

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRIA EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE



DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS DE 3 Y 4
AÑOS DE EDAD, DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN
INICIAL ESTATAL URBANO MARGINAL Y DE UNA
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL PARTICULAR DEL
DISTRITO DE LA MOLINA

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRA EN
PSICOLOGÍA MENCIÓN EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

AUTORA: BACH. CARMEN CECILIA CICCIA GABILLO

ASESOR: DR. WILLIAN TORRES ACUÑA

LIMA-PERÚ

2017

AGRADECIMIENTO

A la Doctora Ana Esther Delgado, por sus apoyo incondicional.

Al Doctor Jorge Bazán por su acompañamiento en la realización de este trabajo.

A Lennia Matos y Rafael Gargurevich, amigos especiales en mi vida.

RESUMEN

Se estudió el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 y 4 años de edad de una institución educativa inicial estatal urbano marginal y una institución de educación inicial particular del distrito de La Molina.

Participaron 57 niños de 3 y 57 niños de 4 años de edad. Se utilizó la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada (PLON-R).

Se encontró diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo del lenguaje entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina. Asimismo se observó diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo del lenguaje entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.

Palabras claves: Desarrollo del lenguaje oral, niños de 3 y 4 años de edad, institución de educación inicial estatal urbano marginal, institución de educación inicial particular.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un instrumento de comunicación, la principal herramienta de acceso a la vida social y al aprendizaje y es fundamental para el desarrollo cognitivo y social de los niños.

Por lo arriba expuesto, es necesario que las instituciones escolares y pre-escolares estén atentas al desarrollo del lenguaje de los alumnos en miras a adoptar medidas para apoyar a aquellos grupos que por diversos factores no alcanzan los niveles mínimos de recursos verbales para afrontar las demandas académicas. Los alumnos que tienen dificultades del lenguaje no atendidas se sentirán incómodos en las aulas gestándose en ellos alteraciones emocionales y probablemente fracasarán en la escuela y desertarán de ella formando grupos de riesgo social.

Existen diversos factores que determinan alteraciones del lenguaje tanto genéticas como sociales. Son estas últimas las que interesan en este trabajo el cual, en alguna medida, describe cómo el ambiente desempeña un papel primordial en el desarrollo, así, los niños que crecen en contextos pobres tienen un desarrollo por debajo de la norma en el proceso general; asimismo como desnutrición, bajo nivel de escolaridad de los padres, carencias materiales, estilos de socialización, afectan procesos cognitivos y de lenguaje.

Desde los años setenta con Bernstein (1975) se estudian como las modalidades del lenguaje que caracterizan a diferentes medios socioeconómicos originan también desigualdades educativas. Estas ideas son de innegable interés para la pedagogía puesto que se analiza el problema de la iniquidad socio-educativa enfatizando un componente de la situación escolar que antes de él había sido omitido y hace ver que el problema del fracaso escolar está mediatizado por elementos de orden social y cultural.

El objetivo de este trabajo se centró en conocer la diferencia en lenguaje de niños de 3 y 4 años de edad de una institución educativa estatal urbano marginal. Además, se propone un modelo de intervención de lenguaje desde la familia, desde el cual la presente tesis se ha organizado en cinco capítulos. El primero hace referencia al planteamiento del estudio en el que se formula y fundamenta el problema de investigación y la delimitación de los objetivos del trabajo.

En el segundo capítulo se desarrollan los principales conceptos relacionados con el lenguaje, la adquisición del lenguaje y los diversos enfoques que la explican, el modelo interaccionista de Bruner (1988), pobreza y educación, programas de intervención para la estimulación de niños en edades tempranas y condición socio económica baja, Intervenciones en el área de comunicación y lenguaje dirigida a niños: Métodos didácticos y métodos naturalista. Finalmente se determina las hipótesis de trabajo y define los constructos y variables del estudio

El capítulo tres, aborda los aspectos metodológicos del estudio, se explica el tipo de diseño de investigación empleado, así como la descripción de la población y muestra. También se presenta la conformación de la prueba de aplicación, luego de la adaptación lingüística. Del mismo modo, se describen las técnicas e instrumentos de recolección de la información y por último, las técnicas de procesamiento de datos.

El cuarto capítulo, presenta el análisis y conclusión de los resultados de acuerdo a los objetivos planteados: En primer lugar se estudia la validez de contenido de la prueba utilizada después de la adaptación lingüística, evaluación de la normalidad de las muestras para cada edad, los rangos promedios y sumas de rangos de los totales en las muestras por edades mediante la Prueba de U de Mann-Whitney, media y desviación estándar del puntaje global para cada edad y grupo social según las diferentes escalas de la prueba y posteriormente el análisis de los resultados. Finalmente se

incluye un modelo de intervención, conclusiones y recomendaciones a partir de los resultados con el fin de ofrecer un aporte a los profesionales que laboran en el ámbito del lenguaje.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO	2
RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	8
1. 1 Formulación del problema.....	8
1.2 Justificación del estudio.	10
1.3 Antecedentes relacionados con el tema	11
1.4 Presentación de objetivos generales y específicos	12
1.5 Limitaciones de la investigación	15
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	16
2.1. Bases teóricas relacionadas con el tema	17
2.2 Definición de términos usados.	62
2.3 Hipótesis	62
2.4 Variables.....	66
CAPÍTULO III : MÉTODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	67
3.1 Nivel y tipo de investigación.	67
3.2. Diseño de investigación.....	67
3.3. Población y muestra	68
3.4 Técnicas e instrumento de recolección de datos.....	69
3.5 Procedimiento de recolección de datos.	81
3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	81
CAPÍTULO IV : RESULTADOS	83
4.1 Análisis psicométrico de la Adaptación Lingüística de la Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON- R)	83
4.2 Resultados descriptivos y contrastación de hipótesis.....	87
4.3. Análisis de los resultados	102
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	106
Conclusiones.....	106
Recomendaciones	109
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXO	116

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1. 1 Formulación del problema

El lenguaje es un instrumento de comunicación, la principal herramienta de acceso a la vida social y al aprendizaje y es fundamental para el desarrollo cognitivo y social de los niños. Además, permite al alumno acceder a las demandas de los currículos, regular la propia conducta y la de otros y acceder a la lectura y a la escritura entre otras funciones (Acosta y Moreno, 1999).

