

**Influencia de las estrategias lúdicas en el aprendizaje de verbos transitivos
en niños hispanohablantes de 3 a 4 años en Medellín**

Realizado por:

Melissa Montoya Mejía

María Paulina Grisales Amariles

Ana María Rubio Ruiz

María Antonieta Silva Pinto

Psicología, Facultad de Ciencias Sociales Salud y Bienestar,

Universidad Católica Luis Amigó

Curso Trabajo de Grado: Capacidades lingüísticas de niños con
desarrollo normal o con trastornos del aprendizaje

Profesor: Johan Andrés Torres Sepúlveda

14 de noviembre de 2025

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue analizar la influencia del contexto lúdico en el aprendizaje de verbos transitivos en niños hispanohablantes de tres a cuatro años de la ciudad de Medellín. Para esto, se desarrolló un estudio de carácter cuasiexperimental, con un enfoque cuantitativo y de alcance explicativo, el cual fue orientado a determinar si las estrategias lúdicas son un factor relevante en la adquisición y comprensión de estructuras verbales. La muestra establecida fue de 40 niños seleccionados mediante un muestreo probabilístico y distribuidos de forma aleatoria en dos grupos: experimental (condición con contexto lúdico) y de control (condición sin contexto lúdico). En la investigación se desarrolló un protocolo experimental, el cual consistió en enseñar tres verbos transitivos inventados por medio de dos modalidades de intervención, se empleó un formato de registro de respuestas correspondiente a la evaluación realizada a cada niño, con el que se identificaba si reconocían la acción correspondiente a los verbos aplicados. Para el análisis de datos, se llevó a cabo la aplicación de la prueba U Mann Whitney con el propósito de contrastar el rendimiento de ambos grupos, considerando además las variables sociodemográficas. Los resultados obtenidos indican que no existen diferencias significativas entre el grupo control y experimental, debido a que los grupos tienen niveles de comprensión similares. Esto significa que el contexto lúdico implementado en la evaluación experimental no generó un efecto diferencial significativo en la adquisición y aprendizaje de verbos transitivos inventados.

Palabras clave: Juego, Contexto lúdico, Verbos transitivos, Aprendizaje de palabras.

Abstract

The objective of this research was to analyze the influence of the playful context on the learning of transitive verbs in Spanish-speaking children aged three to four years old in the city of Medellín. To this end, a quasi-experimental study was developed with a quantitative and explanatory approach, aimed at determining whether playful strategies are a relevant factor in the acquisition and comprehension of verbal structures. The sample consisted of 40 children selected through probabilistic sampling and randomly distributed into two groups: experimental (playful context condition) and control (non-playful context condition). The research was carried out using an experimental protocol, which consisted of providing three transitive verbs invented through two modes of intervention. A response recording format was provided for the evaluation of each child, in which they had to recognize the action corresponding to the verbs applied. For data analysis, and due to the fact that the variables did not meet the previous assumptions, the U Mann Whitney test was applied in order to compare the performance of both groups, thus taking into account sociodemographic variables. The results obtained indicate that there are no significant differences between the control and experimental groups, as the groups have similar levels of comprehension. This means that the playful context implemented in the experimental assessment did not generate a significant differential effect on the acquisition and learning of invented transitive verbs.

Keywords: Play, Playful context, Transitive verbs, Word learning.

1. Introducción

El lenguaje es un componente esencial de la experiencia humana, ya que constituye la base de la interacción del ser humano con el entorno, la conducta y la mente. Según Vygotsky (1978), la aparición del lenguaje desempeña un papel fundamental en el desarrollo humano, y su adquisición en la infancia ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas, como la psicolingüística y la psicología del lenguaje. Estas disciplinas buscan comprender los procesos psicológicos que se activan cuando las personas usan el lenguaje y cómo se interrelacionan dichos procesos (Berko y Bernstein, 1999).

Existen diversas perspectivas teóricas dentro de la psicolingüística que permiten explicar el desarrollo del lenguaje. Por un lado, se asume una visión cognitiva, que considera al lenguaje como un proceso psicológico superior cuya adquisición depende de los procesos psicológicos básicos, como la percepción, la atención y la memoria. Por otro lado, se concibe al lenguaje como un proceso social, poniendo énfasis en la interacción con el entorno (González, 2010).

El entorno social del niño favorece la adquisición del lenguaje, y una de las formas más efectivas en que esto ocurre es a través de las estrategias lúdicas. De acuerdo con Maldonado Palacios, Pérez y Rojas (2024), las estrategias lúdicas son acciones pedagógicas que incorporan diversas técnicas orientadas a favorecer la exploración, la creatividad y el aprendizaje. En la educación inicial, dichas estrategias buscan generar experiencias que estimulen la curiosidad, la interacción y la participación activa de los niños, promoviendo la construcción de conocimientos mediante actividades dinámicas, sensoriales, artísticas, expresivas y de movimiento.

Las investigaciones han demostrado que las estrategias lúdicas permiten a los niños practicar estructuras verbales en contextos funcionales y socialmente relevantes, facilitando la apropiación de la sintaxis y el léxico (Weisberg et al., 2013; Nicolopoulou et al., 2015). Por ejemplo, Nicolopoulou et al. (2015) evidencian que las actividades lúdicas que integran la narración de cuentos y la dramatización favorecen el uso de verbos complejos y estructuras gramaticales más elaboradas en niños preescolares. En este mismo sentido, Álvarez Londoño, González y Salazar (2021) resaltan que las estrategias lúdicas comprenden un conjunto de ámbitos cognitivos,

emocionales y sociales que fortalecen la atención, la motivación, el aprendizaje del lenguaje y el desarrollo de la memoria.

Así, las estrategias lúdicas no solo cumplen una función recreativa, sino que también constituyen un método pedagógico relevante para el aprendizaje de estructuras lingüísticas de manera natural y significativa. Además, permiten experimentar una gran cantidad de vocabulario y explorar significados verbales en acción, facilitando la comprensión y el uso funcional de los verbos en contextos comunicativos (Soler & Romero, 2019).

Por otro lado, los verbos transitivos son especialmente relevantes, debido a que requieren un objeto directo para completar su significado, pues la acción recae sobre alguien o algo. Por ejemplo, en la oración *“El niño ingiere una manzana”*, el verbo *“ingiere”* es transitivo y *“manzana”* es su objeto directo. En contraste, los verbos intransitivos no requieren objeto directo, como en *“El niño está durmiendo”*.

El desarrollo del lenguaje muestra que los verbos transitivos presentan ventajas respecto a los intransitivos debido a la estrecha relación entre sintaxis y semántica. Las oraciones con verbos transitivos reflejan típicamente eventos causales con un agente y un paciente, lo que facilita que los niños relacionen palabras con escenas del mundo real (Naigles, 1990; Leslie, 1984). Esta correspondencia favorece su comprensión y codificación mental (Gleitman, 1990; Naigles, 1990; Gleitman et al., 2005). Además, estos verbos suelen ser más frecuentes y consistentes en el lenguaje dirigido a los niños, particularmente en estructuras Sujeto-Verbo-Objeto, lo que facilita la generalización y el aprendizaje (Cameron-Faulkner, Lieven, & Tomasello, 2003; Theakston et al., 2004; Tomasello, 2000).

Incluso en niños con dificultades del lenguaje, como los trastornos específicos del lenguaje o el autismo, los verbos transitivos tienden a ser adquiridos con mayor facilidad debido a su visibilidad en eventos perceptibles y rutinarios (Leonard, 1998; Naigles et al., 2011). Por estas razones, los verbos transitivos constituyen una base sólida para la construcción del repertorio verbal infantil.

Es importante aclarar que la adquisición del lenguaje es un proceso natural e implícito mediante el cual los niños, a partir de la exposición al lenguaje en contextos cotidianos, internalizan estructuras verbales y desarrollan su competencia lingüística (Krashen, 1982). Esta adquisición ocurre sin instrucción formal y está guiada por la interacción social, la atención conjunta y la experiencia vivida (Tomasello, 2003). Por ello, este estudio se centra en el proceso de adquisición de los verbos en contextos de estrategias lúdicas, no en la enseñanza explícita o la intervención pedagógica.

Las estrategias lúdicas se entienden como acciones pedagógicas que integran variables como el juego, la creatividad y la interacción social, proporcionando contextos ideales para que los niños comprendan y emitan oraciones que involucren verbos transitivos. Según Herrera-Occ y González-Soto (2023), la aplicación de estrategias lúdicas como el juego de roles, la dramatización y el juego simbólico permite el desarrollo de competencias gramaticales y de expresión verbal de manera espontánea. Asimismo, Romero Manzueta (2024) resalta que la implementación de estrategias lúdicas promueve el desarrollo del lenguaje oral en la educación inicial, ya que fomenta una comprensión sintáctica activa y la producción de oraciones transitivas completas, coherentes y complejas, fortaleciendo el lenguaje en contextos comunicativos reales.

Desde una perspectiva teórica, este fenómeno puede explicarse mediante modelos psicolingüísticos contemporáneos. El Modelo de Coalición Emergentista, propuesto por MacWhinney (2015), plantea que los niños adquieren el lenguaje a través de la integración de múltiples fuentes de información lingüística, social y contextual, más que por la aplicación de reglas gramaticales innatas. Por su parte, la Teoría del *Bootstrapping* Sintáctico, formulada por Gleitman (1990), sostiene que los niños utilizan las pistas sintácticas disponibles en el habla para deducir el significado de nuevos verbos, lo cual resulta especialmente relevante en la adquisición de verbos transitivos.

Además, el contexto familiar y educativo también desempeña un papel determinante. El habla dirigida al niño, caracterizada por una entonación exagerada, ritmo pausado y repeticiones, favorece la segmentación del discurso y la internalización de patrones sintácticos

(Fernald et al., 2013). Asimismo, un entorno comunicativo activo donde se canta, se cuentan cuentos, se conversa y se juega potencia significativamente el desarrollo de competencias lingüísticas (Bloom, 2000; Castañeda, 2002).

Autores como Beltrán Álvarez (2023) han descrito que la implementación sistemática de estrategias lúdicas promueve significativamente el desarrollo del lenguaje oral, ya que, por medio de dramatizaciones, canciones y juegos grupales, los niños construyen oraciones con mayor conciencia fonológica y fluidez verbal. Estas actividades permiten representar situaciones de la vida cotidiana, propiciando la producción de oraciones con verbos transitivos en contextos funcionales.

Se han documentado numerosas ventajas del contexto lúdico en el ámbito educativo a nivel mundial, con una amplia cantidad de estudios en inglés que respaldan su efectividad. Sin embargo, la producción investigativa en español es más limitada, especialmente en lo que respecta al aprendizaje de palabras durante la infancia. Esta brecha es aún más evidente en el contexto colombiano, particularmente en la ciudad de Medellín, donde existen pocos estudios que exploren la relación entre las estrategias lúdicas y el desarrollo lingüístico en la primera infancia.

A pesar de los hallazgos disponibles, persisten desafíos significativos para la implementación de estrategias lúdicas en el sistema escolar. Según UNICEF (2018), muchos docentes no cuentan con la formación necesaria para integrar de manera efectiva actividades lúdicas en sus prácticas pedagógicas. Además, los currículos escolares con frecuencia no reconocen a las estrategias lúdicas como un eje articulador del aprendizaje, lo que limita su potencial en el desarrollo del lenguaje en los primeros años de vida.

Por esta razón, es fundamental fortalecer las políticas públicas, la formación docente y las prácticas educativas que valoren las estrategias lúdicas como una herramienta central en la educación inicial. Lejos de ser una simple actividad recreativa, las estrategias lúdicas deben asumirse como una herramienta pedagógica potente que permita construir significado, fomentar la participación activa y facilitar la adquisición de habilidades lingüísticas clave para el desarrollo escolar y social de los niños.

Además, en áreas específicas de la atención lingüística de las infancias, como la fonoaudiología y la neuropsicología, los profesionales, al ser parte de un sistema de salud que exige intervenciones rápidas y atender a grandes cantidades de niños con alteraciones del lenguaje, presentan limitaciones a la hora de realizar intervenciones basadas en estrategias lúdicas e interactivas. Esta situación dificulta las intervenciones adaptadas a los tiempos que los niños requieren para la exploración y el aprendizaje lingüístico.

Este estudio puede aportar significativamente al campo de la investigación psicolingüística y a la ciencia del desarrollo infantil al ofrecer evidencia empírica sobre el impacto de las estrategias lúdicas en el aprendizaje de verbos transitivos en niños de tres a cuatro años, una etapa crítica para la adquisición del lenguaje. Al introducir verbos inventados y comparar el aprendizaje en contextos lúdicos versus no lúdicos, se contribuye al entendimiento de los mecanismos cognitivos y sociales que facilitan la construcción de significados verbales. Además, el estudio amplía el cuerpo de conocimiento en contextos hispanohablantes, particularmente en Colombia, donde existe escasa investigación en esta área, fortaleciendo así la base teórica y metodológica para futuras intervenciones.

Estos hallazgos pueden incidir tanto en la formulación de políticas públicas como en el diseño de prácticas pedagógicas más eficaces, centradas en las estrategias lúdicas como una herramienta clave para potenciar el desarrollo lingüístico en la primera infancia.

Se parte de la hipótesis de que la implementación de estrategias lúdicas favorece significativamente la adquisición de estructuras verbales complejas, al tiempo que promueve un desarrollo integral del lenguaje. Este estudio se fundamenta en modelos teóricos contemporáneos, como el Modelo de Coalición Emergentista y la Teoría del *Bootstrapping* Sintáctico y busca aportar orientaciones prácticas que promuevan un aprendizaje del lenguaje más respetuoso y ajustado a las características y necesidades de los niños de tres a cuatro años, reconociendo la importancia de adaptar los procesos educativos al ritmo y estilo de aprendizaje de cada niño.

Finalmente, considerando la relevancia de los verbos transitivos en la estructuración del lenguaje y la complejidad que implica su adquisición en las primeras etapas del desarrollo, se hace

necesario profundizar en el análisis de su aprendizaje. Por ello, el objetivo de esta investigación es comparar cómo se adquieren los verbos transitivos con y sin estrategias lúdicas, en niños y niñas de 3 a 4 años del Jardín Infantil Pelusa y jardín tren de la alegría, ubicados en Medellín, durante el año 2025. A partir de esto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influyen las estrategias lúdicas en el aprendizaje de los verbos transitivos en niños de 3 a 4 años del Jardín Infantil Pelusa y del Jardín Tren de la Alegría en Medellín?

