/as usuarios/as.

El formato de taller no es la única herramienta, pero sí es una de las más adecuadas. A partir de su implementación, ponemos en juego diferentes estrategias planteadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para el trabajo en atención primaria, como son la intersectorialidad y la participación comunitaria, entre otras. (Jasinski, 2023, p.73)

En este sentido, resulta fundamental promover el juego y la experiencia lúdica tanto en el ámbito institucional como en el hogar, destacando el papel clave que cumplen los adultos en el acompañamiento y sostenimiento de estas prácticas. Generar espacios seguros, afectivos y de interés para los niños y las niñas no solo propicia un ambiente favorable para el aprendizaje, sino que además favorece su desarrollo motor, afectivo y social.

Es en estos contextos lúdicos donde la comunicación adquiere un valor central: las miradas, los gestos, las palabras y los silencios se convierten en formas genuinas de expresión y construcción de significado. El juego, en tanto actividad simbólica, permite enfrentar emociones, explorar nuevas realidades y producir lenguaje en un entorno libre de juicio, lo que potencia la creatividad y la capacidad de representación del mundo. Estas experiencias, cuando son acompañadas por un adulto sensible y atento, adquieren una riqueza aún mayor, al ofrecer un andamiaje que favorece la emergencia y consolidación de las producciones

lingüísticas infantiles, que hacen su mayor esplendor en la etapa del juego simbólico.

Por ello, es necesario continuar apostando a estos espacios de encuentro lúdico. No se trata de dedicar un tiempo rígido o programado para jugar con los hijos e hijas, sino de garantizar que estos momentos sean significativos y de calidad.

Por otro lado, el acompañamiento adulto también cumple una función clave en la detección temprana de posibles dificultades lingüísticas. Es imprescindible estar atentos a señales de alerta en el desarrollo comunicativo y del juego para lograr una intervención oportuna. Resulta fundamental que otros profesionales de la salud y docentes, que estén en contacto con los infantes, tengan acceso a esta información en el caso que las dificultades no hayan sido observadas en el entorno familiar.

Así como lo considera Irene Sobol (2009) es importante estar alerta a ciertos indicadores de probables trastornos del lenguaje para intervenir oportunamente, de esta forma se preserva a los niños y las niñas de las repercusiones desfavorables psíquicas, cognitivas y sociales, y evitar que queden expuestos/as en las problemáticas más severas, al riesgo de la marginación de su grupo de pertenencia y al aislamiento.

Y agrega:

La oportuna detección e intervención terapéutica de los trastornos de la comprensión, producción y funciones del lenguaje infantil propiciaría la optimización de las condiciones y posibilidades de despliegue de su potencialidad cognitiva, de su estructuración psíquica y de su vida sociocultural. (Sobol, 2009, p.177)

Por lo tanto, la observación cotidiana de los adultos se vuelve una herramienta fundamental para identificar desviaciones en el desarrollo típico y actuar en consecuencia, buscando orientación profesional cuando sea necesario.

## **CONSIDERACIONES ÉTICAS**

Durante la realización del presente ensayo se procuró cumplir con los principios éticos vinculados a la propiedad intelectual y al respeto por el trabajo académico de terceros. Se garantiza la correcta identificación de las fuentes consultadas, reconociendo debidamente las ideas, teorías y contribuciones ajenas mediante citas apropiadas, en concordancia con las normativas establecidas. Asimismo, se procuró salvaguardar la integridad académica del escrito, evitando cualquier forma de plagio o uso inadecuado de materiales producidos por otros autores.

## CONCLUSIONES, INTERPRETACIONES Y DISCUSIONES

Luego de lo desarrollado, a modo de conclusión, se considera que el juego es insustituible en los niños y las niñas, se manifiesta desde temprana edad y les permite descubrir el mundo que les rodea, construir su propio conocimiento, expresar sus deseos, emociones y sentimientos. Tal como lo plantea Felice (2023) es la actividad principal en la infancia, siendo un sistema de representación crucial en la constitución subjetiva, la evolución del pensamiento y el desarrollo infantil.