Cualquier alteración de esta función durante el proceso evolutivo de cualquier individuo es de considerar porque el habla facilita la incorporación social y el desarrollo cognitivo. Es necesario que las instituciones educativas estén atentas al desarrollo del lenguaje y el rendimiento de los colegiales y adopten medidas para apoyar a grupos de alumnos que por diversos factores no alcanzan los niveles mínimos de recursos verbales para afrontar las demandas académicas. Los alumnos que tienen dificultades del lenguaje no atendidas podrían presentar dificultades en el aprendizaje, gestándose en ellos alteraciones emocionales y probablemente fracaso escolar. El fracaso escolar lleva a la deserción y los grupos de personas que no terminan el colegio porque fracasaron en él podrían formar grupos de riesgo social.

Existen diversos factores que determinan alteraciones del lenguaje tanto genéticas como sociales. Son estas últimas las que interesan en este trabajo el cual en alguna medida describe cómo el ambiente desempeña un papel primordial en el desarrollo. Es bien conocido que niños que crecen en contextos pobres tienen un desarrollo por debajo de la norma. Factores como desnutrición, bajo nivel de escolaridad de los padres, carencias materiales, estilos de socialización afectan procesos cognitivos y de lenguaje.

Desde los años sesenta se ha estudiado cómo las diferentes modalidades de lenguaje que caracterizan a diferentes medios socioeconómicos originan también desigualdades educativas. Bernstein (1975) analizó el lenguaje de estudiantes de sectores populares y de clases medias y advirtió diferencias que eran resultado del origen familiar. Para Bernstein el lenguaje de hijos de clase popular se caracteriza por un código restringido, tipo de lenguaje que depende exclusivamente del contexto, es un lenguaje coloquial y familiar del cual sus usuarios se ven imposibilitados de salir para ingresar al lenguaje escolar o académico típico de la escuela.

Los niños de clase media, por el contrario, contarían con un lenguaje que se caracteriza por ser de un código no dependiente del contexto que coincide con el lenguaje de la clase social que participa en las actividades académicas, sociales, profesionales y comerciales. El habla de estos niños coincide con el de sus maestros facilitándoles la adaptación a la escuela y el éxito en ella.

Bernstein (1975) sostiene que las diferencias de códigos están relacionadas con diferencias culturales. Tanto el código restringido como el elaborado están ligados a formas específicas de socialización, orientación cognitiva y condicionan la manera de ser y de representar el mundo y de desarrollarse en él.

Estas ideas son de innegable interés para la pedagogía puesto que se analiza el problema de la inequidad socio-educativa enfatizando un componente de la situación escolar que antes de él había sido omitido y hace ver que el problema del fracaso escolar no reside solamente en el alumno sino que está mediatizado por elementos de orden social y cultural que operan en el interior de la escuela.

De lo señalado surge la siguiente interrogante:

¿Qué diferencias existen en el lenguaje oral de niños de 3 y 4, años de edad de una institución educativa estatal urbano marginal y el de los niños de una institución particular del distrito

1.2 Justificación del estudio.

Todos tienen derecho a la educación, sin ella no se gozaría de las herramientas necesarias para poder desarrollarse de manera global, lograr las metas propuestas, integrarse críticamente al medio y así contribuir en el desarrollo de una sociedad democrática. Sin embargo, son los pobres quienes deberían tener las mayores y mejores ventajas para educarse, solo recibiendo educación de calidad podrán salir de la condición de pobreza que los margina. Los hijos de familias pobres, generalmente, no terminan sus estudios y tienen hijos que tampoco lo harán en la mayoría de los casos, perpetuándose así la pobreza y las desventajas sociales, generándose una especie de transmisión intergeneracional de restricciones y exclusión (Lavado y Gallegos, 2005).

En los últimos años se ha visto los esfuerzos del Estado peruano para abordar los problemas relacionados con la educación; se ha logrado mayor cobertura, sin embargo aún preocupan los altos índices de deserción, repitencia y atraso escolar.

Más preocupante aún es conocer la presencia de inequidad de oportunidades en la educación para los peruanos, siempre en significativa desventaja para las familias económicamente menos favorecidas. Estudios como los de Espíndola y León (2002), Lavado y Gallegos (2005) coinciden en señalar que los niños con mayor probabilidad de ser excluidos por el sistema son aquellos que pertenecen a zonas pobres, cuyos padres solo asistieron a primaria y que repitieron cursos escolares. Entre el 80 y 90% de los desertores (Lavado y Gallegos, 2005) son hijos de padres que tienen como máximo nivel primaria completa.

El Perú se encuentra en estos momentos en un contexto nacional que valora la equidad e igualdad de oportunidades, entonces, es imperativo tomar las medidas necesarias para que cada niño tenga la experiencia necesaria para construir un bagaje verbal óptimo con el cual afrontar las demandas académicas que le permitirán insertarse en la sociedad.