2. Marco Teórico

2.1. Fundamentos del aprendizaje de palabras en la infancia

La adquisición de las palabras es una de las bases fundamentales del desarrollo lingüístico de los seres humanos. Desde el punto de vista de la psicolingüística, diversos autores han abordado este proceso teniendo en cuenta la interacción dinámica entre las capacidades cognitivas del niño, su entorno lingüístico y las condiciones sociales y contextuales en las que ocurre el aprendizaje (Bloom, 2000). Aprender palabras implica no solo asignar una etiqueta a un referente del mundo, sino también establecer conexiones semánticas, fonológicas, morfosintácticas y pragmáticas que permitan al niño comprender y utilizar el lenguaje de manera funcional.

Es preciso destacar, que el lenguaje es una capacidad que se adquiere progresivamente durante la primera y segunda infancia, esta se caracteriza por tener una amplia relación con el desarrollo neurológico, social y cognitivo. Cabe resaltar que el primer acercamiento del infante al lenguaje se manifiesta con sonidos, gestos, hasta llegar a la etapa lingüística, fase donde empieza la emisión de frases, palabras y estructuras gramaticales, que cuentan con un amplio esquema de complejidad (Castañeda, 2002).

Durante la etapa de la primera infancia, en el desarrollo del lenguaje es notable la importancia de la interacción del niño con el ambiente, debido a que a través del contacto favorable con sus semejantes va logrando la evolución en el campo psicolingüístico, la adquisición del vocabulario, la fluidez verbal y habilidades lingüísticas complejas. Es decir un ambiente seguro, acogedor, con variedad de estímulos atractivos y saludables, fomenta el desarrollo tanto del lenguaje como de otras áreas inherentes al ser humano.

En esta etapa del desarrollo del lenguaje en la primera infancia, la interacción del niño con su entorno juega un papel crucial, debido a que este permite un amplio desarrollo en el campo psicolingüístico, ya que niños expuestos a ambientes estimulantes pueden adquirir con mayor facilidad un amplio vocabulario, como por ejemplo: por medio de conversaciones,

cuentos, caricaturas, cantos, los cuales tienden a adquirir una mayor fluidez verbal y habilidades complejas, que en cambio un niño que no se encuentran tan expuesto a un entorno sociable, presenta un desarrollo más lento, con dificultades en la comprensión y la fluidez verbal (Castañeda, 2002).

Durante la etapa de la primera infancia es muy significativo el rol que desempeña la familia en el desarrollo del lenguaje de los infantes, pues dependiendo del estilo de crianza y relaciones interfamiliares en el núcleo familiar, sean respetuosos y afectuosos o irrespetuosos e indiferentes, causa un impacto ya sea éste positivo o negativo, en el desarrollo del lenguaje, siendo necesario que se tome conciencia sobre la importancia de un entorno familiar bien estructurado, armónico y sobre todo propicio para brindar estimulación temprana verbal, mediante la práctica del canto, narración de cuentos, los juegos entre otros, que favorecen el desarrollo del pensamiento simbólico.

De igual manera, en la etapa de la infancia es determinante la función que desempeña la familia, ya que de acuerdo a la dinámica o forma en que los estos pueden ocasionar un impacto negativo o positivo en el desarrollo del lenguaje, generando desde la etapa prenatal un primer acercamiento a la estimulación temprana verbal, mediante la de la implementación de palabras con diversas estrategias como narraciones, canciones, que favorecen el desarrollo de su pensamiento simbólico (Castañeda, 2002).

2.1.1. Adquisición de palabras en contextos naturales

Los diferentes espacios donde el niño se desenvuelve e interactúa con otros individuos como el juego, las rutinas diarias y la comunicación espontánea con adultos y pares, constituyen escenarios esenciales para el desarrollo lingüístico. Tomasello (2003) sostiene que el niño no aprende palabras en aislamiento, sino en medio de situaciones comunicativas intencionales donde la atención conjunta, la inferencia social y la percepción compartida permiten asociar significados con formas lingüísticas.

Las palabras se adquieren de forma paulatina a través del uso recurrente del lenguaje

en situaciones contextualizadas. Hoff (2006) encontró que los niños expuestos a un input lingüístico rico y responsivo por parte de cuidadores que ajustan su habla a las habilidades del niño (lo que se conoce como *child-directed speech*) tienden a desarrollar un vocabulario más amplio y preciso. Este tipo de interacción promueve no solo la exposición a nuevas palabras, sino también la oportunidad de confirmar significados a través del andamiaje conversacional. Además, la teoría del aprendizaje estadístico del lenguaje ha mostrado que los niños son capaces de entender y extraer aspectos estables y regulares durante el habla continua con la finalidad de segmentar y categorizar palabras (Saffran, Aslin & Newport, 1996). Esta capacidad, combinada con la interacción social, permite al niño construir un sistema amplio de palabras funcionales desde edades muy tempranas.

2.1.1. Factores psicolingüísticos implicados en el aprendizaje temprano de palabras

El aprendizaje de palabras en la infancia involucra múltiples procesos psicolingüísticos que actúan de manera interdependiente. Entre los más relevantes se encuentran la percepción auditiva, la atención conjunta, la memoria de trabajo, la categorización conceptual y la capacidad de inferencia pragmática (Fernald, Marchman & Weisleder, 2013). Cada uno de estos procesos contribuye a que el niño asocie formas lingüísticas con sus significados, acceda a representaciones mentales precisas y las utilice adecuadamente en diferentes contextos comunicativos.

Es importante destacar la atención conjunta, la cual es la capacidad del niño para seguir la mirada o el gesto del adulto hacia un objeto compartido, ha sido identificada como un predictor clave del desarrollo del vocabulario (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998). Esta habilidad permite establecer un marco de referencia común que facilita la asignación de significados a las palabras. Por otro lado, la memoria fonológica y semántica permite almacenar y consolidar las asociaciones entre palabras y conceptos, siendo especialmente relevante en la retención y uso flexible del léxico adquirido (Gathercole & Baddeley, 1993).

Por otro lado, factores externos como la frecuencia, la variabilidad del input y el uso

funcional de las palabras también afectan significativamente la velocidad y profundidad del aprendizaje de palabras (Rowe, 2012). Los niños aprenden mejor aquellas palabras que se presentan en contextos diversos, cargadas de intención comunicativa y acompañadas de gestos, objetos o acciones perceptibles, lo que sugiere que el aprendizaje de palabras es un proceso multidimensional, lingüístico, social y sensorial-motor.

2.2. Clasificación de Palabras

Esta se manifiesta desde diferentes perspectivas, ya que en esta etapa de la infancia, los niños incorporan diferentes tipos de palabras que reflejan su desarrollo cognitivo y emocional con experiencia que viven en su entorno, su primer acercamiento al lenguaje se da por medio de los sustantivos, seguido de los verbos, adjetivos, adverbios y pronombres, cada uno con un grado de complejidad de acuerdo a la capacidad verbal y semántica de cada niño (Castañeda 2002).

Los sustantivos constituyen el primer acercamiento del lenguaje en los niños, donde se empieza un relacionamiento entre las personas, los objetos y los animales que se encuentran en su entorno, lo que les facilita una identificación y denominación. En este sentido, se encuentra la denominación de palabras simples como mamá, papá, ya que se crea una necesidad por parte del niño para tener una mejor comunicación con el entorno (Castañeda 2002).

Posteriormente, los niños implementan los verbos en su lenguaje, los cuales hacen referencia a diversas acciones y sucesos. Principalmente podemos evidenciar que los verbos intransitivos son aquellos que requieren de un solo sujeto, como por ejemplo: Jugar, llorar, correr y saltar, mientras que los verbos transitivos son aquellos que requieren una relación entre el sujeto y el objeto un ejemplo de esto podría ser “abrir puerta”. Es por esto, que es importante mencionar que la implementación de los verbos tiene una estrecha relación en la vinculación de los verbos, debido a que por medio de estos, los niños tienen una capacidad simbólica y una mejor representación mental de las acciones, eventos y sucesos que vivencian. Castañeda, 2002, pp. 91–92).

Es relevante destacar que, a medida que se va generando una ampliación del vocabulario en los infantes, van surgiendo adjetivos, como por ejemplo: “bueno” “pequeño”, seguido de estos, se van implementando los adverbios como “aquí” “más” lo que permite que el niño desarrolle una amplia identificación y descripción del entorno que lo rodea.

Generalmente los adjetivos y los adverbios aparecen con mayor frecuencia posterior al implemento de los sustantivos y verbos, debido a que es en este momento que el niño adquiere mayor conocimiento sobre las características y cualidades. La implementación de este tipo de vocabulario, se desarrolla con mayor satisfacción mediante el juego simbólico ya que el niño comienza a tener una adecuada descripción en relación de los escenarios, personajes y diversas acciones. Posligua y Zambrano (2025), (p. 174).

En este sentido, es importante mencionar que el uso de los pronombres personales como “yo, tú, él” y los posesivos como “mío”, cobran sentido en el momento en que el niño reconoce su diferencia ante los demás. Es en ese momento en el cual el infante comienza a generar conciencia de su propia identidad. Según lo anterior, se reconoce que alrededor de los dos años de edad los infantes ya tienen la capacidad de emplear los pronombres en su lenguaje lo cual puede contribuir no significativamente en la formulación de las frases con un sentido completo, esto se puede denominar como el inicio a la estructuración del dominio gramatical. Castañeda (2002), (p. 91).

2.3. Factores que influyen en la adquisición de tipos de palabras:

Evidentemente, el vocabulario y las categorías gramaticales no se generan de manera uniforme, estas se dan por la mediación de diversos factores en los que predomina el contexto social y familiar del infante, lo cual influye positivamente o negativamente en la complejidad semántica de las palabras y la frecuencia con la que sea utilizada, esto de acuerdo al contexto en el cual se encuentre el niño.

Por consiguiente, el contexto social y familiar es un entorno en el que el niño se encuentra en constante comunicación, esto contribuye significativamente en el desarrollo de

lingüístico del infante, debido a que se encuentra en un entorno de constante interacción verbal, juego y narraciones lo que causa en el niño una estimulación permanente en la adquisición y ampliación del vocabulario. Según Posligua y Zambrano (2025), hacen referencia a la importancia del juego, especialmente a lo relacionado con el juego simbólico y social, ya que por medio de esta interacción es que se fomenta el desarrollo de nuevas palabras y ocurre la aparición de experiencias significativas (pp. 172–174). En este mismo orden de ideas, se enfatiza la importancia que tiene el papel de los padres debido a que son ellos los encargados de realizar un constante reforzamiento del vocabulario y aplicación de las palabras que va expresando el niño, con el fin de fortalecer el adecuado desarrollo del lenguaje en todas sus dimensiones Castañeda (2002).

Por otro lado, las palabras que son utilizadas con mayor frecuencia en el núcleo familiar y que tienen un significado, fácilmente son observables debido a que son aquellas las primeras palabras adquiridas por los infantes, como por ejemplo palabras como “mamá, papá, agua, jugar” entre otras, estas aparecen con anterioridad a las palabras abstractas o aquellas que no son utilizadas frecuentemente en el contexto familiar y social. En este sentido, en la complejidad semántica también tiene repercusión el orden en el cual se adquiere la estructuración de las palabras, ya que los infantes principalmente tienden a incorporar palabras de las cuales se puede evidenciar acciones concretas y posterior al uso adecuado de este tipo de palabra van incrementando el vocabulario que hace referencia a los verbos que suelen expresar emociones.

2.3.1. Aprendizaje de verbos en el desarrollo infantil

El aprendizaje de los verbos específicamente conlleva un reto particular en el proceso de adquisición del lenguaje, debido a su complejidad semántica y sintáctica. Desde la perspectiva de la psicolingüística, se ha argumentado que mientras los sustantivos tienden a referirse a entidades concretas y perceptibles, los verbos requieren del niño un nivel más alto de abstracción, ya que implican procesos, estados o acciones que deben ser identificados en contextos dinámicos (Gentner, 2006; Gleitman, 1990). La comprensión y expresión de los

verbos es crucial para la estructuración de las oraciones y el desarrollo del discurso.

2.3.2 Diferencias cognitivas y lingüísticas entre sustantivos y verbos

Diversos estudios han puesto en evidencia que los infantes suelen aprender sustantivos antes que los verbos, esto es un fenómeno llamado “sesgo nominal” (*noun bias*) (Bornstein et al., 2004). Esto ha sido atribuido a que los sustantivos suelen referirse a objetos concretos, estáticos y perceptibles visual y tácticamente, lo cual facilita su asociación con el referente a través de la atención conjunta y el etiquetado directo. En cambio, los verbos implican eventos que ocurren en el tiempo, lo que dificulta su delimitación perceptual y conceptualización (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006).

Desde una perspectiva cognitiva, los sustantivos requieren habilidades de categorización y percepción, mientras que los verbos demandan habilidades de análisis relacional y atención al movimiento o a los roles participantes en una acción (Imai, Li & Haryu, 2010). Los verbos no solo representan acciones, sino que además requieren que el niño identifique las relaciones entre los agentes y objetos implicados en la acción, lo cual implica un mayor procesamiento cognitivo.

Además, desde el punto de vista lingüístico, los verbos son más variables en su forma morfológica y tienden a depender en mayor medida del contexto gramatical en el que se insertan. Esto supone que los niños no solo deben identificar el significado de un verbo, sino también entender cómo se modifica según el tiempo, modo y persona, lo cual añade un nivel de complejidad que no está presente en la mayoría de los sustantivos (Gleitman et al., 2005).

2.3.3. Procesamiento de los verbos

Los verbos requieren que el niño extraiga regularidades a partir de múltiples experiencias en las que se observan eventos similares. Este proceso implica la construcción de representaciones abstractas que permitan generalizar el uso del verbo a nuevos contextos (Tomasello, 2000). Sin embargo, esta generalización depende en gran medida de la consistencia del input lingüístico y del soporte perceptual del entorno.

Igualmente, los estudios en neuropsicología infantil también han mostrado que el procesamiento de los verbos activa regiones cerebrales específicas asociadas a la integración conceptual y la planificación motora, lo que refuerza la idea de que el aprendizaje verbal está profundamente anclado en la experiencia corporal y la acción (Pulvermüller, 2005). Esta evidencia respalda los enfoques del lenguaje que sostienen que los verbos no se adquieren como símbolos abstractos, sino como representaciones vinculadas a la experiencia

2.4. Los verbos transitivos

Los verbos transitivos juegan un papel muy importante en la categoría verbal, los verbos transitivos representan un nivel muy alto de complejidad gramatical y cognitiva, por lo cual su etapa de aprendizaje se da después de los verbos intransitivos, por esta razón los verbos transitivos, son aquellos que demandan un complemento directo para poder completar su significado, esto quiere decir que requieren de un objeto que reciba una acción. como por ejemplo: “Concha comió un pan” Sujeto: concha, Verbo transitivo: comió, objeto directo: un pan (RAE, 2023). Por otro lado, en el desarrollo infantil los verbos transitivos implica que el niño entienda no sólo la acción, sino también la relación entre el individuo que la realiza y el objeto que la recibe (Castañeda 2002).