Desde una perspectiva piagetiana, el juego simbólico representa una etapa clave en el desarrollo infantil, donde la imaginación, el lenguaje y la función simbólica se articulan profundamente. Piaget (1984) destaca que el lenguaje se apoya en esta capacidad simbólica que se expresa, precisamente, a través del juego. El mismo, se caracteriza por la atribución de significados a objetos y acciones en ausencia de su referente real y, además, constituye un espacio privilegiado para el despliegue de la función simbólica.

El juego simbólico no solo refleja el desarrollo de la capacidad representacional, sino que actúa como un andamiaje para la emergencia del lenguaje, al propiciar contextos en los cuales los niños y las niñas exploran, asignan y negocian significados mediante la interacción social. Este juego enriquece y despliega al lenguaje, no solo por la dramatización que realizan los niños y las niñas en él, sino también por las respuestas que surgen a partir de las preguntas que plantea el otro dentro de la escena lúdica, ya sea una madre, un padre, un docente o un/a profesional fonoaudiólogo/a. Así, todas estas escenas lúdicas, habilitan la incorporación de nuevo lenguaje a partir de la experiencia que cada rol implica.

Tal como lo plantea Bruner (1984), la adquisición de la lengua materna sucede más rápidamente en una situación lúdica. Los niños y las niñas, a través del juego, y en particular del juego simbólico, practican y expanden su vocabulario, mejoran la comprensión de las estructuras gramaticales y desarrollan habilidades comunicativas al interactuar con otros; conjuntamente facilita la internalización de normas sociales y culturales, ya que permite representar roles y situaciones sociales diversas. En este sentido, el juego promueve el despliegue del lenguaje.

Según la Cátedra de Lenguaje y Aprendizaje Patológico (2025) el lenguaje, es la herramienta simbólica más valiosa con la que cuentan las personas al momento de comunicarse y participar de interacciones sociales. Se comprende que es un proceso social, cultural, lingüístico, psicológico, subjetivo, que no puede ser reducido exclusivamente a su dimensión biológica. El desarrollo del lenguaje, siguiendo la línea de Vygotsky, es posible en la unión de las dimensiones natural y cultural, siendo el entorno social un factor determinante para su apropiación.

Se destaca de esta manera como lenguaje y juego constituyen sistemas simbólicos y representativos que se encuentran muy vinculados entre sí, siendo esta vinculación primordial, ya que les permiten a los niños y las niñas representar y comprender su mundo. Esta perspectiva ofrece una comprensión integral de como las infancias acuden al juego y al lenguaje como herramientas para construir significados y desarrollar sus capacidades cognitivas. El juego es un lenguaje de símbolos, es representación, es la forma de expresión natural, el mejor medio de manifestación de sí mismo, a través del cual muestra sus fantasías, deseos, experiencias, preocupaciones, sentimientos, pensamientos.

Por lo cual, en este ensayo se resalta al juego simbólico como un instrumento a valorar más allá de las palabras o expresiones que evoque un niño o niña. Es allí, y frente a la ausencia de lenguaje, que se destaca la importancia del jugar y del juego simbólico, durante el proceso de intervención diagnóstica; es lo observable en el accionar: con el cuerpo, con los objetos, con los otros, es allí donde se complementa el diagnóstico y se completa más allá de lo lingüístico. Cuando un niño o una niña juega, se encuentra inmerso en el campo del lenguaje, y es por ello que el juego simbólico se convierte en una herramienta crucial para intervenir, observar y comprender.

Esta forma de juego, nos ofrece una vía privilegiada para acceder a información significativa sobre los procesos simbólicos del niño/a. Si se adopta una mirada crítica y reflexiva sobre lo que el juego representa, en tanto sistema de simbolización, se puede reconocer como, a través de él, se expresan dimensiones que el lenguaje verbal aún no logra manifestar, revelando así aspectos profundos del desarrollo psíquico y comunicativo.