Encontrar y estudiar las diferencias entre las capacidades de lenguaje en clases sociales diferentes y sugerir programas sociales de apoyo podría ser una forma de asegurar mejores logros escolares en los niños que más lo necesitan. Asimismo implementar programas con acciones dirigidas a padres y maestros así como atención directa a los grupos en desventaja podría ser efectivo para la estimulación del lenguaje oral.

1.3 Antecedentes relacionados con el tema

González (2006), en el Perú, se interesó en explorar las interacciones lingüísticas madre-niño y específicamente en comprender los factores de marginalidad que reducen la calidad, la frecuencia y el tiempo de interacciones verbales niño-madre, que afectan el desarrollo lingüístico-cognitivo. Recomendó programas de intervención para el mejoramiento de ésta interacción en condiciones de marginalidad, programas destinados a mejorar la calidad, frecuencia y duración de sus interacciones verbales. Estudió el papel que en este desarrollo interactivo tienen ciertas condiciones peculiares de la población peruana, como marginalidad urbana y rural y el bilingüismo, aparte del sexo y niveles educativos. De los datos obtenidos se desprenden recomendaciones de intervención y mejoramiento de la diada niño-madre.

Gonzales, Quintana, Barajas, Lindero, Goicochea, Fuentes, Fernández y De la Morena (2001) en España, estudiaron los niveles de desarrollo lingüístico en 19 niños de edades comprendidas entre 6 y 11 años en dos momentos: antes del acogimiento familiar (cuando estos se encontraban en un centro de protección y entre 13 y 23 meses después de su ingreso a una familia de acogida. La evaluación lingüística se hizo utilizando el PLON y dos sub-test del WISC-R (semejanzas y vocabulario). Los resultados del estudio reflejaron el efecto negativo que la carencia ambiental posee en el desarrollo lingüístico de los niños, asimismo permite demostrar mejoras significativas después del acogimiento preadoptivo.

Herrera, Mathiesen y Pandolfi (2000) en Chile, estudiaron los factores que se asocian con el desarrollo de la competencia léxica en el niño. La pobreza con todo lo que ella conlleva es un factor relevante, la renta per cápita y el nivel educacional de los padres se asocian fuerte y positivamente con el desarrollo léxico. La educación preescolar produce avances significativos en aquellos niños que ingresan al centro con un desarrollo léxico esperado para su edad.

1.4 Presentación de objetivos generales y específicos

Objetivos generales.

- Comparar el desarrollo del lenguaje oral entre los niños de 3 años de edad de una institución educativa estatal urbana marginal y otra particular del distrito

- Comparar el desarrollo del lenguaje oral entre los niños de 4 años de edad de una institución educativa estatal urbano marginal y otra particular del distrito

- Elaborar una propuesta de intervención para mejorar el desarrollo del lenguaje de los niños de instituciones educativas estatales urbano marginales a partir de los resultados encontrados.

Objetivos específicos:

- a. Identificar las constantes del desarrollo del lenguaje oral de niños de 3 años de edad de una institución educativa urbana marginal y otra particular del distrito
- b. Identificar las constantes del desarrollo del lenguaje oral de niños de 4 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito
- c. Comparar el rendimiento en la escala *forma* de la Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON-R) entre los niños de 3 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito
- d. Comparar el rendimiento en la escala *contenido* del PLON-R entre los niños de 3 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito
- e. Comparar el rendimiento en la escala *uso* del PLON-R entre los niños de 3 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito
- f. Comparar el rendimiento en la sub escala *fonología* del PLON-R entre los niños de 3 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito
- g. Comparar el rendimiento en la sub escala *morfosintaxis* del PLON-R entre los niños de 3 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito
- h. Comparar el rendimiento en la sub escala *léxico* del PLON-R entre los niños de 3 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito
- i. Comparar el rendimiento en la sub escala *identificación de colores* del PLON-R entre los niños de 3 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito
- j. Comparar el rendimiento en la sub escala *relaciones espaciales* del PLON-R entre los niños de 3 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito

- k. Comparar el rendimiento en la sub escala *identificación de partes del cuerpo* del PLON-R entre los niños de 3 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito
- l. Comparar el rendimiento en la sub escala *identificación de necesidades básicas* del PLON-R entre los niños de 3 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito de La Molina
- m. Comparar el rendimiento en la escala *forma* del PLON-R entre los niños de 4 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito
- n. Comparar el rendimiento en la escala *contenido* del PLON-R entre los niños de 4 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito
- o. Comparar el rendimiento en la escala *uso* del PLON-R entre los niños de 4 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito
- p. Comparar el rendimiento en la sub escala *fonología* del PLON-R entre los niños de 4 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito
- q. Comparar el rendimiento en la sub escala *morfosintaxis* del PLON-R entre los niños de 4 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito
- r. Comparar el rendimiento en la sub escala *léxico* del PLON-R entre los niños de 4 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito
- s. Comparar el rendimiento en la sub escala *identificación de colores* del PLON-R entre los niños de 4 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito
- t. Comparar el rendimiento en la sub escala *relaciones espaciales* del PLON-R entre los niños de 4 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito

- u. Comparar el rendimiento en la sub escala *opuestos* del PLON-R entre los niños de 4 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito
- v. Comparar el rendimiento en la sub escala *identificación de necesidades básicas* del PLON-R entre los niños de 4 años de edad de una institución educativa urbano marginal y otra particular del distrito.