2.4.1. Los verbos transitivos se clasifican en 3 categorías

Transitivos directos: Estos son los que necesitan un complemento directo sin preposición: Ejemplo: “toma el vaso”, “come la sopa”.

Transitivos reflexivos: Cuando la acción es ejercida por el mismo individuo. ejemplo: “se peina”, “se lava”.

Transitivos recíprocos: Aquellos donde dos individuos se impactan entre sí. Ejemplo: “se abrazan”, “se miran”.

Cabe mencionar que los verbos transitivos directos se asocian en un primer momento a las rutinas diarias y a las necesidades que tenga cada niño. El reto de obtener verbos transitivos reside en que no solo necesitan del conocimiento de la acción, sino también de la estructura

sintáctica requerida para manifestar relaciones de causa y efecto entre el sujeto y el objeto. Además, estas formas verbales demandan un mayor dominio del lenguaje expresivo, la secuencia de las palabras y la utilización de artículos o pronombres que se vinculan al objeto directo.(Castañeda 2002)

Posligua y Zambrano (2025) subrayan que la aplicación de juegos organizados o simbólicos puede simplificar la asimilación de estos verbos, dado que en estos escenarios los niños adoptan roles, manipulan objetos y utilizan expresiones funcionales que incorporan acciones transitivas (“dame la taza”, “lleva la muñeca”, “tira la pelota”) (pág. 173–17)

2.4.2. Edad de adquisición de verbos transitivos

La adquisición de verbos transitivos en la infancia temprana constituye un hito clave ya que permite a los niños construir oraciones con estructura agente-acción-objeto, fundamentales para la comunicación referencial. Diversas investigaciones han mostrado que entre los 3 y 4 años, los niños ya son capaces de producir y comprender una variedad de verbos transitivos, aunque su dominio aún depende del contexto y de la frecuencia del estímulo recibido (Tomasello, 2003).

Es importante destacar que durante la primera infancia los infantes empiezan a utilizar y consolidar la capacidad de asignar roles semánticos a los participantes presentes dentro de una oración, así como identificar al agente que realiza la acción (representada por el verbo) y al paciente que la recibe, lo cual es una habilidad crucial para la construcción gramatical de oraciones transitivas (Naigles, 1990).

Desde una perspectiva emergentista, esta etapa del desarrollo refleja una progresiva sensibilidad a las pistas sintácticas y semánticas que guían la interpretación de los verbos. El niño no aprende los verbos de manera aislada, sino dentro de contextos dinámicos que proporcionan señales como el orden de las palabras, la entonación y el contexto pragmático (MacWhinney, 2015).

Además, la frecuencia con la que los verbos transitivos aparecen en el habla dirigida a los niños influye directamente en su adquisición: los verbos más comunes tienden a ser aprendidos antes y con mayor precisión (Childers & Tomasello, 2006). Aunque a los 3 años muchos niños ya utilizan estructuras transitivas básicas, el perfeccionamiento de estas construcciones continúa desarrollándose en los años siguientes, especialmente en lo que respecta al uso flexible y productivo de nuevos verbos en contextos variados.

2.5. Conceptualización de estrategias lúdicas

La estrategias lúdicas son herramientas pedagógicas fundamentales en el desarrollo del lenguaje, debido a que por medio de estas estrategias como los juegos educativos, canciones, cuentos, dinámicas grupales entre otros, se puede generar un reforzamiento adecuado del aprendizaje de los verbos en los infantes, ya que por medio de estas los niños no solo logran tener una diversión sino que también logran adquirir un mayor fortalecimiento en el desarrollo de diversas habilidades cognitivas, emocionales y sociales. La implementación de las actividades lúdicas permite que los infantes tengan un reforzamiento de los aprendizajes generando en ellos una gran motivación en la participación y socialización del lenguaje durante el desarrollo lingüístico, Chi-Cauich (2018). De esta misma forma, Hermosa y Peña (2019) proponen que en los momentos en los que se desarrollan estrategias lúdicas, estas generan en los infantes una mejor comunicación, se estimula la creatividad y un buen trabajo en equipo desde edades tempranas.

Seguido a esto, Maldonado Palacios et al. (2024) hace énfasis en las estrategias lúdicas, en especial el juego simbólico tiene un impacto significativo en el desarrollo del lenguaje en niños que se encuentra en la educación inicial, porque por medio de esta se promueve con mayor efectividad el vocabulario, el desarrollo verbal y así mismo se va generando la capacidad de construir frases que tengan mayor complejidad para los infantes. Así mismo, es de gran importancia tener presente que las lúdicas son importantes en este proceso debido a que presentan estrategias fundamentales para fortalecer diferentes competencias lingüísticas en los niños que se encuentran en edades tempranas (Maldonado

Palacios et al., 2024).

Es de gran importancia mencionar que el aprendizaje lúdico es fundamental para el desarrollo de los infantes debido a que esta no solo se enfoca en el fortalecimiento de la adquisición de diversos conocimientos, sino que también fomenta de forma positiva un mejor pensamiento crítico, una mejor creatividad y de esta forma también se promueve una mejor construcción de los conocimientos y significados de las cosas. Según Paredes (2020), quien plantea que el juego es una actividad que permite a los infantes desarrollar estructuras mentales por medio de la manipulación, exploración y representación simbólica del entorno en que se rodea el niño; este enfoque se centra en diversas teorías como la de Piaget, quien centra su atención en que la asociación del juego es paralelo a la inteligencia, por otro lado encontramos la teoría de Vigotsky, quien enfatiza que el juego como una herramienta fundamental para la interacción, la comunicación y el aprendizaje cooperativo en la educación inicial.

Así mismo, en la etapa de la educación inicial las estrategias lúdicas permiten la integración tanto de dimensiones cognitivas como corporales, afectivas y sociales. Seguido a esto, Álvarez Londoño et al. (2021), quien menciona que el aprendizaje mediante la implementación de estrategias lúdicas y el juego no solo son de utilidad en la estimulación corporal sino que de esta forma también contribuye en el fortalecimiento de la atención, memoria y autonomía del infante; es por esto que la implementación lúdica contribuye a los escenarios pedagógicos respondiendo a las necesidades del niño en su etapa de desarrollo y de formación generando diversos aprendizajes en ambientes emocionalmente seguro.

2.5.1. Las estrategias lúdicas como variable en el desarrollo del lenguaje

Diversos estudios han demostrado que la implementación de estrategias lúdicas en el contexto educativo y, especialmente, en la educación infantil, cumple un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje, ya que permite no solo la participación activa del infante, sino también el fortalecimiento de sus habilidades comunicativas. En la literatura actual, las

estrategias lúdicas se presentan como un recurso intencional y planificado que potencia los diferentes procesos lingüísticos centrados en la comprensión, la expresión oral, el reconocimiento del vocabulario y la estructura sintáctica, construyendo así estructuras que favorecen el desarrollo integral del niño (Sánchez Benítez, 2010).

Las estrategias lúdicas se conciben como una forma eficaz de promover el aprendizaje significativo a través del juego, donde el niño desarrolla la motivación, la creatividad y las habilidades comunicativas. Según Milicic (2013), la lúdica potencia la inteligencia emocional y fortalece los vínculos afectivos, generando un ambiente propicio para la adquisición del lenguaje y la expresión oral.

Investigaciones recientes muestran que las estrategias lúdicas pueden ser una herramienta poderosa para la identificación y el uso de verbos en contextos naturales. Arunachalam y Waxman (2015) señalan que los niños de dos a tres años son capaces de identificar verbos transitivos basándose en la estructura gramatical de las oraciones que se producen durante el juego. Las interacciones lúdicas ofrecen oportunidades para escuchar y utilizar verbos en contextos variados, lo que permite asociar de manera más efectiva los significados verbales con los roles sintácticos y argumentales de las oraciones. Además, las estrategias lúdicas ofrecen una forma motivadora de aprendizaje, ya que el interés por la actividad incrementa la atención y el esfuerzo cognitivo en la producción lingüística.

A medida que los niños se acercan a los tres años, la flexibilidad lingüística adquirida mediante las estrategias lúdicas favorece una mayor generalización del uso de los verbos. García Narvárez (2022) menciona el impacto del enfoque lúdico en la enseñanza del lenguaje y la literatura, destacando que este favorece el aprendizaje significativo al conectar los componentes lingüísticos con la experiencia personal y emocional del niño. Asimismo, las actividades lúdicas promueven la atención, la memoria verbal y la creatividad lingüística, aspectos esenciales para la adquisición y el uso funcional del lenguaje. De esta manera, posibilitan aprendizajes duraderos e implican la participación activa en situaciones

comunicativas reales que fortalecen la comprensión y la producción verbal durante la primera infancia.

2.5.2. Tipos de estrategias lúdicas y su impacto en el desarrollo lingüístico

Las estrategias lúdicas constituyen una actividad esencial en la infancia, tanto desde el punto de vista evolutivo como desde su valor educativo y terapéutico. Diversos enfoques teóricos han destacado su importancia como medio para la expresión emocional, la socialización, la adquisición de habilidades cognitivas y el desarrollo del lenguaje.

Desde una perspectiva evolutiva, Piaget (1972) propuso una clasificación del juego vinculada a las etapas del desarrollo cognitivo. En la etapa sensoriomotora (0–2 años) predomina el juego funcional, caracterizado por acciones repetitivas centradas en el cuerpo y los objetos. En la etapa preoperacional (2–6 años) emerge el juego simbólico, donde el niño utiliza la imaginación para representar situaciones, objetos o personajes, potenciando así el desarrollo del lenguaje y la función simbólica. Finalmente, en la etapa de las operaciones concretas (7–11 años), aparece el juego de reglas, que implica mayor control cognitivo, aceptación de normas y capacidad para interactuar en contextos sociales estructurados.

El juego también puede clasificarse según el área del desarrollo que promueve. En esta línea, Garaigordobil (2006) identifica los juegos sensoriales (estimulación de los sentidos), psicomotores (coordinación y control corporal), cognitivos (resolución de problemas y pensamiento lógico), sociales (interacción y roles sociales) y emocionales (identificación y expresión de sentimientos).

Otro criterio de clasificación es el tipo de interacción que se establece entre los participantes. Parten (1932), en sus estudios sobre el desarrollo social del juego, identificó modalidades como el juego en paralelo, donde los niños juegan uno al lado del otro sin interacción directa; el juego compartido, con cierta cooperación pero sin objetivos comunes claros; el juego competitivo, en el que se busca ganar o superar a otros; y el juego cooperativo, donde los participantes trabajan juntos hacia una meta compartida, desarrollando habilidades de colaboración y negociación.

Por último, según la intencionalidad pedagógica, Zagalaz y Cachón (2010) diferencian entre el juego libre (espontáneo y guiado por la iniciativa del niño), el inducido (sugerido por el adulto con libertad en su desarrollo) y el dirigido (estructurado con fines educativos específicos). Estas formas de juego no son excluyentes, sino complementarias, y permiten diseñar intervenciones pedagógicas ajustadas a las necesidades evolutivas de la infancia.

En la primera infancia se puede dar la implementación de diversos tipos de juego simbólico, como se mencionó anteriormente, entre ellos el juego de imitación, de reglas y juegos de roles, siendo estrategias que aportan significativamente a la estimulación del desarrollo del lenguaje en la educación inicial. Es así donde el juego simbólico juega un papel fundamental en las representaciones de cómo las acciones y situaciones son percibidas por medio de la imaginación, así no solo promoviendo habilidades cognitivas en los infantes sino que de esta misma forma, se logra obtener un mejor desarrollo en el lenguaje expresivo de los infantes.

Herrera y González (2023) proponen el juego como facilitador del desarrollo de competencias socioemocionales y lingüísticas que permiten al niño expresar con mayor facilidad sus ideas mediante la implementación simbólica de objetos y roles. En la misma línea, Maldonado Palacios et al. (2024) destacan que el juego de roles fomenta el diálogo, la interacción verbal y la consolidación de frases complejas. Por su parte, Paredes (2020) señala que los juegos de imitación refuerzan la comprensión de instrucciones y el respeto por los turnos conversacionales, promoviendo la adquisición de estructuras lingüísticas más complejas.

2.5.3. Beneficios del uso de estrategias lúdicas en el desarrollo cognitivo y del lenguaje

El juego constituye una herramienta esencial en el desarrollo integral del niño, pues estimula de manera simultánea las dimensiones emocional, cognitiva, social y lingüística. Su carácter recreativo y espontáneo promueve un aprendizaje significativo, fortaleciendo la conexión entre cuerpo, pensamiento y lenguaje (Álvarez Londoño et al., 2021).

En el ámbito lingüístico, el juego potencia las habilidades comunicativas mediante la expresión verbal y no verbal, permitiendo al niño exteriorizar emociones, narrar experiencias, formular preguntas y nombrar objetos de su entorno. Actividades como las dramatizaciones, el juego simbólico o los ejercicios de respiración contribuyen a enriquecer el vocabulario, mejorar la articulación y aumentar la fluidez verbal (Álvarez Londoño et al., 2021).

Además, el juego posibilita la construcción de representaciones mentales del cuerpo, el espacio y los objetos, lo cual favorece el uso de estructuras lingüísticas más complejas, como aquellas que involucran verbos transitivos. En las actividades lúdicas dirigidas, los niños no solo ejecutan acciones, sino que también las verbalizan, fortaleciendo así las relaciones sintácticas sujeto-verbo-objeto y promoviendo la comprensión gramatical (Álvarez Londoño et al., 2021).

Durante la etapa preescolar, las competencias lingüísticas, socioemocionales y cognitivas experimentan un desarrollo acelerado. En este proceso, la estimulación derivada del juego, la lectura, el canto y la interacción social resulta fundamental (UNICEF, 2018). El juego permite explorar y dar sentido al entorno, desarrollar la imaginación, practicar habilidades cognitivas y motoras, formular hipótesis y afrontar nuevos desafíos, generando aprendizajes profundos y duraderos. A su vez, promueve la comunicación de ideas y la comprensión del otro mediante la interacción social, fortaleciendo vínculos afectivos y la construcción de conocimiento compartido (UNICEF, 2018).

Según UNICEF (2018), los niños juegan para dar sentido al mundo que los rodea, conectar nuevas experiencias con conocimientos previos, ensayar competencias y probar posibilidades, lo cual favorece un aprendizaje más significativo. A través del juego, amplían la interpretación de sus experiencias, comunican ideas y comprenden mejor a los demás, sentando las bases para un desarrollo cognitivo y lingüístico más sólido.

No obstante, UNICEF (2018) advierte que existen limitaciones estructurales que obstaculizan el uso del juego como estrategia pedagógica. Entre ellas, destacan el exceso de estudiantes por aula, la falta de formación docente en aprendizaje lúdico y la escasa inclusión de

metodologías basadas en el juego dentro de los currículos escolares.