Ahora bien, cuando un niño/a ha desplegado lenguaje, y a modo de ejemplo, recita los números o colores en inglés, nombra países o dinosaurios, pero no logra simbolizar y acunar una muñeca o correr carreras con autos -juego simbólico- abre la puerta a reflexionar acerca de un posible compromiso en la constitución subjetiva. Tal situación se constituye en señal de alarma, que permite considerar una detección temprana y oportuna derivación, al trabajo interdisciplinario. Trabajar en equipo, posibilita una mirada integral frente a la infancia, favoreciendo intervenciones más completas y contextualizadas, que contemplen no solo el desarrollo comunicativo y lingüístico, sino también aspectos emocionales, sociales y cognitivos involucrados en el proceso de crecimiento.

Así mismo, el juego simbólico, además, se constituye para el profesional fonoaudiólogo, en el instrumento privilegiado para el abordaje terapéutico, los juegos del “como sí” es donde logran sus mayores intercambios comunicativos.

El juego, en tanto ámbito natural de la infancia, ofrece el escenario propicio para observar, intervenir y promover el desarrollo del lenguaje. Podría pensarse que, jugar es cosa seria: es una herramienta fundamental que permite establecer una interacción dialógica genuina, responder a las necesidades del niño/a desde su propio lenguaje, y habilitar espacios de significación compartida. Por ello, frente a la mirada de algunas familias que pueden cuestionar que, en el consultorio "solo se juega", es importante destacar que cada actividad lúdica esta, cuidadosamente pensada, con un propósito terapéutico, siendo el juego una vía eficaz y el escenario más natural para acompañar el desarrollo comunicativo y lingüístico.

Al reflexionar acerca de qué sucede en la actualidad, con el juego en general y, con el juego simbólico en particular, donde las pantallas y la virtualidad asumieron un papel preponderante e impactan en la calidad de los encuentros lúdicos, se considera lo expresado por la Organización Mundial de la Salud (2019): “para crecer sanos, los niños menores de cinco años deben pasar menos tiempo sentados mirando pantallas (...), dormir mejor y tener más tiempo para jugar activamente”. Además, continuando con lo propuesto por UNICEF (2021), en la primera infancia las pantallas no propician el desarrollo de niñas y niños. “Por el contrario, su uso compite con experiencias que son útiles y enriquecedoras para el

crecimiento. Es el contexto real el que tiene que entretener, calmar y estimular a niños y niñas a esta edad (...)" (Estefanell, p.18).

Se sostiene, que hoy en día, muchos niños y niñas no juegan por diferentes motivos, ya sea porque no tienen espacio, tiempo, y, otras veces, no tienen quién proponga o acompañe. Por lo tanto, no se trata de pantallas sí o pantallas no, se trata de que el juego exista. Y para eso no hacen falta grandes recursos, sino tiempos posibles, disponibilidad y deseo de habilitarlo.

El juego no debería ser un lujo ni un recreo, es una necesidad vital, es la base para que la empatía, el pensamiento, la creatividad y, sobre todo, en este caso, el lenguaje, pueda desplegarse y ampliarse.

Es por ello que resulta necesario destacar y promover, actividades lúdicas dentro de los diferentes contextos donde habitan las infancias, ya sea en el seno del hogar como en las instituciones educativas. UNICEF & LEGO Foundation (2018) plantea: "(...) asegurar que los adultos estén dotados de las competencias necesarias y apropiadas para favorecer el aprendizaje a través del juego" (p.11). Deben reconocer los beneficios del juego y potenciarlo dentro del hogar, al igual que los/las docentes en las instituciones educativas, pues, al decir de Tonucci (2018) los aprendizajes más importantes de la vida se hacen jugando.

Vinculado a esto, la Cátedra Lenguaje y Aprendizaje Patológico (2025) plantea que:

es necesario que la enseñanza apueste a la actividad lúdica y las interacciones sociales entre pares y maestros/as. Esto vale, también, para quienes son profesionales de la fonoaudiología que deben promover los procesos de desarrollo infantil, la comunicación, el despliegue del lenguaje y los aprendizajes, en el contexto del cuidado de la salud, a través de las intervenciones clínicas implementadas. (p.38)

Resulta oportuno destacar que es parte de la labor del fonoaudiólogo/a, alentar a los docentes, adultos, niños y niñas a jugar más, para que puedan así

fomentar la comunicación, desplegar su lenguaje, ampliar el vocabulario, expresarse a través de la palabra, simbolizar y representar el mundo que los rodea. Así, el uso de símbolos lúdicos es precursor y facilitador de las primeras palabras, pues en el juego, los/las niños/as pueden experimentar un sinnúmero de posibilidades de sustitución simbólica de carácter arbitrario que los/las preparan para utilizar estas sustituciones en un código cultural común, como lo es el lenguaje.