1.5 Limitaciones de la investigación

El procedimiento de selección de la muestra fue el no probabilístico de tipo intencionado por lo que los datos obtenidos solo pueden generalizarse a la población de la que se extrajo la muestra.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

El lenguaje es el principal procedimiento educativo (González, 2006, p.137), es una habilidad muy ligada a los aprendizajes y a las relaciones interpersonales. Los problemas del lenguaje y comunicación pueden causar problemas adaptativos fundamentales a los estudiantes durante su vida escolar.

El contexto educativo le presenta al educando una variedad de estilos de lenguaje relacionados con los contenidos de la estructura curricular, con los que muchas veces ellos no están familiarizados.

Cada vez más los educadores reconocen la complejidad de las exigencias lingüísticas que se le plantean al niño pequeño en la escuela y se han percatado que el progreso en muchas áreas del currículo, dependen en gran medida del dominio lingüístico. Es conocido que muchas de las dificultades del lenguaje no pueden explicarse solamente por las condiciones personales de quienes la sufren, sino que podrían estar relacionadas con las oportunidades que le ha ofrecido el entorno familiar (Giñé, 1995). Así, la interacción madre-hijo es un proceso clave para inducir y estabilizar la comunicación verbal que se ve afectada por la pobreza. González (2006, p. 184) observó que existen factores de marginalidad que reducen la calidad, la frecuencia y el tiempo de interacciones verbales niño-madre, perturbando el desarrollo lingüístico-cognitivo del menor.

En Chile, Herrera, Mathiesen y Pandolfi (2000) estudiaron el factor pobreza con todo lo que éste conlleva como un elemento relevante en el desarrollo del léxico y observaron que la educación preescolar produce avances significativos en aquellos niños que ingresan al centro con un desarrollo léxico esperado para su edad.

2.1. Bases teóricas relacionadas con el tema

Lenguaje

El lenguaje es una capacidad humana, a través de la cual las personas pueden establecer relaciones y compartir el conocimiento que adquieren. Es la principal herramienta de acceso a la vida social y al aprendizaje y en el plano educativo es herramienta fundamental para que el alumno acceda a las demandas curriculares de cada etapa educativa. En las escuelas las dificultades de lenguaje son una de las principales causas de trastornos de aprendizaje (Acosta y Moreno, 1999).

Existen numerosas teorías que explican qué es el lenguaje. Para Bloom y Lahey (1978) el lenguaje es el conocimiento de un código que permite representar ideas acerca del mundo por medio de un sistema convencional de señales arbitrarias.

El lenguaje tiene tres grandes dimensiones: Estructura, función y comportamiento. En un plano estructural, es un código o sistema de signos que permite la representación de la realidad. Estos signos, que se combinan de acuerdo a ciertas reglas, presentan una organización interna. En la vertiente funcional, el lenguaje, es una herramienta para relación con otras personas y con el medio, tiene funciones diversas, se puede utilizar para regular la conducta de otros, pedir información, formular preguntas, imaginar, etc. La dimensión comportamental hace referencia al lenguaje como un comportamiento que realizan el hablante y el oyente cuando codifican o decodifican lenguaje (Acosta y Moreno, 1999).

De lo expuesto se desprende la naturaleza multicomponental del lenguaje, se le puede considerar una federación de componentes, integrados cuando el funcionamiento es normal (Puyuelo, Rondal y Wiing, 2000).

El estudio cuidadoso del lenguaje procede del análisis de cada uno de sus componentes: Fonología y fonética, morfosintaxis, semántica y pragmática (Acosta y Moreno, 1999).

La fonología corresponde al estudio de los fonemas, a la manera cómo se organizan, a los rasgos que los forman, así como los hechos prosódicos o “suprasegmentales” (energía con la que se articula, altura melódica o tonal, entonación, acento) (Rondal y Seron, 1998).

La morfosintaxis concierne tanto a la descripción interna de la palabra como a las reglas de combinación de los sintagmas en oraciones .

La semántica se centra en el estudio de significado de la palabras y las combinaciones de éstas.

La pragmática atañe al funcionamiento del lenguaje en contextos sociales, situacionales y comunicativos, es decir al análisis de las reglas que explican o regulan el uso intencional del lenguaje.

Adquisición del lenguaje

Existen varios enfoques que explican la adquisición y desarrollo del lenguaje, entre éstos, el enfoque conductista, el innatista, cognitivo y el interaccionista. Dos de ellos han asumido posiciones totalmente contradictorias: El empirista y el innatista (González, 2008). El modelo interaccionista trata de superar la polarización de empiristas e innatistas (González, 2008)

La elaboración de una única teoría se ve obstaculizada por la enorme amplitud y complejidad de la conducta lingüística. Las teorías actuales difieren en la importancia que conceden a las distintas dimensiones que caracterizan el lenguaje, de tal forma que también hay controversias entre éstas sobre la forma en la que los niños desarrollan el lenguaje (Berko, 2010).

Enfoques conductistas.

Los conductistas o teóricos del aprendizaje afirman que el lenguaje se adquiere según las leyes generales del aprendizaje de forma similar a cualquier otra conducta aprendida (Berko y Bernstein, 1999) y, como cualquier conducta, se refuerza exclusivamente por otro organismo, así, el lenguaje produce un efecto sobre los demás.

Se centran en sencillos mecanismos que intervienen en el aprendizaje, los condicionamientos clásico y operante, que controlan la complejidad de la conducta verbal. Se enfocan en las funciones del lenguaje, en los estímulos que evocan una conducta verbal y las consecuencias de la actuación lingüística sobre el medio. Así, el habla se obtiene mediante el control de estímulos del entorno, gracias al refuerzo, la imitación y las sucesivas actuaciones a una actuación madura (moldeamiento) (Berko y Bernstein, 1999).