2.5.4. El uso de estrategias lúdicas y el aprendizaje de los verbos

La incorporación del juego como estrategia pedagógica en la educación inicial ha demostrado ser una herramienta altamente efectiva para la comprensión y el uso de los verbos en los primeros años de vida. El juego simbólico y el juego de roles favorecen la adquisición de vocabulario y el fortalecimiento de estructuras sintácticas complejas, al vincular la acción con la palabra. Según Maldonado Palacios et al. (2024), las actividades lúdicas contribuyen en aproximadamente un 30 % al desarrollo de la capacidad infantil para formular oraciones completas que incluyen verbos relacionados con diversas acciones.

De igual forma, los juegos verbales —como las rimas, adivinanzas y trabalenguas— se constituyen en estrategias eficaces para estimular la comprensión y producción lingüística. La Universidad Central del Ecuador (2022) señala que este tipo de actividades favorece la familiarización con el vocabulario, mejora la pronunciación y promueve la coherencia en la construcción oracional.

En este sentido, los juegos simbólicos trascienden su carácter recreativo para convertirse en herramientas educativas esenciales que estimulan el desarrollo lingüístico desde edades tempranas, respetando los ritmos individuales de aprendizaje y fortaleciendo la relación entre experiencia, lenguaje y cognición.

2.6. Modelos psicolingüísticos

Desde la psicolingüística contemporánea, comprender cómo los niños adquieren el lenguaje implica analizar los procesos mentales que subyacen a la comprensión, producción y almacenamiento del mismo. Los modelos psicolingüísticos son aquellos que buscan explicar los procesos mentales implicados en la adquisición, comprensión y expresión del lenguaje. Estos modelos integran aportes de la psicología cognitiva, la lingüística y las neurociencias. Desde esta perspectiva integradora el lenguaje no es solo un sistema de reglas, sino una habilidad cognitiva

que se desarrolla en el intercambio con el entorno social y con el uso de procesos psicológicos como la memoria, la atención y la percepción (Levelt, 1989).

La conexión entre las estrategias lúdicas y los modelos psicolingüísticos radica precisamente en que el juego constituye un contexto natural donde el niño pone en marcha estos procesos cognitivos y lingüísticos. Así, el aprendizaje del lenguaje no se limita a la repetición de estructuras, sino que surge de la interacción significativa con su entorno. Dentro de este marco, los enfoques emergentistas y del bootstrapping sintáctico ofrecen explicaciones complementarias sobre cómo los niños extraen regularidades lingüísticas del input mediante la observación, la inferencia y la participación activa en contextos comunicativos.

2.6.1. Modelo de Coalición Emergentista (MCE)

El Modelo de Coalición Emergentista (MCE), propuesto por MacWhinney (2015), se inscribe dentro de los enfoques psicolingüísticos de corte emergentista y propone que la adquisición del lenguaje es producto de la interacción entre múltiples tipos de información presentes en el entorno lingüístico del niño. Este modelo plantea que el aprendizaje lingüístico no se basa en reglas innatas preestablecidas, sino que emerge de la interacción de múltiples fuentes de información presentes en el entorno del niño. Según el MCE, los niños elaboran representaciones lingüísticas a partir de la exposición repetida a patrones lingüísticos en contextos comunicativos ricos, estableciendo asociaciones entre palabras y sus significados o funciones comunicativas. A medida que el niño presencia el uso de dichas palabras, realiza asociaciones que se ajustan en función de su frecuencia y consistencia, lo que le permite hacer generalizaciones.

De igual manera, una de las principales aportaciones del MCE es su énfasis en el carácter probabilístico y adaptativo del aprendizaje del lenguaje, lo que lo diferencia de otros modelos psicolingüísticos. El modelo sostiene que los niños extraen y deducen regularidades a través de la convergencia de múltiples pistas, como el orden de palabras, la morfología y el contexto pragmático, lo que se denomina “coalición de señales” (MacWhinney, 2015).

Estas señales no tienen el mismo peso, y su influencia puede variar según el idioma, la

etapa del desarrollo y la situación comunicativa. En este sentido, el modelo permite explicar fenómenos como la sobregeneralización, la variabilidad en la adquisición de estructuras sintácticas, y la influencia del input en el ritmo del aprendizaje (O'Grady, 2005). Así, el MCE ofrece un marco teórico integrador para comprender cómo los niños logran aprender un sistema tan complejo como el lenguaje a partir de experiencias concretas y dinámicas.

2.6.2. Teoría del Bootstrapping Sintáctico (TBS)

Complementando el enfoque emergentista, la Teoría del Bootstrapping Sintáctico (TBS), propuesta por Gleitman (1990, 1994), sostiene que los niños utilizan la estructura gramatical de las oraciones como una pista para inferir el significado de los verbos. Según esta teoría, los niños no aprenden el significado de las palabras de forma aislada, sino que se apoyan en la información sintáctica que las rodea. Por ejemplo, al escuchar una oración en estructura sujeto-verbo-objeto ("La niña empuja el coche"), el niño puede deducir que el verbo denota una acción que un agente realiza sobre un objeto, facilitando así su comprensión.

La TBS plantea que los niños poseen mecanismos innatos o altamente especializados que les permiten aprovechar las estructuras sintácticas para descubrir significados verbales, lo que sugiere una interacción entre el conocimiento lingüístico previo y la información contextual. Este modelo ha sido ampliamente respaldado por estudios experimentales que demuestran cómo los niños pueden usar la sintaxis para deducir el significado de palabras desconocidas, incluso antes de tener un dominio semántico amplio (Gleitman, 1994; Naigles, 1990).

En conjunto, tanto el Modelo de Coalición Emergentista como la Teoría del Bootstrapping Sintáctico subrayan que el aprendizaje del lenguaje es un proceso activo, inferencial y dependiente del contexto, donde las experiencias comunicativas —como las que ocurren en situaciones de juego— proporcionan el escenario ideal para la comprensión y producción de estructuras verbales complejas.

3. Metodología

3.1. Tipo de estudio

El presente trabajo incluyó diferentes procesos empíricos, aplicados con la intención de comprobar una hipótesis sobre cómo los niños aprenden los verbos transitivos a través de estrategias lúdicas. Para ello, se empleó una metodología de tipo cuantitativo, ya que esta permitió una mayor objetividad e integración de los resultados. La recolección de datos se realizó de manera empírica, lo cual resultó de gran relevancia para alcanzar resultados eficaces y, a su vez, mostrar datos reales que sustentaran las conclusiones obtenidas. La investigación tuvo un enfoque empírico-analítico, ya que se basó en la experiencia y en lo observable.

3.2. Nivel

El alcance de esta investigación fue explicativo, puesto que buscó corroborar si existía un efecto en la variable dependiente —el aprendizaje de los verbos transitivos— a partir de la interacción directa e indirecta con estrategias lúdicas, considerada esta como la variable independiente. De esta forma, se pretendió analizar y comprender con claridad, mediante procedimientos estadísticos, si los niños lograron un aprendizaje significativo de los verbos transitivos.

3.3. Diseño

Este estudio tuvo un diseño cuasiexperimental, en el cual los niños participantes fueron divididos en dos grupos de manera aleatoria. Dado que no fue posible controlar todas las variables, se enseñaron diferentes verbos transitivos —los cuales no habían sido previamente escuchados por los participantes— mediante estrategias lúdicas en el grupo experimental y sin ellas en el grupo de control. Con ello se buscó comprobar la capacidad que tuvieron los niños para aprender los verbos presentados. También se consideraron condiciones como la atención, el nivel de vocabulario, la familiaridad con los investigadores y los objetos utilizados, ya que estas podían influir en el aprendizaje de los verbos.

3.4. Población y muestra

La población objetivo del estudio estuvo conformada por niños y niñas de 3 y 4 años residentes en la ciudad de Medellín (Antioquia). La muestra se seleccionó por conveniencia e incluyó a 40 participantes que cumplían los criterios de elegibilidad establecidos. Se incluyeron únicamente niños matriculados en el Jardín Infantil Pelusa y el Jardín El Tren de la Alegría, instituciones en las que no se habían realizado investigaciones previas sobre la adquisición de verbos transitivos y que contaban con el número de participantes requerido. Además, todos los niños pertenecían a familias monolingües hispanohablantes y contaban con el consentimiento informado firmado por sus padres o cuidadores.

La edad promedio de los participantes es de 43 meses, con un rango que va desde los 34 hasta los 57 meses. De la muestra 17 niños viven con 3 personas en total, 13 niños que viven con 2 personas. 10 niños que viven con 4 personas. Por otra parte, 22 niños de la muestra son hijos únicos (0 hermanos), 14 niños tienen 1 hermano, 4 niños tienen 2 hermanos. Adicionalmente, 19 niños están ubicados en el puesto 1 entre los hermanos, mientras que tanto el puesto 0 como el puesto 2 tienen la misma frecuencia de 9 niños, y solo 3 niños se ubican en el puesto 3. En cuanto al estrato, 1 niño pertenece al estrato 1, el estrato 2 es el que tiene la mayor frecuencia con 15 niños, el estrato 3 es el menos representado en la muestra con solo 4 niños, el estrato 4 contribuye con 11 niños, y finalmente el estrato 5 contribuye con 9 niños.

Se excluyeron del estudio aquellos niños que presentaran diagnósticos de trastornos del neurodesarrollo con impacto en el desempeño lingüístico, condiciones físicas que limitaran su participación o dificultades atencionales que impidieran completar las actividades planteadas.

La población estuvo conformada por niños y niñas de la ciudad de Medellín, con edades comprendidas entre los tres y cuatro años. A partir de esta población, se seleccionó una muestra probabilística por conveniencia, integrada por 40 participantes, quienes fueron distribuidos de manera aleatoria en dos grupos de 20 niños cada uno. El grupo condición con contexto lúdico y condición sin contexto lúdico participó en actividades con intervención directa

mediante estrategias lúdicas, mientras que el grupo de control no recibió este tipo de intervención.

3.5. Instrumentos de recolección de información

Con el propósito de obtener los datos necesarios para el análisis de la presente investigación, se emplearon los siguientes instrumentos:

3.5.1. Cuestionario sociodemográfico

Este cuestionario fue aplicado a los cuidadores, padres o maestros de los participantes, con el fin de recopilar información relevante sobre las características personales y contextuales de cada niño o niña

El instrumento incluyó preguntas relacionadas con:

- Edad del participante.
- Género.
- Idioma(s) hablado(s) en el hogar.
- Acceso o exposición a un segundo idioma.
- Nivel educativo de los padres o cuidadores.
- Contexto sociocultural y tipo de institución educativa a la que asistía el niño o niña.

Esta información permitió establecer una descripción general de la muestra y controlar posibles variables externas que pudieran influir en los resultados del estudio.

3.5.2. Instrumento para evaluar el aprendizaje de verbos.

3.5.2.1. Creación de los verbos transitivos:

Se diseñaron diez verbos transitivos inventados, creados con el propósito de no coincidir con ninguna forma léxica existente en español ni ser fácilmente deducibles por analogía con otros verbos del idioma. Los verbos se elaboraron cuidando su estructura fonológica y morfológica, de manera que resultan posibles y naturales dentro del sistema del español, pero completamente

nuevos para los hablantes.

3.5.2.2. Pilotaje de la novedad de las palabras

Con el fin de garantizar su validez y originalidad de los estímulos lingüísticos utilizados en el estudio se realizó un pilotaje preliminar de palabras inventadas, donde el propósito principal se enfoca en evaluar el grado de novedad percibida por parte de los participantes y seleccionar aquellas palabras que resultaban desconocidas, pero a la vez novedosas (ver anexo 1).

Se aplicó un instrumento tipo escala de valoración, en el cual los participantes debían expresar el significado de cada verbo mediante la realización de una acción que representará dicho significado. La dinámica consistió en presentar individualmente 10 palabras creadas y 10 acciones donde se le solicitaba a los evaluados en una escala previamente definida expresaran si la palabra resultaba conocida, parcialmente conocida o completamente novedad. Aquellas palabras que generaban asociaciones más repetidas o evidenciaban una correspondencia clara con una acción específica fueron descartadas.

A partir de esta valoración se seleccionaron las tres palabras que no mostraron asociaciones consistentes con las acciones propuestas, es decir, aquellas que fueron percibidas como más novedosas y menos predecibles por los participantes. Estas palabras fueron finalmente incorporadas como los estímulos lingüísticos utilizados en la investigación.

Los tres verbos seleccionados se enseñaron a los niños de manera distinta según el grupo:

Grupo con contexto lúdico: Los verbos se enseñaron utilizando títeres como recurso principal, además se usó la voz y el movimiento.

Grupo sin contexto lúdico: Los mismos verbos se enseñan sin el uso de estrategias lúdicas, empleando únicamente explicaciones directas y apoyo visual mediante gestos y movimientos.

3.6. Procedimiento:

En primer lugar, se realizó un contacto de acercamiento con los directivos del Jardín Infantil Pelusa y el Jardín El Tren de la Alegría, con el fin de obtener la autorización para llevar a cabo la implementación del estudio propuesto (ver anexo 2). Posteriormente, se realizaron reuniones informativas con los docentes y coordinadores con el propósito de dar a conocer los objetivos del trabajo de grado, explicar el proceso de intervención y obtener el consentimiento informado de los padres (ver anexo 3)

Luego, se procedió con la fase de intervención, en la cual se trabajaron tres verbos diseñados específicamente para el estudio. Los niños fueron divididos en dos grupos: el grupo experimental, al que se le enseñaron los verbos utilizando títeres y el grupo control, al que se le enseñaron los mismos verbos mediante una metodología tradicional, sin apoyo de estrategias lúdicas (ver anexo 3)

Finalmente, se realizaron observaciones y registros del desempeño de los niños en cada grupo, con el fin de analizar las diferencias en la comprensión y uso de los verbos enseñados, y valorar el impacto del uso de títeres como estrategia lúdica en el proceso de aprendizaje (ver anexo 4)

Pretende hacer y lograr con su ejecución, para que de esta forma los padres tengan un conocimiento sobre este proceso y como se va a intervenir con sus hijos.

Fase 1: Fase de acercamiento

- En esta primera etapa, se realizó una observación inicial de los niños, enfocada en su interacción con el entorno y con el juego. Esta observación resultó fundamental para comprender mejor los comportamientos y las dinámicas de los niños en los diferentes contextos de interacción, tal como lo señalan Castañeda y Sánchez (2010).
- Además, se brindó un espacio individual de aproximadamente 5 minutos con cada niño, en compañía de las investigadoras, con el propósito de favorecer la creación de un vínculo

de confianza. Este acercamiento permitió que los niños se sintieran más cómodos y seguros, facilitando así el desarrollo posterior de las actividades.