Es por ello, que se considera necesario, que las instituciones educativas puedan conocer la importancia del jugar y de la vinculación juego y lenguaje, de modo tal de fomentar el uso de recursos lúdicos, y en particular del juego simbólico, con el fin de potenciar el desarrollo lingüístico de los más pequeños. Se busca de esta manera, poder mejorar los espacios de juego, no solo dentro del aula, sino también en los espacios institucionales en general.

La promoción del juego podría pensarse mediante la implementación de talleres, charlas y la difusión de materiales gráficos como folletos que visibilicen su valor para el aprendizaje. Asimismo, es necesario repensar los recreos como momentos privilegiados de movimiento, creatividad y fantasía, que potencien la exploración, el vínculo con los pares y la imaginación. Incorporar estas prácticas permite transformar el entorno escolar en un espacio donde el jugar y aprender se entrelacen de manera genuina, contribuyendo al bienestar integral de la infancia.

Estas acciones de promoción y prevención, mediante talleres, charlas, folletos, utilización de redes sociales, llevadas a cabo por los/las profesionales fonoaudiólogos/as pretenden destacar y valorar la importancia del jugar en todos los ámbitos de la vida. Tales intervenciones podrían desarrollarse en instituciones educativas, centros de salud, centros de convivencia barrial, entre otros, con el fin de informar a padres y docentes sobre la importancia del juego para el desarrollo infantil.

A modo de cierre, se destacan las palabras de Cristina Mariel Ronchese (s.f.):

El recorrido transitado nos ha permitido apreciar el valor primordial que tiene la infancia en la vida de un sujeto y el valor instituyente que tiene, en ese tiempo, el jugar. *En el reino de la infancia, el jugar es el rey.* (p.94)

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aberastury, A. (1979) *El niño y sus Juegos*. Buenos Aires: Paidós
- APRes. (2024, 5 de diciembre). *El rol del juego simbólico en el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 6 años*. <https://www.apres.es/single-post/el-rol-del-juego-simb%C3%B3lico-en-el-desarrollo-del-lenguaje-en-ni%C3%B1os-de-3-a-6-a%C3%B1os>
- Asturizaga, E. Unzueta, C. (2008) *El estatuto del juego en la clínica psicoanalítica con niños*. *Ajayu*, 17 (1), 1-18.
- Bertone, J. (2023). El derecho a la salud. Una mirada desde la fonoaudiología. En A. C. Isaias (Comp.) & M. C. Campra (Dir.), *Fonoaudiología: el cuidado de la comunicación humana en diversos contextos de intervención* (pp. 65–70). Rosario: Laborde Libros Editor. [https://fcm.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2023/07/Fonoaudiologia.el-cuidado-de-la-comunicacion-humana-en-diversos-contextos-de-intervencion\\_compressed.pdf](https://fcm.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2023/07/Fonoaudiologia.el-cuidado-de-la-comunicacion-humana-en-diversos-contextos-de-intervencion_compressed.pdf)
- Boletín Oficial de la República Argentina. (2020, 27 de octubre). *Ejercicio profesional de la fonoaudiología: Ley 27.568. Sección Legislación y Avisos Oficiales*. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/236542/20201027>
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Bruner, J. (2003). *Juego, Pensamiento y Lenguaje*. *Revista In-fancia Educar de 0 a*, 6(6), 4-10.  
<http://educamosjuntos.univalle.edu.co/descargables/Juegopensamientolenguaje.pdf>
- Calmels, D. (2004). *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Editorial Biblos.
- Calmels, D. (2007, junio 21). *Analizadores del jugar* [Ciclo de conferencias

"La Educación Inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas"]. Avellaneda, Buenos Aires.