En consecuencia, un niño puede aprender el significado de una palabra a través del condicionamiento clásico: Asocia un estímulo del ambiente a determinada respuesta del organismo, las asociaciones entre estímulos verbales arbitrarios y respuestas internas suelen ser citados como fuente del significado de las palabras (Berko y Bernstein, 1999).

Mientras que el condicionamiento clásico explica cómo se adquiere la relación entre la palabra y su significado, el condicionamiento operante explica cómo el niño acercándose poco a poco al habla adulta, al emitir una conducta verbal parecida a la del adulto, es recompensado. De esta manera el niño tiende a repetir conductas que dan lugar a recompensas. Así se explica cómo el habla de los niños está moldeada por reforzamiento y castigos proporcionados por el entorno (Berko y Bernstein, 1999).

Igualmente, mediante los mecanismos de aprendizaje observacional se explica cómo los niños no necesitan ser recompensados para adquirir una conducta verbal, basta con la observación e imitación a los demás. Los conductistas recurren a la imitación como un factor especialmente importante del aprendizaje del lenguaje porque permite encontrar un atajo hacia la conducta adulta sin necesidad de un laborioso moldeamiento de todas y cada una de las respuestas verbales (Berko, 2010). Las personas que serán imitadas con mayor probabilidad son las que el niño considera poderosas, aquellas que le proveen de alimento y se parecen a él. Las expresiones maternas sirven como modelo y estímulo, las expresiones del niño que tienden a la imitación parcial o completa son reforzadas por la respuesta materna (Berko y Bernstein, 1999).

Por lo tanto, según la teoría del aprendizaje, a través de una combinación de condicionamiento clásico y operante, así como de imitación y aprendizaje social el niño pasa de ser un bebé balbuceador a un hablante adulto (Berko y Bernstein, 1999).

Enfoque lingüístico innatista

Este enfoque sostiene que el lenguaje es innato en el ser humano, es decir los niños tienen conocimientos preprogramados para adquirir y aprender lenguaje sin necesidad de una enseñanza explícita; ellos utilizan estos conocimientos para descifrar su lengua materna y actuar sobre los datos lingüísticos primarios del idioma, atendiendo la conducta verbal de los adultos en su entorno y, haciendo hipótesis sobre su funcionamiento derivan la gramática adecuada, las claves gramaticales y sus posibles transformaciones. Este mecanismo innato, conocimiento preprogramado para alcanzar el lenguaje, es un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) y se supone que ésta es una parte fisiológica del cerebro que constituye el procesador especializado en el lenguaje y permite al

niño tener suficiente conocimiento lingüístico como para hablar. Con la exposición al lenguaje el niño fija unos parámetros lingüísticos (Berko y Bernstein, 1999).

En este enfoque, el lenguaje es una facultad autónoma separada de la inteligencia. Los diversos subsistemas del lenguaje se interiorizan en forma de conjuntos de algoritmos o de reglas que permitan al niño generar nuevas expresiones que nunca ha escuchado antes. La adquisición del lenguaje implica la interiorización de las reglas que subyacen a los distintos subsistemas del lenguaje (Berko y Bernstein, 1999)

Estas teorías sugieren la posibilidad de un periodo crítico o sensible, pasado este periodo crítico (normalmente cuando el individuo alcanza la pubertad) la adquisición de la lengua materna puede resultar difícil e incluso imposible (Berko y Bernstein, 1999).

Para Chomsky, principal representante de estas teorías, el rasgo principal de la comunicación lingüística es la *creatividad*, y considera que el lenguaje no es en sí mismo innato, pero tal vez sí lo sean los precursores cognitivos no lingüísticos del lenguaje (Berko y Bernstein, 1999).

El enfoque cognitivo

Esta perspectiva del lenguaje fundamentada en la teoría de Piaget comparte con la visión innatista algunas características importantes. Ambas ponen de relieve la estructura interna como determinante último de la conducta y utilizan el descubrimiento de un orden invariante de la adquisición en todas las lenguas y los entornos para respaldar sus posturas, además, ambas se muestran de acuerdo en el carácter básico del lenguaje como sistema simbólico para expresar intenciones. También mantienen la distinción entre actuación y competencia (Berko y Bernstein, 1999).

A pesar de las semejanzas hay diferencias teóricas fundamentales, una de estas diferencias es que los seguidores de Piaget defienden que el origen del lenguaje está íntimamente vinculado con el desarrollo cognitivo, el lenguaje es una de las habilidades que derivan de la maduración cognitiva; se entiende que el lenguaje está restringido por la razón; los desarrollos lingüísticos básicos se fundamentan o derivan de cambios generales más básicos de la cognición (Bates y Snyder, 1985, citados en Berko y Berntein, 1999). De esta idea se desprende que el niño aprenderá a hablar solo cuando acceda cognitivamente a un determinado nivel de ese desarrollo (Acosta y Moreno, 1999). Piaget sostiene que el lenguaje depende del pensamiento, así, el niño debe dominar la estructura conceptual del mundo físico y social para adquirir el lenguaje, la función simbólica tiene sus raíces en esquemas de acción sobre el mundo y no en la interacción.

Enfoque interactivo.