- Durante esta fase también se observaron las reacciones y conductas de los niños ante el contacto con adultos nuevos, lo que proporcionó información valiosa sobre su disposición al aprendizaje y su respuesta ante la interacción en contextos no familiares.

Fase 2: Selección aleatoria de los grupos

Posteriormente, los niños fueron asignados aleatoriamente a dos grupos, procurando que ambos mantuvieran características equivalentes en cuanto a edad, nivel de desarrollo y número de participantes. Esta distribución equitativa permitió garantizar la validez de la comparación entre los grupos.

El grupo experimental participó en la actividad viendo como la evaluadora usaba títeres y otros recursos visuales. Durante estas actividades se introdujeron tres verbos transitivos inventados. Los niños aprendieron los verbos mediante la observación y modelado, promoviendo así un aprendizaje significativo.

Por su parte, el grupo control recibió la enseñanza de los mismos verbos, pero sin el uso de estrategias lúdicas, limitándose a una exposición directa mediante instrucciones verbales y observación.

En ambas condiciones, se realizó un registro sistemático del desempeño y la respuesta de cada niño durante las sesiones, con el propósito de analizar los procesos de aprendizaje y comparar los resultados entre ambos grupos (ve anexo 5).

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), esta técnica experimental es objetiva y válida, ya que permite establecer comparaciones precisas entre los grupos y obtener conclusiones confiables sobre los efectos de las estrategias empleadas.

Fase 3: Intervención de las actividades lúdicas del Grupo 1

- La intervención se llevó a cabo en una única sesión dirigida por las investigadoras del estudio. El encuentro se desarrolló en tres momentos: familiarización, exposición y evaluación individual.
- En la fase de familiarización, las evaluadoras saludaron a los niños y generaron un ambiente de confianza mediante una breve interacción inicial, con el fin de reducir la ansiedad y favorecer la participación.
- Luego, en la fase de exposición, se presentaron los tres verbos transitivos inventados a través de títeres (ver anexo 6). Las evaluadoras realizaron distintas acciones con los títeres, integrando los verbos en contextos claros y repetitivos, de modo que los niños pudieran observar la relación entre la palabra y la acción representada.
- Finalmente, en la fase de evaluación individual, cada niño fue evaluado por medio de un video interactivo, en el cual debía seleccionar la acción correspondiente a cada verbo inventado. Esta evaluación permitió medir la comprensión y el aprendizaje del nuevo vocabulario de forma lúdica y objetiva.
- Durante toda la sesión, se mantuvo un registro mediante notas de observación y material audiovisual (con consentimiento informado), lo que permitió analizar posteriormente las respuestas y comportamientos de los participantes ante la intervención lúdica.

Fase 4: Intervención grupo 2 (sin estrategias lúdicas)

- Esta fase se realizó de manera paralela al grupo 1, pero sin el uso de estrategias lúdicas. Los tres verbos transitivos inventados fueron presentados de forma auditiva, dentro de frases neutras, sin apoyo visual ni acciones que facilitaran su comprensión.
- Durante la sesión, las investigadoras pronunciaron los verbos en distintos enunciados simples, manteniendo un tono neutro haciendo simplemente la demostración, con el objetivo de aislar la variable lúdica del proceso de aprendizaje. (ver anexo 7, verbos)

- La actividad se centró exclusivamente en la exposición verbal, permitiendo observar cómo los niños interpretaban o asociaban los verbos a posibles acciones sin la mediación de recursos visuales o experienciales.
- Posteriormente, al igual que en el grupo experimental, se aplicó una evaluación individual mediante un video, donde los niños debían seleccionar la acción que consideraban correspondía a cada verbo inventado, lo que permitió comparar los resultados entre ambos grupos y analizar el impacto del uso de estrategias lúdicas en el aprendizaje del lenguaje.

Fase 5: Observación de la participación de cada niño

Durante la sesión de intervención, una de las investigadoras asumió el rol de observadora participante, registrando el proceso mediante fotografías y videos, previa autorización de los padres. Esta observación permitió documentar de forma detallada las reacciones, comportamientos y manifestaciones comunicativas de los niños frente a las estrategias presentadas.

Se emplearon formatos de registro estructurados, que facilitaron la recolección cuantitativa y cualitativa de datos sobre variables como:

- Atención y nivel de concentración durante la actividad.
- Repetición y uso espontáneo de los verbos inventados.
- Expresiones faciales, gestos o conductas no verbales que evidenciaran comprensión o disfrute.

La observación participante permitió a las investigadoras analizar de forma directa cómo los niños respondían al contexto experimental, estableciendo una interacción cercana que favoreció la interpretación contextual de sus conductas y aprendizajes, tal como lo plantea Kawulich (2005).

Estos registros fueron posteriormente analizados y triangulados con los resultados de la evaluación individual, contribuyendo a una comprensión más completa del proceso de adquisición de los verbos transitivos inventados.

Fase 6: Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje se realizó de manera individual con cada niño participante. Durante esta fase, se presentó un video en el que los títeres ejecutaban los movimientos correspondientes a los verbos inventados. Después de observar cada escena, se solicitó a los niños señalar cuál acción correspondía al verbo indicado por las evaluadoras.

Esta actividad permitió valorar la comprensión y la asociación del verbo con la acción representada, observando si los niños lograban identificar correctamente el significado del verbo aprendido durante la intervención.

El registro de las respuestas se realizó en una planilla diseñada para este propósito, lo que permitió obtener datos objetivos sobre el nivel de aprendizaje alcanzado en cada grupo y posteriormente comparar los resultados entre el grupo experimental (con títeres) y el grupo control, (ver anexo 5)

Fase 7: Registro y análisis de datos

- La recolección de los datos se realizó a través de registros cualitativos y cuantitativos. En el componente cualitativo, se emplearon registros descriptivos y la observación de expresiones verbales y no verbales de los niños durante la intervención, con el propósito de identificar indicadores de comprensión, motivación y participación.
- En el componente cuantitativo, se llevó un registro de la frecuencia de uso de los verbos inventados y del número de aciertos obtenidos en las pruebas de identificación presentadas al finalizar la intervención.
- Toda la información recolectada fue sistematizada y organizada para su posterior análisis comparativo entre el grupo experimental (intervención con estrategias lúdicas) y el grupo control (sin estrategias lúdicas).
- El análisis de los resultados se desarrolló bajo un enfoque mixto, siguiendo los lineamientos

metodológicos planteados por Hernández, Fernández y Baptista (2014), lo cual permitió integrar los hallazgos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión más completa del impacto de las estrategias lúdicas en el aprendizaje de los verbos transitivos inventados.

Fase 8: Duración

El trabajo de campo se desarrolló en un periodo intensivo de tres días consecutivos, durante los cuales se implementó todo el protocolo de intervención y evaluación con los 40 niños participantes. Esta modalidad concentrada se debió a que los jardines infantiles entraban en periodo de vacaciones y presentaban limitaciones de tiempo para facilitar más jornadas de aplicación. A pesar de ello, la organización previa y la colaboración de los docentes permitieron cumplir con los objetivos del estudio, realizando las sesiones de manera estructurada, eficiente y con el tiempo suficiente para observar, intervenir y evaluar a cada niño de forma individual.

3.7. Variables:

En esta sección se describen las variables que fueron analizadas en el estudio, indicando su tipo, definición conceptual y operacional. El estudio se enfocó en evaluar la influencia de las estrategias lúdicas frente a la ausencia de estas en el aprendizaje de verbos transitivos inventados en niños de 3 a 4 años de edad.

Tabla 1. Descripción de las variables del estudio

Variable	Tipo de variable	Definición operacional
Contexto lúdico	Nominal	Hacía referencia al uso o no uso del juego como estrategia pedagógica para enseñar el verbo inventado. Se dividió en dos condiciones: intervención lúdica (grupo experimental) y

no lúdica (grupo control).

Aprendizaje del verbo inventado	Ordinal	Correspondía al puntaje obtenido por cada niño en la evaluación diseñada para medir la comprensión y expresión del verbo inventado, antes y después de la intervención.
Edad del niño	Escalar	Indicaba la edad cronológica de los participantes, expresada en meses.
Sexo	Nominal	Identificaba el sexo biológico de los participantes, clasificado como masculino o femenino.

3.8. Análisis estadístico

El análisis de los datos se llevó a cabo con el propósito de determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en el aprendizaje de los verbos transitivos inventados (FROVER, BLOTIR y JORVINAR) entre las condiciones experimentales (Sin contexto lúdico vs. Con contexto lúdico) y en función del sexo de los participantes.

Dado que las variables no cumplieron con los supuestos de normalidad requeridos para el uso de pruebas paramétricas, se empleó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes como técnica inferencial, por ser un procedimiento no paramétrico adecuado para comparar dos grupos cuando los datos son de nivel ordinal o no siguen una distribución normal. El análisis estadístico tuvo como finalidad determinar si existían diferencias significativas en el aprendizaje de los verbos transitivos inventados (FROVER, BLOTIR y JORVINAR) entre las condiciones experimentales (Sin contexto lúdico vs. Con contexto lúdico) y según el sexo de los

participantes.

En primer lugar, se evaluó el cumplimiento de los supuestos de normalidad de las variables mediante la prueba correspondiente. Dado que los datos no cumplieron con dichos supuestos, se optó por emplear procedimientos no paramétricos. Para comparar el desempeño entre los dos grupos experimentales, se utilizó la prueba U de Mann–Whitney para muestras independientes, apropiada para analizar diferencias entre grupos cuando los datos son ordinales o no siguen una distribución normal. Asimismo, con el propósito de examinar el efecto del sexo sobre el aprendizaje de los verbos inventados, se realizaron comparaciones adicionales mediante la misma prueba no paramétrica. Finalmente, se calcularon medidas de tendencia central y dispersión para describir el comportamiento de los datos en cada condición, y se estimaron los tamaños del efecto correspondientes con el fin de complementar la interpretación de las diferencias observadas.

3.9. Consideraciones éticas

A continuación, se presentan las consideraciones éticas que fueron tomadas en cuenta para el desarrollo del estudio.

Este estudio garantiza los principales principios éticos que se sustenta con la ley 1090 de 2006, garantizando la confidencialidad y el manejo seguro de los datos, manteniendo el anonimato de los participantes donde se sostuvo una estrecha responsabilidad por parte de cada participante, partiendo desde los investigadores dirigiendo y ejecutando el estudio, los docentes de los jardines infantiles permitiendo los espacios y la disposición, los padres brindándonos la autorización para la participación de cada niño, los evaluadores aplicando el protocolo experimental, teniendo en cuenta los derechos de los niños, vulnerables siempre velar por su bienestar y evitar cualquier molestia durante el proceso.

Respeto por los derechos de las personas:

Se tuvo en cuenta que el trabajo fue implementado con niños en primera infancia, considerados población vulnerable. Por ello, se trabajó en función del bienestar de cada

participante, procurando que no se presentaran incomodidades o molestias durante la ejecución del estudio, conforme a lo establecido en la Ley 1090 de 2006 (Congreso de Colombia, 2006).

Riesgos:

La investigación presentó riesgos mínimos. Podrían haberse generado molestias leves, como fatiga o frustración durante las actividades, o incomodidad ante la presencia de los evaluadores. También existió la posibilidad de interrupciones por factores externos (ruido, clima, marchas). Se tomaron medidas preventivas para minimizar estos efectos, garantizando en todo momento el bienestar emocional y físico de los niños.

Consentimiento informado:

Fue de gran importancia contar con la autorización de los padres antes de aplicar el proyecto, dado que se trabajó con población infantil. Por esta razón, se suministró un consentimiento informado de acuerdo a la Resolución 8430 de 1993 en donde se da un formato físico a cada uno de los padres o acudientes de los niños, en el cual se presentó información específica, pertinente y relevante sobre el estudio que se llevó a cabo. (Ministerio de Salud, 1993).

Asimismo, se procuró que cada padre o acudiente comprendiera claramente los objetivos y procedimientos del estudio, por lo que el consentimiento fue explicado utilizando un lenguaje sencillo y accesible, que les permitiera tomar una decisión informada sobre la participación de sus hijos.

Confidencialidad y manejo de datos:

Toda la información recolectada sobre los niños fue tratada con estricta confidencialidad. Se mantuvo en anonimato la identidad de los participantes y los datos obtenidos fueron almacenados de manera segura, con acceso restringido únicamente al equipo investigador.

En este sentido, se garantiza la protección de los registros y se evitó cualquier tipo de divulgación no autorizada. El manejo de la información se realizó conforme a lo establecido en la

Ley 1090 de 2006, la cual define los principios éticos que rigen la práctica profesional de la psicología en Colombia (Congreso de Colombia, 2006).

3.10. Limitaciones de la investigación.

En primer lugar, se presentaron diversos imprevistos logísticos que pudieron interferir en el desarrollo de las sesiones planificadas: Dificultades de acceso a la institución por parte del equipo investigador; ausencias de los niños, niñas o evaluadores debido a enfermedades; el retiro de algunos participantes a lo largo del proceso; la disponibilidad limitada de espacios físicos adecuados para la evaluación, por lo cual estos factores impidieron alcanzar satisfactoriamente la cantidad de muestra que se tenía estipulada desde el inicio de la investigación. En este mismo sentido, en las dificultades presentadas también se evidencia el tamaño de la muestra, aunque resultó adecuado para los fines exploratorios del trabajo, pudo no ser suficiente para permitir una generalización sólida de los hallazgos.

Asimismo, durante las sesiones de evaluación surgieron situaciones emocionales o físicas que pudieron afectar la participación activa de los niños, además de restricciones de tiempo impuestas por la dinámica institucional y factores externos como bloqueos de vías, manifestaciones o condiciones climáticas adversas.

Desde una perspectiva metodológica, se reconocieron también limitaciones relacionadas con el enfoque del estudio. La recolección de datos en población infantil exigió instrumentos altamente sensibles, válidos y confiables; sin embargo, existió el riesgo de que estos no cumplieran plenamente con los estándares requeridos, ya fuera por deficiencias en su diseño, errores en la aplicación o dificultades en la interpretación de los resultados, debido a que no se pudieron validar antes de su implementación por cuestiones de tiempo.

4. Resultados

En este apartado se presentan los resultados de los análisis estadísticos desarrollados con el propósito de determinar las características sociodemográficas de los participantes acorde a su distribución en los grupos experimentales, así como su nivel de nivel de aprendizaje de los verbos y el nivel de influencia de las variables independientes (sexo, edad, numero de hermanos, puesto en el que se ubica, personas con las que vive), para el aprendizaje de los verbos propuestos.

El análisis comparativo entre los grupos, realizado mediante la prueba U de Mann-Whitney, no mostró diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las medidas de aprendizaje de los verbos evaluados. Los puntajes asociados a cada uno de los verbos ficticios —*Blotir*, *Frover* y *Jorvinar*—, así como la puntuación total de aprendizaje, presentaron valores de p superiores al nivel de significancia establecido ($\alpha = .05$), lo cual indica que el desempeño entre los grupos fue equivalente en todas las variables analizadas.