Camargo, L. (2021, 16 de febrero). *Importancia del juego para los niños*. Dra. Liliana Camargo. <https://pediatralilianacamargo.com/importancia-del-juego-para-los-ninos/>

Carli, S., & Lewkowicz, I. (2016). *Infancias y desarrollo psíquico: Un análisis histórico y social*. Universidad Nacional de Córdoba.

Castro, S. (2018, 10 de septiembre). *Los chicos y el derecho al juego: perspectiva de Francesco Tonucci. Qué hacemos má?!*. <https://www.quehacemosma.com/los-chicos-y-el-derecho-al-juego-perspectiva-de-francesco-tonucci/>

Cátedra Lenguaje y Aprendizaje Patológico. (2025). *Cuadernillo n.º 1: La clínica del lenguaje y del aprendizaje en tiempos de infancia y adolescencia* [Material de cátedra, PDF]. Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario.

Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica de la infancia*. Buenos Aires: Ediciones Cinco. (Colección Fundari)

Convención de los Derechos del Niño. (1989). <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Coriat, E. (2006). *El psicoanálisis en la clínica de bebés y niños pequeños*. Editorial de la Campana.

Declaración de los Derechos del Niño. (1959). <https://www.unicef.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino>

*Diccionario enciclopédico de educación especial*. (1985). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Efron, A. M. (1987). La hora de juego diagnóstica. En M. Siquier de Ocampo (Ed.), *Las técnicas proyectivas y el proceso diagnóstico*. Nueva Visión.
- Estefanell, L. (2021). *Pantallas en casa: Guía para acompañar a las familias en el uso de Internet*. Montevideo, Uruguay: UNICEF.
- Felice, F. (2019). *Infancias actuales: las pantallas y dificultades para comunicarse*. Diario La Capital. Rosario, Santa Fe. [Infancias actuales: las pantallas y dificultades para comunicarse](#)
- Felice, F. (2023). Mujeres e infancias que habitan el encierro: El cuidado de la comunicación humana en contextos carcelarios. En A. C. Isaias (Comp.) & M. C. Campra (Dir.), *Fonoaudiología: el cuidado de la comunicación humana en diversos contextos de intervención* (pp. 205–213). Rosario: Laborde Libros Editor. [https://fcm.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2023/07/Fonoaudiologia.el-cuidado-de-la-comunicacion-humana-en-diversos-contextos-de-intervencion\\_compressed.pdf](https://fcm.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2023/07/Fonoaudiologia.el-cuidado-de-la-comunicacion-humana-en-diversos-contextos-de-intervencion_compressed.pdf)
- Fransolini, R. (s.f.). *Apunte de circulación interna de la cátedra Psicomotricidad: Encuentros a partir de la comunicación y el lenguaje*. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario.
- Fundación Arcor. (2025). *El juego y el lenguaje en los primeros años* [Curso autogestionado]. Fundación Arcor. <https://portaleducativo.fundacionarcor.org/course/view.php?id=64>
- Jasinski, C. (2023). Intervenciones fonoaudiológicas para el cuidado de la comunidad. En A. C. Isaias (Comp.) & M. C. Campra (Dir.), *Fonoaudiología: el cuidado de la comunicación humana en diversos contextos de intervención* (pp. 71–75). Rosario: Laborde Libros Editor. [https://fcm.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2023/07/Fonoaudiologia.el-cuidado-de-la-comunicacion-humana-en-diversos-contextos-de-intervencion\\_compressed.pdf](https://fcm.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2023/07/Fonoaudiologia.el-cuidado-de-la-comunicacion-humana-en-diversos-contextos-de-intervencion_compressed.pdf)