Este enfoque entiende que tanto las condiciones biológicas como las influencias ambientales juegan un papel importante en la adquisición del lenguaje, entendido el lenguaje como comunicación y no como estructura. Se interesan en el sujeto que habla y utiliza el lenguaje como medio para conseguir un objetivo dentro de un contexto comunicativo, considerando la interacción social como el motor del desarrollo lingüístico: El niño es sujeto activo que mediante procesos interactivos verbales y no verbales va adquiriendo las formas, los contenidos y los usos del lenguaje de su comunidad.

Centran su atención en la funcionalidad del lenguaje apelando a la intencionalidad de la comunicación, a su uso social, a la influencia del contexto, de la situación de habla y conocimiento de los interlocutores sobre la forma y los contenidos de los mensajes, a las

reglas que rigen la conversación, etc. (Acosta y Moreno, 1999). Esta teoría se interesa en conocer las variables externas que contribuyen al desarrollo de la comunicación hasta que alcanza el nivel en que se expresa mediante el lenguaje oral, a este respecto, es de especial importancia la influencia de los padres en los primeros años de vida, por ejemplo, las interacciones diádicas frecuentes entre infantes y adulto responsivo favorecen el desarrollo temprano del lenguaje, así como las interacciones entre el infante con sus hermanos.

En esta teoría, factores como la cantidad de atención de los padres en horas, la interacción social de los padres con sus hijos, la calidad de los contenidos de lo que los padres dicen a sus hijos son factores relacionados con la posición social y económica de las familias y el CI subsecuente del niño (Acosta, 1999, p. 13).

La lingüística, la filosofía y la sociología contribuyen todas ellas a la perspectiva que algunos autores denominan *pragmáticas social-interactiva* (Prizan y Wetherby, 1993, citados en Berko y Bernstein, 1999).

Este trabajo reflejará una posición interaccionista entendiendo que tanto las condiciones biológicas como las influencias ambientales juegan un papel importante.

El modelo interaccionista de Bruner

Este modelo se desprende de la teoría socio-histórica de Lev Vigotsky la cual enfatiza las variables sociales en el desarrollo del lenguaje. Así como los demás modelos interaccionistas, centra su atención en la funcionalidad o uso del lenguaje, en la pragmática (Acosta y Moreno, 1999). Apela a la intención de la comunicación, al uso social del lenguaje, a la influencia del contexto en situación de habla y al conocimiento de los interlocutores sobre

la forma y los contenidos de los mensajes, así como a las reglas que rigen la conversación (Acosta y Moreno, 1999).

Además, explica no solo cómo el niño construye oraciones gramaticalmente correctas sino como usa lenguaje para transmitir y comprender intenciones. Para los teóricos representantes de esta posición, el niño adquiere el lenguaje porque tiene dos sistemas que interactúan entre ellos haciendo posible que se incorpore en la comunidad lingüística al mismo tiempo que a la cultura: El primer sistema es la capacidad predispuesta del niño para el lenguaje, algo semejante a lo que Chomsky ha llamado dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) que no podría funcionar sin la ayuda del adulto que se incorpora con él en una interacción transaccional; el segundo sistema, el cual, en un comienzo, es controlado por el adulto, proporciona un tipo de apoyo de la adquisición del lenguaje (SAAL) enmarcando o estructurando la entrada del lenguaje haciendo posible que el niño entre en su comunidad lingüística y en la cultura. Entonces, según Bruner, además del DAL (mecanismos de aprendizaje innato) existe el sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje materializado en la persona o personas que interactúan con el niño en contextos reconocibles y regulares en los cuales se usa el lenguaje (Acosta y Moreno, 1999).

Este sistema de apoyo requiere un rol muy activo del adulto con el propósito de ayudar al niño a pasar de una etapa pre lingüística a otra lingüística. En este sistema es misión del adulto hacer claras las intenciones comunicativas del niño, de esta forma negocia con él en contextos familiares altamente rutinarios para que pueda comprender lo que está pasando (Bruner, 1988). En esta interacción de adulto y niño en contextos reconocibles y regulares, éste último va aprendiendo los mecanismos que regularán posteriormente la comunicación. Estas interacciones tempranas que se caracterizan por ser rutinarias son llamadas *formatos* por Bruner y empiezan desde que el niño nace y son precursoras de la adquisición del lenguaje que se inicia antes que el niño exprese su primer habla léxico gramatical.

El niño empieza a comunicarse desde el momento que él y su madre crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como mecanismo de comunicación y para construir una realidad compartida. Las transacciones que se dan dentro de esta estructura constituyen la entrada o input a partir del cual el niño conoce la gramática, la forma de referirse y de significar. En este proceso de interacción y transacción se construye el habla lingüística del niño.

Por ejemplo, en el juego las madres tiene la oportunidad de controlar la interacción y provocar en sus hijos comportamientos de nivel superior, conductas interesantes y complejas mediante dos tipos de apoyos: El primer tipo de conducta facilitadora es específica de un juego determinado y no puede utilizarse para ayudar al niño en otros juegos. Las conductas específicas del juego son de una gran ayuda para dirigir la atención del niño hacia los aspectos importantes de ese juego en concreto (Hodapp, 1987). El segundo tipo de conducta facilitadora no es específica de ningún juego en concreto y puede aplicarse a todas las interacciones madre-hijo, conductas captadoras de atención como decir el nombre del niño, hacer cosquillas, etc. Este tipo de conducta generalmente se ve en los primeros turnos de cada juego y ayudan a establecer la implicación mutua concebida como requisito previo para el éxito en cualquier juego madre-niño. Sentar a los niños en el suelo para tenerlos cara a cara y quitar juguetes u objetos que distraigan al niño son ejemplos de conductas que realiza la madre para asegurarse la atención del niño durante el juego (Hodapp, 1987).