Como se presenta en la Tabla 2, el puntaje correspondiente al verbo *Blotir* obtuvo un valor U de 235.5 ($p = .255$), mientras que el verbo *Frover* arrojó un U de 181.0 ($p = .568$). En ambos casos, los resultados muestran claramente la ausencia de diferencias significativas. Por su parte, el verbo *Jorvinar* presentó un U de 145.5 ($p = .088$), un valor cercano al umbral de significancia, pero que no alcanza el criterio estadístico necesario para considerar una diferencia real entre los grupos. Finalmente, la puntuación total de aprendizaje obtuvo un U de 176.0 ($p = .512$), confirmando nuevamente que el rendimiento general fue comparable entre las condiciones evaluadas.

En síntesis, los datos permiten concluir que no se identificaron diferencias significativas entre los grupos en ninguna de las medidas relacionadas con el aprendizaje de los verbos. Este patrón sugiere que ambos grupos alcanzaron niveles de desempeño similares en la tarea evaluada, sin evidencia estadística que indique una ventaja sistemática de uno sobre el otro.

Tabla 2. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la comparación de grupos respecto al

puntaje obtenido para cada verbo y la puntuación total de aprendizaje.

	U	p
PUNTUACIÓN TOTAL DE APRENDIZAJE	176.0	.512
PUNTAJE FROVER	181.0	.568
PUNTAJE JORVINAR	145.5	.088
PUNTAJE BLOTIR	235.5	.255

La Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos correspondientes a los puntajes obtenidos en las tareas de aprendizaje de los verbos inventados para ambos grupos de intervención (control y títere). En general, los puntajes fueron similares entre las condiciones. Para el verbo FROVER, el grupo control obtuvo una media de 1.65, mientras que el grupo títere presentó una media de 1.85. En el verbo BLOTIR, las medias fueron 2.45 para el grupo control y 2.10 para el grupo títere. En el verbo JORVINAR, las medias correspondieron a 1.90 para el grupo control y 2.45 para el grupo títere. Finalmente, la puntuación total de aprendizaje mostró medias de 5.95 en el grupo control y 6.30 en el grupo títere.

Los coeficientes de variación indican una variabilidad moderada en todas las medidas, oscilando entre .326 y .630, lo cual refleja una dispersión relativamente homogénea dentro de cada grupo. En cuanto a la normalidad, los resultados de la prueba mostraron valores significativos para la mayoría de las variables ($p < .001$), con excepción de la puntuación total de aprendizaje del grupo control ($p = .063$), que no rechazó el supuesto de normalidad. En conjunto, estos estadísticos descriptivos indican un patrón consistente de desempeño entre los dos grupos en todas las tareas evaluadas. Los datos completos se presentan en la Tabla 2.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos por condición de intervención

	PUNTAJE FROVER		PUNTAJE BLOTIR		PUNTAJE JORVINAR		PUNTUACION TOTAL DE APRENDIZAJE	
	Control	Titere	Control	Titere	Control	Titere	Control	Titere
Media	1.650	1.850	2.450	2.100	1.900	2.450	5.950	6.300
Coeficiente de variación	0.630	0.589	0.408	0.486	0.537	0.408	0.329	0.326
Shapiro-Wilk	0.702	0.719	0.585	0.637	0.637	0.585	0.910	0.900
P-valor Shapiro-Wilk	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	.063	.041

Los resultados expuestos en la tabla 3, permiten evidenciar que la puntuación media obtenida por los participantes de cada grupo experimental en el total de aprendizaje es muy similar, lo cual corrobora que no se presentó una incidencia diferente de las condiciones sobre la capacidad de aprendizaje de verbos transitivos en los participantes.

Con el fin de examinar si existían diferencias en el aprendizaje de los verbos según el sexo, se compararon los puntajes obtenidos por niños y niñas mediante la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados indicaron que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las medidas analizadas, dado que todos los valores de p fueron superiores al nivel de significancia adoptado ($\alpha = .05$).

Como se observa en la Tabla 4, el puntaje del verbo *Frover* obtuvo un valor U de 200.0 ($p = 1.000$), lo cual evidencia un desempeño equivalente entre ambos sexos. De igual manera, los puntajes correspondientes a *Blotir* ($U = 242.5$, $p = .172$) y *Jorvinar* ($U = 254.5$, $p = .088$) no alcanzaron valores de significancia estadística, aunque en este último caso el valor p se aproxima al umbral. Finalmente, la puntuación total de aprendizaje presentó un U de 266.0 ($p = .068$), lo que confirma nuevamente que el rendimiento global no difirió entre niños y niñas. En conjunto, los

resultados sugieren que el sexo no constituye un factor diferenciador en el aprendizaje de los verbos evaluados, ya sea de forma individual o en el desempeño general de la tarea

Tabla 4. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la comparación sexo respecto al puntaje obtenido para cada verbo y el total de aprendizaje.

Sexo	Frecuencia	Percentil	Percentil válido
Femenino	20	50.0	50.0
Masculino	20	50.0	50.0

Los resultados demuestran que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en ninguna de las mediciones de aprendizaje de verbos transitivos, ya que ninguno de los valores p obtenidos es inferior a 0.05

El análisis de correlación tuvo como objetivo establecer el grado de asociación entre los puntajes de las tareas de aprendizaje para cada verbo nuevo (FROVER, BLOTIR, JORVINAR), la Puntuación Total de aprendizaje, y algunas variables socio demográfica como edad del niño, número de personas con las que vive, número de hermanos y puesto en el que se ubica entre los hermanos. Los resultados permiten apreciar que no se presentaron correlaciones estadísticamente significativas entre las variables incluidas en el análisis, lo que indica que estas no se asociaron de ninguna forma.

Sin embargo, como se muestra en la tabla 5, el análisis de correlación de Pearson arrojó solo una asociación estadísticamente significativa que es directamente proporcional entre el puntaje obtenido por los participantes en la palabra FROVER y el puntaje obtenido en la palabra JORVINAR, lo cual quiere decir que los niños que obtuvieron un mayor puntaje en el aprendizaje

de una de estas palabras, también tendieron a obtener un mayor puntaje en el aprendizaje de la otra, y viceversa.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la variable sexo

Variable	U	p
Puntaje total de ítems	103.00	.085
Puntaje FROVER	153.50	.849
Puntaje BLOTIR	141.00	.512
Puntaje JORVINAR	138.00	.457
Puntaje total de aprendizaje	120.50	.229

Se realizó una prueba *t* para muestras independientes con el fin de comparar el desempeño del grupo experimental y el grupo control en las diferentes medidas de aprendizaje. En ninguno de los casos se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, dado que todos los valores de *p* fueron superiores al nivel de significancia adoptado ($\alpha = .05$).

Como se muestra en la Tabla 6, el puntaje total de ítems obtuvo un valor $t(46) = -1.803$, $p = .078$, mientras que la puntuación total de aprendizaje presentó $t(46) = -1.952$, $p = .057$. Aunque ambos valores se aproximan al umbral de significancia, no lo alcanzan, por lo que no pueden considerarse diferencias estadísticamente comprobables. Del mismo modo, los puntajes correspondientes a los verbos *Frover* ($t(46) = -1.006$, $p = .320$), *Blotir* ($t(46) = -0.891$, $p = .377$) y *Jorvinar* ($t(46) = -1.448$, $p = .154$) tampoco mostraron diferencias significativas entre las medias de

los grupos.

En todos los casos, los valores negativos de t indican que el grupo experimental obtuvo puntuaciones ligeramente menores que el grupo control; sin embargo, estas diferencias no fueron lo suficientemente grandes como para ser consideradas estadísticamente significativas. Los resultados sugieren, no obstante, una posible tendencia hacia una diferencia en el puntaje total de ítems y en la puntuación total de aprendizaje, lo cual podría explorarse con muestras más amplias o diseños adicionales en investigaciones futuras.

Tabla 6. *Análisis de pruebas T para muestras independientes*

	t	df	p
PUNTAJE TOTAL DE ITEMS	-1.803	46	.078
PUNTAJE FROVER	-1.006	46	.320
PUNTAJE BLOTIR	-0.891	46	.377
PUNTAJE JORVINAR	-1.448	46	.154
PUNTAJE TOTAL DE APRENDIZAJE	-1.952	46	.057

Los resultados obtenidos tras el análisis T para la muestra independiente permite evidenciar que no existen diferencias estadísticamente significativas en los dos grupos (experimental y control) realizando la comparación en ninguna de las variables que fueron evaluadas, esto ya que los valores obtenidos en son superiores a el nivel significativo establecido ($p < 05$). Sin embargo, se logra evidencia que dos resultados obtenidos son próximos a ser significativos el total de

aprendizaje obtenido en T ($t = -1.952$, $p = .056$) y en el puntaje total de ítems ($t = -1.803$, $p = .078$), los cuales pueden indicar una posible tendencia hacia la diferencia entre los grupos, lo cual se podría considerar relevante en futuras investigaciones. En todos los casos, los valores negativos de t muestran que el primer grupo tuvo medias más bajas que el segundo grupo, pero estas diferencias no fueron suficientes para ser confirmadas desde el punto de vista estadístico.

Por lo cual, estos resultados sugieren que aunque no hay pruebas definitivas de variedad entre los grupos, podría haber un leve impacto, el cual necesita de muestras más grandes o de un análisis adicional para verificar su verdadera magnitud.

5. Discusión

El presente estudio tuvo como propósito analizar la influencia de las estrategias lúdicas en el aprendizaje de verbos transitivos en niños hispanohablantes de tres a cuatro años. Contrario a lo planteado en la hipótesis inicial, los resultados evidenciaron que no existieron diferencias significativas entre el grupo expuesto a estrategias lúdicas y el grupo que aprendió los verbos sin ellas. Ambos ejecutaron niveles similares de comprensión y producción de los verbos inventados. Este hallazgo abre una reflexión sobre la complejidad de los procesos de adquisición del lenguaje y sobre las condiciones necesarias para que la lúdica produzca efectos diferenciados en el aprendizaje verbal.

Un primer elemento a considerar es la naturaleza de las tareas lingüísticas utilizadas. Los verbos inventados, al no contar con referentes semánticos previos, exigieron un procesamiento cognitivo equiparable en ambos grupos. Tanto los niños que participaron en actividades lúdicas como aquellos que no lo hicieron debieron apoyarse en mecanismos comunes de inferencia semántica, memoria de trabajo y atención conjunta para formar asociaciones entre el verbo y su referencia. Desde la perspectiva del Modelo de Coalición Emergentista (MacWhinney, 2015), la adquisición lingüística emerge de la integración simultánea de múltiples fuentes de información — fonológicas, sintácticas, sociales, pragmáticas y contextuales—. En un contexto experimental breve, la disponibilidad de estas pistas puede operar con la misma fuerza en ambos grupos, limitando el impacto diferencial de la estrategia pedagógica empleada.

Una segunda explicación puede estar vinculada con la duración y frecuencia de la intervención. La literatura ha destacado que los beneficios de las estrategias lúdicas en la adquisición del lenguaje se manifiestan de manera acumulativa, especialmente cuando existe exposición prolongada, variada y multisituada (Nicolopoulou et al., 2015; Weisberg et al., 2013). En este estudio, el tiempo de exposición fue limitado, lo que pudo restringir la consolidación semántica de los verbos y la generalización del aprendizaje hacia nuevos contextos. Es posible que las estrategias lúdicas requieran mayor repetición, continuidad e inmersión para generar ventajas

medibles en el rendimiento lingüístico.

Asimismo, la edad de los participantes constituye un factor relevante. Entre los tres y los cuatro años, los niños atraviesan un periodo de alta plasticidad lingüística, con una notable sensibilidad al input y una capacidad creciente para abstraer patrones gramaticales (Tomasello, 2003). Esta etapa evolutiva puede haber favorecido que la exposición repetida a los verbos fuera suficiente para producir aprendizaje en ambos grupos, independientemente del tipo de mediación pedagógica utilizada. En otras palabras, el rápido desarrollo lingüístico propio de esta edad podría haber reducido las diferencias atribuibles a la intervención.

Desde una perspectiva psicolingüística, el marco de la Teoría del Bootstrapping Sintáctico (Gleitman, 1990) también contribuye a interpretar los resultados. Esta teoría plantea que los niños se apoyan en la estructura gramatical para inferir el significado de los verbos. En este estudio, la estructura sujeto–verbo–objeto proporcionó pistas suficientes para deducir la transitividad y función semántica de los verbos inventados, incluso en ausencia de un componente lúdico. De este modo, es plausible que el procesamiento sintáctico haya tenido un peso mayor que el tipo de actividad pedagógica en la adquisición observada.

Aunque las estrategias lúdicas no produjeron diferencias significativas en las mediciones cuantitativas, su valor pedagógico, emocional y motivacional no debe subestimarse. Investigaciones recientes (Álvarez Londoño et al., 2021; Herrera-Occ & González-Soto, 2023) señalan que el juego favorece la participación activa, la disposición positiva hacia el aprendizaje y la construcción de vínculos afectivos con el adulto mediador. Estos elementos, aunque no fueron evaluados en este estudio, pueden influir de manera indirecta en el desarrollo lingüístico a largo plazo, especialmente en dimensiones cualitativas como la creatividad verbal, la intención comunicativa o la regulación emocional durante las tareas lingüísticas.

Finalmente, los resultados destacan la necesidad de profundizar en variables mediadoras que pueden modular el impacto de las estrategias lúdicas en el aprendizaje de verbos. Futuras investigaciones podrían examinar: la intensidad, duración y continuidad de las actividades lúdicas;

el grado de integración multisensorial de los estímulos; el rol del adulto mediador y la calidad de sus andamiajes; la complejidad sintáctica del material lingüístico y las características individuales de los niños, como su estilo de aprendizaje, nivel de vocabulario o perfiles de desarrollo.

Asimismo, sería pertinente evaluar si las diferencias emergen con intervenciones más prolongadas, con verbos de mayor complejidad semántica o en poblaciones con necesidades comunicativas específicas. En síntesis, aunque no se hallaron diferencias significativas entre los grupos, este estudio aporta evidencia relevante al debate contemporáneo sobre el papel de la lúdica en la adquisición lingüística. Los hallazgos sugieren que las estrategias lúdicas deben comprenderse no como un complemento aislado, sino como un contexto de aprendizaje complejo, cuyo impacto depende de la interacción entre factores cognitivos, sociales, afectivos y pedagógicos. Esta comprensión invita a diseñar intervenciones más prolongadas, contextualizadas y sensibles al ritmo de desarrollo infantil, contribuyendo a prácticas educativas más integrales y basadas en evidencia.