- Klein, M. (1955). *La técnica psicoanalítica del juego: Historia y significado* (Obras completas, tomo 3). Paidós.
- Landeira, S. (1998). *El juego simbólico en el niño: explicación e interpretación en J. Piaget y en S. Freud*. Buenos aires. [https://luzaro.net/wp-content/uploads/juego\\_simbolico.pdf](https://luzaro.net/wp-content/uploads/juego_simbolico.pdf)
- Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, Ley N.º 26.061, InfoLEG (28 de septiembre de 2005).  
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Ed. Visor Libros.
- Millán, D. (2023, 13 de diciembre). *La importancia del juego simbólico en la infancia*. Instituto Hispalense de Pediatría. <https://ihppediatria.com/blog-ihp/la-importancia-del-juego-simbolico-en-la-infancia>
- Organización Mundial de la Salud. (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*. <https://isg.org.ar/wp-content/uploads/2011/08/Carta-Ottawa.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2019, 24 de abril). *Para crecer sanos, los niños tienen que pasar menos tiempo sentados y jugar más*.  
<https://www.who.int/es/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>
- Organización Panamericana de la Salud. (1978). *Declaración de Alma-Ata*.  
<https://www.paho.org/es/documentos/declaracion-alma-ata>
- Organización Panamericana de la Salud. (1992). Análisis del modelo de prestación de servicios en salud. *Educación Médica y Salud*, 26(3), 329.
- Piaget, J. (1984). *Psicología del niño*. Madrid. Ed: Morata.

- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Editorial Labor, S. A.  
[http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean\\_Piaget\\_-\\_Seis\\_estudios\\_de\\_Psicologia.pdf4](http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf4)
- Piaget, J. (1996). "Introducción". En *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica. <https://filadd.com/doc/piaget-la-formacion-del-simbolo-en-el-nino-pdf>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (s.f.). *Psicología de la primera infancia: Desarrollo psíquico desde el nacimiento hasta los siete años*. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario. [Material de cátedra].
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.).  
<https://dle.rae.es>
- Rodari, G. (1983). *El juguete como Personaje, Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias* (pp. 94-96).  
<https://cungraficos.weebly.com/uploads/5/0/0/7/5007473/rodarigiannigramaticadelafantasiaintroduccionalartedeinventarhistorias.pdf>
- Rodulfo, R. (1996). *El niño y el significante*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ronchese, C. M. (s.f.). *En el reino de la infancia, el jugar es el rey*. Scribd.  
<https://es.scribd.com/document/784605788/Ronchese-En-el-reino-de-la-infancia-el-jugar-es-el-rey>
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emilio, o De la educación*. (A. García, Trad.). Editorial Espasa Calpe.
- Serra, S. (2023). "Comunicar nunca (In) comunicar". En A. C. Isaias (Comp.) & M. C. Campra (Dir.), *Fonoaudiología: el cuidado de la comunicación humana en diversos contextos de intervención* (pp. 181–193). Rosario: Laborde Libros Editor.

[https://fcm.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2023/07/Fonoaudiologia.el-cuidado-de-la-comunicacion-humana-en-diversos-contextos-de-intervencion\\_compressed.pdf](https://fcm.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2023/07/Fonoaudiologia.el-cuidado-de-la-comunicacion-humana-en-diversos-contextos-de-intervencion_compressed.pdf)

Sobol, I. (2009). Cap.: *Del grito a la palabra*. En: *El desarrollo del cachorro humano*. TGD y otros problemas. Pediatría e Interdisciplina. Ed. Noveduc.

Sociedad Argentina de Pediatría. (2020). *Uso de pantallas en tiempos del coronavirus* [Informe].

<https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2020/SuplCOVIDa28.pdf>

UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del niño. Madrid.

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF. (2010). *Juego y espacio*.

[http://files.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno\\_5\\_Juego\\_y\\_espacio.pdf](http://files.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_5_Juego_y_espacio.pdf)

UNICEF & LEGO Foundation. (2018, octubre). *Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia* [Informe]. UNICEF. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

UNIR Revista. (2022, 6 de agosto). *Los límites y el futuro del modelo biomédico*. UNIR Revista. <https://estudiantes-argentina.unir.net/revista/salud/modelo-biomedico/>

Villarreal, S. (2016). *Historia de la fonoaudiología en la Universidad Nacional de Rosario*. Universidad Nacional de Rosario.

Vygotski, L. (1964). Cap. VII: "Pensamiento y palabra". En *Pensamiento y lenguaje*. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: Ed. Lautaro Argentina.

Vygotski, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial

Crítica. <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Winnicott, D. W. (1993). *Realidad y Juego*. Editorial Gedisa. Barcelona.