En el juego por ejemplo, la madre posee algún control sobre el comportamiento del niño, y logra que éste obtenga sentimientos de éxito tanto a partir de sus propias acciones (autoeficacia) como del placer sentido por la madre. Estos sentimientos de eficacia por parte de ambos participantes presupone el control como la provocación del comportamiento de cada participante por parte del otro. Así, pues la capacidad de controlar y provocar el comportamiento infantil se encuentra entre las funciones

“cognitivas” más importantes que tienen la interacción madre-niño para todas las madres (Hodapp, 1987).

De lo mencionado se desprende que: El niño es receptor de los modelos lingüísticos de su entorno (Acosta y Moreno, 1999). Así esta teoría explica cómo algunos medios ambientales estimulan de manera más eficaz y temprana que otros, es decir cómo la influencia social y cultural interviene sobre la educación y por ello también en el funcionamiento intelectual (Bruner, 1988). Por esta razón, es posible encontrar diferencias entre niños que parecen deprivación cultural y los que no la sufren.

Desde este enfoque González (2006, p.135) derivó un modelo interactivo madre-niño que aplicó a la población peruana con mucho éxito, es un modelo de etapas para documentar las interacciones madre-niño o las operaciones de adquisición del lenguaje. Estas interacciones las clasificó en tres grandes grupos que constituyen el SAAL propuesto por Bruner: Interacciones prelocutivas, interacciones transaccionales, interacciones intencionales.

Las **interacciones prelocutivas (A)** corresponden al periodo preverbal (0 a 12 meses) aproximadamente. En esta etapa es la madre la que generalmente inicia la interacción lúdica verbal, induciendo al niño al ejercicio comunicacional y cognitivo. Se pueden distinguir dos suboperaciones: La etapa de formatización lúdica y la etapa de sincronización cognitiva. En la primera etapa, formatización lúdica (A1) es la madre la que va construyendo un estilo de juego como modelo propio de actuar con su niño en una interacción que es predominantemente juego pero que incluye componentes verbales cuya forma de iniciarse, desarrollarse y finalizar se hacen muy estables y familiares al niño quien demuestra esperarlos y aceptarlos. En este momento solo la madre realiza la interacción lúdica, el niño responde pasivamente, en un primer momento,

para después generar comunicación no verbal adecuada, principalmente atencional. Por ese doble carácter, ser juego y ser estable es que se denomina así. En la segunda etapa, de sincronización (A2) cognitiva la madre no solo le conversa al niño sino que bajo su dirección pone en común focos atencionales y referenciales, es decir, suscita en el niño la percepción conjunta de vocablos y objetos que asocia establemente.

En este momento aumenta la iniciativa del niño para ingresar a la interacción, él trata de dirigir la atención del adulto a sí mismo con gracias que agradan al adulto. A los 9 meses aparecen las primeras acciones comunicativas (acciones intencionadas y que utilizan un signo, como por ejemplo señalar). Mediante el gesto de señalar se establece una referencia conjunta, el niño mira a la madre cuando se acerca al objeto que quiere y lo señala. De esta manera, aparecen los protoimperativos (gestos que utiliza el niño para conseguir algo) y los protodeclarativos (gestos que utiliza el niño para compartir la interacción con el adulto respecto a un evento u objeto).

Ejemplos de estas dos primeras clases de interacciones (González, 2008a, ver p. 180):

(A1) *“La mamá hace cosquillas a su bebé y la alza sonriéndole. Ambas se ríen y la mamá dice: Lishbeth, Lishbeth”.*

(A2) *“La madre siente el canto de un tordo. Voltea y señala sonriendo. La mamá dice: Bonito canta ¿no mami?”*

La **interacciones transaccionales** (B) pueden iniciarse a finales del primer año pero dominan entre los 12 y 14 meses aproximadamente, momento en que se En el niño, la comunicación verbal todavía puede estar subordinada a inicia la emisión de la primera palabra. El accionar lúdico de la madre se orienta a proveer información verbal y reforzar y estabilizar las respuestas verbales del niño. La madre y el niño intercambian comunicación verbal. la comunicación no verbal. Se distinguen dos sub operaciones consecutivas:

Correlación enactiva y convención estable. La primera, correlación enactiva (B1) es la inducción que la madre hace para que el niño acompañe sus actos no verbales intencionales con palabras de tipo convencional como del tipo de producción espontánea que ella usará como futuros sustitutos verbales acompañados de la acción de su niño. El niño coordina la atención hacia el objeto con el adulto demostrando claramente atención conjunta, señala mirando la cara del adulto con la finalidad de evocar objetos significativos, la madre verbaliza estos gestos y hace que el niño acompañe sus actos no verbales con palabras referenciales, es decir palabras cuyo significado están determinados por el contexto.

En la segunda, convención estable (B2), madre y niño tenderán a repetir componentes verbales en condiciones lúdicas estables, vinculándose los esquemas verbales, a referentes, a demandas y peticiones constantes. Los esquemas pueden ser idiomáticos propiamente dichos o extracciones que se reiteran de la propia habla infantil.

Aumenta la iniciativa del niño para ingresar a la interacción generalmente en forma verbal. La madre debe insertar la verbalización y el niño participar en la interacción verbal.

Ejemplos, Gonzales, (2008 a, ver p. 109):

(B1) El niño jala una mantita que está sobre la mesa. La mamá le dice: *“Esta no es tu manta, otra es. ¿Quieres que te cargue?”* El niño solloza, emitiendo sonidos. *“¿Qué cosa papá? ¿Qué pasa?, ¿Qué pasa? Ya, ya. Vas a comer papa.”*

(B2) *“Mamá: ¿Cómo llora el gato?”*

Niño: “Miau-miau”

Mamá: ¿el gallo?