6. Conclusiones

Los resultados de este estudio evidenciaron que no existieron diferencias estadísticas significativas entre los niños del grupo control y los del grupo experimental en la comprensión y producción de verbos transitivos inventados. Ambos grupos alcanzaron niveles comparables de aprendizaje, lo cual sugiere que, bajo las condiciones metodológicas implementadas, tanto el contexto lúdico como el no lúdico ofrecieron oportunidades similares para la adquisición de los nuevos verbos.

Estos hallazgos permiten inferir que diversos factores contextuales y metodológicos —tales como la breve duración de la intervención, el tipo de actividades empleadas, la naturaleza semántica de los verbos inventados y la exposición reiterada a los estímulos lingüísticos— pudieron haber facilitado el aprendizaje en ambos grupos sin generar diferencias significativas entre ellos. Asimismo, la etapa evolutiva de los participantes, caracterizada por una alta sensibilidad al input lingüístico, pudo contribuir a minimizar cualquier variación atribuible al tipo de mediación pedagógica.

Desde una perspectiva psicolingüística, las conclusiones pueden comprenderse a través de marcos teóricos como la Teoría del Bootstrapping Sintáctico y el Modelo de Coalición Emergentista. Ambas perspectivas plantean que los niños son capaces de inferir el significado de nuevos verbos a partir de la información sintáctica, contextual y social disponible. En este sentido, es posible que las pistas gramaticales presentes en las tareas hayan sido lo suficientemente robustas para favorecer el aprendizaje, independientemente del uso de estrategias lúdicas.

Aunque no se identificaron diferencias cuantitativas entre los grupos, es fundamental reconocer el valor pedagógico del juego como estrategia educativa. La literatura señala que las actividades lúdicas promueven la motivación, el involucramiento activo, la atención conjunta, la exploración creativa y la interacción social, dimensiones que enriquecen el proceso de aprendizaje pero que no siempre son capturadas por las mediciones cuantitativas tradicionales. Por tanto, la ausencia de diferencias estadísticas no implica ausencia de impacto pedagógico.

Durante el proceso metodológico se identificaron limitaciones relevantes, entre ellas: la corta duración de la intervención, el tamaño reducido de la muestra, la naturaleza específica de las tareas lúdicas seleccionadas y la imposibilidad de evaluar aspectos cualitativos del desempeño lingüístico. Estas limitaciones pudieron influir en los resultados, por lo que se recomienda que futuros estudios consideren intervenciones de mayor duración e intensidad, integrando actividades multisensoriales, variaciones en la complejidad sintáctica y un rol más activo del mediador adulto. Asimismo, se sugiere emplear metodologías mixtas que permitan registrar tanto indicadores cuantitativos como observaciones cualitativas relacionadas con el comportamiento, la imaginación, la motivación y el uso espontáneo del lenguaje.

En conjunto, las conclusiones de este estudio subrayan la importancia de considerar las estrategias lúdicas como un recurso pedagógico valioso y complementario a otras metodologías de exposición lingüística en la educación inicial. El juego, más que una herramienta de entretenimiento, constituye un entorno potencialmente enriquecedor para el desarrollo comunicativo, cognitivo y socioemocional. Su implementación, sin embargo, requiere un diseño intencional, mediación adecuada y una comprensión profunda del proceso de adquisición del lenguaje en la primera infancia.

Referencias Bibliográficas

- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos* (64ª Asamblea General, Fortaleza, Brasil, octubre de 2013). <https://www.wma.net/es/>
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. MIT Press.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), i–174. <https://www.jstor.org/stable/1166214>
- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1090 de 2006: Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el código deontológico y bioético y otras disposiciones*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=2132>
- Cordero, J., & Gutiérrez, M. (2017). *Trastornos del lenguaje en la primera infancia: Diagnóstico y tratamiento*. Editorial Académica.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234–248. <https://doi.org/10.1111/desc.12019>
- Figuroa, R., & Díaz, L. (2017). *El diseño y validación de instrumentos en investigaciones educativas*. Ediciones Universitarias.
- Garaigordobil, M. (2006). *Juegos cooperativos y creatividad*. Pirámide.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). *Working memory and language*. Psychology Press.
- González, S., & Martín, F. (2019). El uso del juego en el aprendizaje de la lengua en la infancia. *Revista de Psicología Educativa*, 45(2), 123–134.
- Guashca, A. D., Loaiza Campoverde, I. H., & López Salazar, J. L. (2019, octubre 14). *Imaginario*

social. <https://www.revista-imaginariosocial.com/index.php/es/article/download/9/17/44>

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>

Jiménez, S., & Ruiz, L. (2016). *El bilingüismo y sus efectos en el aprendizaje infantil*. Editorial de Ciencias Sociales.

López, A. (2018). *Investigación cuantitativa en educación: Métodos y diseños*. Editorial Docente.

Lorenzo, M., & María, J. (2007). *Estadística descriptiva*. Alfa Centauro.

Martínez, J. C., & Romero, R. F. (2007). La emergencia del lenguaje y los sistemas dinámicos. *Revista Colombiana de Psicología*, 16(1), 185–202.

Ministerio de Salud de Colombia. (1993). *Resolución 8430 de 1993 (octubre 4), por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Diario Oficial. <https://www.minsalud.gov.co>

Palacios, R. M. (2006). *Investigación cualitativa y cuantitativa: Diferencias y limitaciones*. Universidad de Piura.

Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (11.ª ed., F. López, Trad.). McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>

Pérez, M. (2020). Estrategias pedagógicas en la primera infancia: Aprendizaje y desarrollo. *Revista Pedagógica*, 32(1), 45–59.

Piaget, J. (1972). *La psicología del niño*. Morata.

Posligua Robles, L. J., & Zambrano Santos, R. (2025). El juego en el desarrollo del lenguaje en la

- primera infancia. *Revista Científico Metodológica*, 9(2), 170–184.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/16812>
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Saffran, J. R., Aslin, R. N., & Newport, E. L. (1996). Statistical learning by 8-month-old infants. *Science*, 274(5294), 1926–1928. <https://doi.org/10.1126/science.274.5294.1926>
- Smith, J. (2015). *Evaluación en la infancia: Métodos y herramientas*. Universidad de Educación Infantil.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego: The LEGO Foundation en apoyo a UNICEF*.
- Zagalaz, M. L., & Cachón, J. (2010). *Juego motor y desarrollo infantil*. Wanceulen.

Anexos

Anexo 1. Pilotaje de instrumentos

Formato de Evaluación de Verificación Lingüística – Verbos Transitivos Artificiales	
Datos del evaluador:	Fecha:
Nombre:	Especialidad:

Objetivo: Evaluar la validez lingüística de verbos creados artificialmente, sin correspondencias fonológicas, morfológicas ni semánticas con el español, para garantizar su novedad y pertinencia en la investigación.

Instrucciones: A continuación, se presentan los verbos creados. Evalúe cada uno según los criterios de adecuación fonológica, morfosintáctica y semántica. En la columna de observaciones, anote comentarios, sugerencias o posibles confusiones detectadas.

Utilice la escala:

1 = No adecuado | 2 = Poco adecuado | 3 = Moderadamente adecuado | 4 = Muy adecuado

Verbo propuesto	Adecuación fonológica (1-4)	Adecuación morfosintáctica (1-4)	Adecuación semántica (1-4)	Comentarios / Observaciones
Saficar				
Brupir				
Clenizar				

Froviar				
Trunecer				
Blotir				
Drupelar				
Grunisar				
Plandecer				
Jorvinar				
Frupentar				
Zarnicar				
Trovisar				
Blintelar				
Dranizar				

Definiciones de los criterios:

- Adecuación fonológica: El verbo no presenta similitudes evidentes con palabras del español en cuanto a sonidos o sílabas.
- Adecuación morfosintáctica: El verbo puede conjugarse y usarse como transitivo en estructuras oracionales propias del español sin romper la naturalidad gramatical.
- Adecuación semántica: El verbo no evoca significados existentes ni relaciones con acciones reales reconocibles por hablantes de español.

Pilotaje con adultos:

Aprobación de los verbos para uso en el estudio (Sí / Justificación breve
No) especifique

NOTA: Después de esta evaluación, se realizará un pilotaje con una muestra de niños similar a la del estudio para confirmar que los verbos no sean reconocidos ni interpretados erróneamente.

Anexo 2. Autorización

Medellín,

Señor(a)

Director(a)/Coordinador(a)

Jardín Infantil

Asunto: Solicitud de permiso para realizar investigación de trabajo de grado

Respetado(a) Director / Coordinador

Reciba un cordial saludo.

Los abajo firmantes, estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, nos encontramos desarrollando nuestro trabajo de grado titulado: INFLUENCIA DEL estrategias lúdicas EN EL APRENDIZAJE DE VERBOS TRANSITIVOS EN NIÑOS HISPANOHABLANTES DE 3 A 4 AÑOS DE MEDELLÍN, el cual tiene como objetivo estudiar como la implementación de estrategias lúdicas influye en la adquisición de estructuras verbales complejas y el desarrollo integral del lenguaje.

Con base en lo anterior, acudimos a usted con el fin de solicitar su amable autorización para llevar a cabo nuestra investigación en la institución que usted dirige, específicamente con los niños asistentes que la conforman, previa autorización informada de los padres o tutores legales, y

siguiendo todos los lineamientos éticos establecidos por nuestra universidad y el código deontológico del psicólogo.

Agradecemos de antemano su disposición y colaboración, y si resulta de su interés, quedamos atentos a su disponibilidad para programar una breve reunión en la cual le presentemos los pormenores del proyecto de investigación propuesto y cualquier requerimiento o información adicional que necesite.

En caso de ser aprobada esta solicitud, estaremos dispuestos a coordinar los tiempos, espacios y condiciones que mejor se ajusten al funcionamiento de la institución.

Sin otro particular, y esperando una respuesta favorable, nos despedimos con agradecimiento y respeto.

Atentamente,

Nombre

Cédula de Ciudadanía

Firma

Anexo 3. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, identificado con c.c # _____ Acepto ser partícipe de todas las actividades (entrevistas) de práctica profesional nivel I de la Universidad Católica Luis Amigó.

Manifiesto tener información clara y precisa sobre el objetivo de estas actividades, sus fines y las consecuencias que se derivan de la información que daré. Mi participación es totalmente voluntaria

y estoy dispuesto-a a dar información pertinente y veraz para los ejercicios investigativos que se proponen.

Autorizo que se tomen registros fotográficos y que la sesión sea grabada y luego transcrita. La información que daré será de carácter confidencial y sólo podrá ser usada para generar un informe con fines académicos que permitan mejorar las estrategias orientadas a la comprensión y la intervención dentro de la Institución: Jardín Infantil Pelusa

Tengo la libertad de suspender la participación en estas actividades cuando lo desee; además tendré acceso a la información recogida por los investigadores y sus resultados en caso de requerirlo.

Reconozco que mi participación no trae ningún riesgo físico o psicológico y/o social directo o indirecto.

Firma y c.c. del-la participante/a: _____

Firma y c.c. del-la facilitador/a: _____

Firma y c.c. del representante legal del menor de edad /a: _____

Fecha _____ Lugar _____

Anexo 4. Protocolos de Evaluación Experimental

La intervención se desarrolla en cinco fases: familiarización para generar rapport con los individuos; intervención con aprendizaje de verbos inventados en dos condiciones (con contexto lúdico y. sin contexto lúdico); evaluación mediante tareas de discriminación de acciones; observación de conductas atencionales, expresivas y motivacionales; y finalmente el registro, análisis de datos cualitativos y cuantitativos para comparar el desempeño entre grupos, a continuación se detallan las fases.

Fase 1 — Familiarización

Objetivo

Generar un ambiente de confianza entre niñas/os y evaluadoras, favorecer la disposición para participar y obtener una línea base de atención, vocabulario espontáneo y conducta ante la tarea.

Materiales:

Sala o espacio amplio, ordenado y sin distractores, sillas colocadas en círculo (o alfombra), reproductor de audio / teléfono con la canción “A la rueda rueda”, celular/cámara para registro en video (con consentimiento), hoja de registro de familiarización (checklist), consentimiento informado de padres / cuidadores firmado, cronómetro o reloj, materiales neutros a la vista (no manipulados aún): taza plástica, peinilla, pelotita (solo para fase 2).

Personal y roles:

- E1 (Coordinadora / presentadora): saluda al grupo, dirige la canción, realiza preguntas generales.
- E2 (Acompañante): ayuda a sostener la atención, apoya a niños que necesiten guía.
- E3 (Observadora principal): toma notas cualitativas en la hoja de registro (atención, vocabulario, afecto).
- E4 (Registro audiovisual / logística): ubica la cámara, controla el audio y prepara la división en subgrupos.

Duración orientativa:

- Bienvenida + explicación breve: 1–2 minutos.
- Canción y dinámica grupal: 3–5 minutos.
- Turno individual breve (decir qué le gusta hacer): 30–90 segundos por niño según tamaño de grupo.
- División y acomodación a subgrupos: 2–3 minutos.

Procedimiento paso a paso:

1. Inicio y bienvenida (E1):

- Guion literal: *“¡Hola! Bienvenidos. Hoy vamos a jugar y aprender algunas palabras nuevas con amigos muy especiales. ¿Están listos para pasarla bonito?”*
- Sonríe, baja la voz si el niño está tímido, establece un contacto visual breve.

2. Recordatorio de consentimiento y comodidad (E1/E4):

- Confirmar con padres/cuidadores que todo está bien y que pueden retirarse si el niño no desea continuar.
- *“Si en algún momento te sientes cansado o quieres parar, me lo dices y hacemos una pausa.”*

3. Dinámica grupal “rompehielo” — canción “A la rueda, rueda” (E1 dirige; E2 acompaña):

- *“Vamos a hacer un círculo, aplaudimos y movemos el cuerpo con la canción. Cuando yo pregunte, me cuentan qué les gusta hacer.”*
- Invita a movimientos de palmas, ritmos y desplazamientos libres seguros.

4. Pregunta abierta para exploración léxica (E1):

- Al final de la canción pregunta a los niños: *“Ahora díganme: ¿qué les gusta hacer?”*
- Registrar la respuesta literal del niño (palabras usadas, si emplea verbo o sustantivo, claridad, latencia de respuesta).

5. Observación por turno (E3 registra):

- Evaluar nivel de atención, afecto, participación, posible necesidad de apoyo.
- Notar si el niño usa verbos espontáneamente (p. ej., “jugar”, “correr”, “comer”) o solo sustantivos.

6. Transición y división a subgrupos (E4 organiza):

- Explicar brevemente: *“Ahora nos vamos a pasar uno a uno a jugar con las compañeras”*
- Asignación: preferiblemente aleatoria y balanceada por edad/sexo. Método práctico: lista pre-generada (p. ej. números aleatorios).

7. Acomodación del espacio (E2/E4):

- Llevar a cada subgrupo a su espacio preparado.
- Realizar una revisión rápida de seguridad (superficie estable, objetos fuera de alcance si no deben manipularlos aún).

PROTOCOLO A (Grupo experimental) — Aprendizaje de verbos con títeres

Fase 2 — Intervención: Verbo 1 (FROVER):

Materiales: escenario de títeres, títere “Estrellita”, (objeto apoyo: taza plástica), cámara para grabar, formato de registro, pantalla para mostrar video, video pregrabado.

Descripción detallada de la acción (FROVER):

FROVER se operacionaliza como balanceo de un objeto sobre la cabeza con control postural breve. Secuencia motora en pasos:

1. Preparación: el niño está sentado o de pie frente al títere. El evaluador coloca el objeto (ej. taza plástica) a mano del títere o sobre la mesa. (Recordar: el objeto es apoyo neutro; puede variar.)
2. Modelado por títere: Estrellita muestra cómo toma el objeto con ambas manos, lo eleva a la altura de la cabeza, lo coloca suavemente sobre la coronilla y gira dos veces y retira el objeto con la mano opuesta.”voy a frover la pelota”
3. Ejecución independiente: se solicita: “Ahora enséñame cómo se haces FROVER tú solo”. El niño realiza la secuencia sin guía física.
4. Criterio de ejecución correcta (intervención): coloca el objeto sobre la cabeza y lo mantiene ≥ 2 s o completa dos giros con estabilidad; si lo deja caer inmediatamente o no efectúa los pasos → registro como incorrecto/guía necesaria.
5. Feedback: refuerzo verbal positivo inmediato si cumple (p. ej. “¡Excelente! Muy bien FROVER”), si no, reformulación y nuevo intento con modelado breve.

Fase 3 — Evaluación de aprendizaje (FROVER):

- Material: dos videos pre grabados que muestran: (A) acción correcta (colocar y mantener objeto en la cabeza + giro + cambio de mano) y (B) acción distractora (p. ej., ponerse las manos en la cintura).

Procedimiento: se presentan ambos videos simultáneamente (lado A / B), se pide al niño señalar cuál es la palabra mágica “FROVER”.

Registro: Selección correcta = 1 punto; incorrecta = 0 puntos. Se anota además si la selección fue inmediata o requirió ayuda. Refuerzo verbal tras la respuesta.

Fase 2 — Intervención: Verbo 2 — BLOTIR

Materiales: escenario de títeres, títere “Estrellita”, (objeto apoyo: taza plástica), cámara para grabar, formato de registro, pantalla para mostrar video, video pregrabado.

Descripción detallada de la acción (BLOTIR):

BLOTIR se operacionaliza como frotar/peinar una superficie con un objeto en trazos repetidos.

1. Modelado por títere: Estrellita toma la peinilla, la apoya en una superficie plana y realiza tres pasadas suaves hacia adelante (o en el mismo sentido) mostrando la secuencia.
2. Práctica conjunta: “¿Quieres BLOTIR conmigo? Hagámoslo juntos” → la evaluadora guía la mano del niño para repetir las tres pasadas.
3. Ejecución independiente: se solicita al niño hacer las tres pasadas sin guía.
4. Criterio de ejecución correcta: realiza al menos tres movimientos continuos del objeto sobre la superficie en el mismo sentido (sin lanzarlo ni sacudirlo).
5. Feedback: refuerzo verbal positivo o reformulación si no logra la secuencia.

Fase 3 — Evaluación de aprendizaje (BLOTIR):

- Videos: (A) acción correcta (tres pasadas), (B) acción distractora (ej.: lanzar la peinilla hacia arriba).

- Procedimiento: elección del video por parte del niño.
- Registro: correcta = 1; incorrecta = 0. Refuerzo verbal.

Fase 2 — Intervención: Verbo 3 — JORVINAR

Materiales: escenario de títeres, títere “Estrellita”, (objeto apoyo: taza plástica), cámara para grabar, formato de registro, pantalla para mostrar video, video pregrabado.

Descripción detallada de la acción (JORVINAR):

JORVINAR se operacionaliza como la acción de hacer rotar un objeto sobre su eje central, utilizando el dedo índice, los dedos juntos o la palma de la mano, manteniendo control durante al menos 1 vuelta completa (360°).

1. Modelado por títere: Estrellita coloca el objeto sobre la mesa y lo hace girar una vuelta completa (360°) usando la yema del índice o la palma, mostrando el movimiento controlado.
2. Práctica conjunta: la evaluadora invita a realizar la rotación junto al títere: “¿Quieres JORVINAR conmigo? Giremos este objeto”.
3. Ejecución independiente: se pide al niño producir una rotación completa del objeto sin apoyo.
4. Criterio de ejecución correcta: el objeto realiza una rotación completa y el niño muestra intención de control (no sacude ni empuja bruscamente).
5. Feedback: refuerzo verbal o guía si es necesario.

Fase 3 — Evaluación de aprendizaje (JORVINAR):

- Videos: (A) acción correcta (girar el objeto 360°), (B) acción distractora (ej.: empujar el objeto hacia adelante sin girarlo).
- Procedimiento y registro: igual que para los verbos anteriores (correcta = 1; incorrecta = 0). Refuerzo verbal.

PROTOCOLO B GRUPO CONTROL: Aprendizaje de verbos

Fase 2: Intervención: sin títeres Intervención Verbo 1: Flover

Materiales a utilizar:

- Registro de video
- Pantalla (celular o tablet)
- Video pregrabado
- Hoja de registro de respuesta
- Lápiz
- Mesa y 2 sillas

Procedimiento:

- Las evaluadoras buscan un espacio donde se lleve a cabo la intervención con cada niño con el fin de generar un ambiente cálido y de confianza donde se lleve a cabo el proceso de aprendizaje.
- Con cada uno de los niños se entabla una conversación, en la cual se va a implementar los verbos transitivos inventados.
- Se inicia con una voz neutral diciendo la frase de “hoy aprenderemos palabras mágicas llamadas verbos intransitivos” a lo que la evaluadora 3 dice, mira lo que voy hacer (balanceando sobre la cabeza una taza de juguete de cocina) mira ahora voy a FROVER con mis manos.
- Después se le dice al niño que realicemos la acción juntos: ¿Quieres FROVER conmigo?, hagámoslo juntos, (se realiza la acción con el niño)
- Ahora (se dice al niño) recuerdas cual es mi palabra mágica, ahora se le pide al niño enséñame como se hace. (el niño realiza la acción sin que la evaluadora 3 le muestre la acción).
- Si el niño realizó correctamente la acción, se le felicita diciendo: “Lo hiciste muy bien”, “excelente, recordaste muy bien la acción”. Sino le pedimos que la realice nuevamente.

Fase 3: Evaluación de aprendizaje verbo 1: Frover

- Posterior a la implementación de los verbos se pone a cada uno de los niños dos videos al mismo tiempo de la acción y verbo correcto (balanceando sobre la cabeza una taza de juguete de cocina), y de la acción verbo incorrecta (Ponerse las manos en la cintura).
- Si el niño responde correctamente la acción su puntuación es positiva y se le dice “Muy bien”. Si su respuesta es negativa su puntuación disminuye un punto y se le dice “estuviste muy cerca, seguiremos aprendiendo”. Estas respuestas serán registradas en el formato de evaluación.

Fase 2: Intervención: sin uso de títeres, Intervención Verbo 2: Blotir

- Se presenta a cada uno de los niños el segundo verbo. La evaluadora 3 dice “listo continuemos” ahora voy a BLOTIR, se muestra la acción del verbo, donde se toma una peinilla de bebé y se talla suavemente sobre una superficie, se le dice: mira lo que estoy haciendo estoy BLOTIR.
- Ahora se le pide al niño que realicen la acción juntos. ¿Quieres BLOTIR conmigo?, hagámoslo juntos, Vamos a BLOTIR este objeto sobre la mesa (se realiza la acción con el niño).
- Después (se dice al niño) recuerdas cual es mi palabra mágica, se le dice al niño ahora enséñame como se hace. (el niño realiza la acción sin que la evaluadora 3 se la muestre).
- Si el niño realizó correctamente la acción evaluadora 3, dice: “Lo hiciste muy bien”, “excelente recordaste muy bien la acción”. Sino le pedimos que la realice nuevamente.

Fase 3: Evaluación de aprendizaje verbo 2:

- Posterior a la implementación de los verbos se pone a cada uno de los niños dos videos al mismo tiempo de la acción y verbo correcto (la evaluadora 4 toma una peinilla de bebé y lo talla suavemente sobre una superficie), y de la acción verbo incorrecta (la evaluadora 4 Lanza la peinilla de bebe hacia arriba).

- Si el niño responde correctamente la acción su puntuación es positiva y se le dice “Muy bien”. Si su respuesta es negativa su puntuación disminuye un punto y se le dice “estuviste muy cerca, seguiremos aprendiendo”. Estas respuestas serán registradas en el formato de evaluación.

Fase 2: Intervención: sin uso de títeres, Intervención Verbo 3: Jorvinar

- Se presenta a cada niño un nuevo verbo. La evaluadora 3 dice “listo continuemos” ahora voy a JORVINAR (se muestra la acción del verbo) (“”), se le dice: mira lo que estoy haciendo, esta es mi palabra mágica JORVINAR.
- Ahora se le pide al niño que realicen la acción juntos. ¿Quieres JOVINAR conmigo?, hagámoslo juntos, vamos a JORVINAR este objeto sobre la mesa (se realiza la acción con el niño).
- Después (se dice al niño) recuerdas cual es mi palabra mágica. se le dice al niño ahora enséñame como se hace. (el niño realiza la acción sin que la evaluadora 3 se la muestre).
- Si el niño realizó correctamente la acción la evaluadora 3, dice: “Lo hiciste muy bien”, “excelente recordaste muy bien la acción”.

Fase 3: Evaluación de aprendizaje verbo 2:

- Posterior a la implementación de los verbos se pone al niño dos videos al mismo tiempo de la acción y verbo correcta (“”), y de la acción verbo incorrecta (“”).
- Si el niño responde correctamente la acción su puntuación es positiva y se le dice “Muy bien”. Si su respuesta es negativa su puntuación disminuye un punto y se le dice “estuviste muy cerca, seguiremos aprendiendo”. Estas respuestas serán registradas en el formato de evaluación.

Fase 4: Observación de la participación.

Se realiza una revisión y análisis de los videos realizados con el fin de registrar:

1. Capacidad de concentración en la tarea

2. Reiteración en la implementación del verbo.
3. Aplicación correcta del verbo en el contexto.
4. Manifestaciones mediante la expresión corporal

Para esto se utilizará el formato de registro estandarizado para sistematizar los datos obtenidos.

Fase 5: Registro y análisis de datos.

- Se identificarán dos variables durante la ejecución de la actividad, evaluando así datos:
- Cualitativos: Anotación detallada de la manera de actuar, sus expresiones y sus comportamientos.
- Cuantitativo: Cantidad de respuestas correctas e incorrectas elegidas, y uso del verbo inventado.

Metodología

Grupo 2: Aprendizaje sin elementos lúdicos

Fase 1:

Familiarización:

Crear un lazo de confianza entre el evaluador y los niños, preparando el entorno para que la actividad se lleve a cabo.

Procedimiento:

- El evaluador se presenta ante los niños con saludo amigable y comienza con una charla inicial: Hola niños, Hoy vamos a compartir un rato juntos aprendiendo palabras nuevas conociéndolos a ustedes (las evaluadoras se presentan), ahora nos gustaría conocerlos mas a ustedes (los niños se presentan).
- Se establece un ambiente acogedor, sin distracciones y con una disposición del espacio adecuada, se pone sobre una mesa los elementos que se van a utilizar para realizar las

acciones. Se les dice a los niños que estos objetos serán implementados para el aprendizaje de nuevas palabras

Fase 4

Observación de la participación:

Evaluar la atención, el nivel de participación y el uso del verbo transitivo creado durante la actividad realizada

Método:

- Se realiza por medio de lo observado durante la actividad y las grabaciones
- Se enfoca en la repetición del verbo
- El uso del verbo en el contexto correcto
- Se empleará un formato donde se tendrá un registro estandarizado para organizar la información de forma sistemática.

Fase 5:

Registro y análisis de los datos

Se identificaron 2 variables en el momento de realizar la ejecución de la actividad que son:

Cualitativas: Se enfoca en la descripción de las actitudes, reacciones y comportamientos que tengan los niños

Cuantitativas: Cantidad de respuestas correctas durante la actividad en la implementación de el verbo transitivo mediante la acción

Procedimiento:

- Organizar los datos recopilados en tablas y formatos de registro
- Evaluar los datos cuantitativos a través de conteo y cálculo de porcentajes.

- Analizar la información de los datos cualitativos mediante la categorización de las observaciones
- Comparar los resultados obtenidos con el grupo 1 (estrategias lúdicas con títeres) para identificar variaciones en el aprendizaje.

Anexo 5. Formato de registro de respuesta (guía de observación)

FORMATO REGISTRO DE RESPUESTA				
(guía de observación)				
Nombre:				
Edad:				
Fecha de aplicación:				
Condición experimental:				
Ítems	Nada	Poco	Moderado	Mucho
1. El niño sigue instrucciones (Entiende la tarea)				
2. El niño se observa en confianza/ familiarizado con el				

experimentador				
3. El niño se encuentra con la disposición/estado de ánimo adecuado				
4. El niño observa atento el gesto del experimentador				
5. El experimentador sigue con exactitud el protocolo				
DESEMPEÑO EN LA TAREA				
Verbo 1: "FROVER"				
Señalar la situación correcta (3)	Mira preferentemente la acción incorrecta (1)	No responde (0)		

Verbo 2: “BLOTIR”		
Señalar la situación correcta (3)	Mira preferenteme nte la acción incorrecta (1)	No responde (0)
Verbo 3: “JORVINAR”		
Señalar la situación correcta (3)	Mira preferenteme nte la acción incorrecta (1)	No responde (0)
Resultados totales:		

Anexo 6. Tabla de títeres


Figura	Descripción	Uso en el protocolo
Figura 1. Títere de cerdo	 Títere de mano en forma de cerdo (color rosa, con manchas marrones).	Recurso lúdico para generar interacción, atención conjunta y motivación en el grupo A.

Figura 2.

Títere de vaca



Títere de mano en forma de vaca (blanca con manchas negras).

Complemento dramático en el escenario lúdico; apoya la representación de situaciones de contexto lúdico.

Anexo 7

Verbo/Palabra

Acción

1 FROVER

Balancear un objeto sobre la cabeza para luego cambiar de mano

2 BLOTIR

Tallar un objeto sobre una superficie alternando los lados del objeto

3 JORVINAR

Hacer balancear un objeto sobre la mesa con la palma o un dedo