El niño: Cocococo.”

Las **interacciones intencionales** (C) corresponden generalmente al tercer año de vida del niño. Él usará activamente el lenguaje y tomará la iniciativa para interactuar en una doble dirección, cuyo desarrollo no deberá considerarse secuencial sino paralelo: Operaciones de referencia y petición lingüística. El niño aplica comunicación verbal en forma autónoma a través de referencias lingüísticas y peticiones lingüísticas. En la primera, operaciones de referencia (C1) el niño se dirige en uso mostrativo del lenguaje a los objetos, personas y situaciones de contexto, llamando la atención cognitiva de su madre respecto a ellos.

En la segunda, peticiones lingüísticas (C2), el niño hace a su madre requerimiento y pedidos de prestaciones. En ambas operaciones es el niño el que toma la iniciativa y pone en marcha una intencionalidad sin variaciones. Las referencias y peticiones pueden ir acompañadas de gesto y comunicación no verbal pero estos cumplen más un papel de apoyo que principal.

Ejemplos, González (2008 a), ver p. 110):

(C1): *“La niña dice a su mamá: mami, oya, oya, tau,tau,tía, tau. Su mamá responde: No vayas onde tu tía, no está”.*

La niña dice: “Alla, allá”.

Mamá: que te vas para allá Dinasha.

Niña: ñau,ñau (gato),ata,ata.

Mamá: “Cuidado te va a arañar, achachau (interjección quechua).”

(C2): *“Niño: agüita, agüita.*

Madre: ¿tienes calor, papá?

Niño: “mami, mami”

Mamá: ¿qué papicho?

Niño: “teta, teta”. Mamá: ¿vas a comer, papi? Niño: “Ya”.

Pobreza y educación

En el Perú más del 60% de niños y adolescentes viven en condiciones de pobreza (Censos Nacionales, 2009 falta en las referencias bibliográficas). La pobreza está relacionada con el rezago en el desarrollo cognitivo (Hertzman, 1999; Paxson y Shady, 2005, citados en Cueto, Pollit y León (2007, ver p. 489). Así, en estudios comparativos de rendimiento en el 2008 el porcentaje de repitentes en escuelas rurales fue de 12.8% mientras que el porcentaje de repitentes de escuelas urbanas fue de 4.3% (Censo Escolar del Ministerio de Educación, 2009). Otro estudio similar y reciente, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes de segundo grado en comprensión lectora y matemática realizada en el 2011, indica que solo el 5.8% de los estudiantes rurales lograron los aprendizajes en comprensión lectora esperados para el grado en comparación con el 36.3% de los estudiantes de zonas urbanas. En la misma evaluación, en matemática, el 3.7% de los alumnos rurales de segundo grado lograron los aprendizajes esperados para el grado en comparación con el 15.8% de los alumnos urbanos.

El buen desarrollo biológico y social se ve afectado por la pobreza limitando la adquisición de habilidades cognitivas y de los conocimientos requeridos en las demandas educativas en el aula Cueto, León y Polit (2007, ver p-522)

Majluf (1993) comparó el desarrollo del pensamiento formal-proposicional combinatorio de dos grupos de adolescentes de diferentes estratos socioeconómicos y los resultados de la investigación evidencian que mientras que la mayoría de los jóvenes de clase media se ubica en el nivel del pensamiento formal, los adolescentes de las zonas marginales no superan el nivel de pensamiento concreto. Estos resultados señalan que los adolescentes en situación de desventaja sufren no solo disminución intelectual sino también un retardo en la adquisición del pensamiento operatorio evidenciando así mismo que más edad y más escolaridad no

han permitido que estos adolescentes superen la disminución mental detectada en una edad temprana.

Cueto, León y Pollit (2007) mediante una comparación de estadísticas de salud, nutrición y educación de niños de Ica y Cusco (en la región Ica se encuentra una mejor calidad de vida que en Cusco) identifican siete privaciones o factores que ponen en riesgo a niños peruanos en situación de pobreza. Los investigadores separan estos factores en: Biológicos y sociofamiliares.

Entre los factores biológicos, que marcan la diferencia, están desnutrición, anemia, malaria, infecciones intestinales y diarrea. Los mismos autores explican cómo estos factores de riesgo interfieren en la organización y desarrollo del sistema motor y cómo esta interferencia a su vez perturba la locomoción. El atraso en la locomoción también afecta otras áreas del desarrollo como la percepción visual la que a su vez interfiere en el aprendizaje espacial y a su vez en la autonomía. De esta manera, el rezago en el desarrollo motor puede demorar a su vez el desarrollo mental y socioemocional (Cueto, León y Pollit, 2007). Estos autores reportan como el retraso motor en niños de 15 meses en comunidades de Guatemala podía predecir el rendimiento en vocabulario, lectura y nivel de educación en la adolescencia (Pollit y Gorman, 1990, citados en y Cueto, León y Pollit 2007, ver pag. 499).

En relación al segundo grupo de factores, los factores sociofamiliares, ellos identifican la transferencia intergeneracional de la pobreza (las características del cuidado infantil y del ambiente en el hogar que son adversos para el desarrollo del niño en una generación estarán presentes en el hogar de los niños en la segunda generación), baja educación de la madre (primaria incompleta o menos) y limitaciones en oportunidades de aprendizaje en el hogar, indicándose la gran importancia de la práctica de crianza (Cueto, León y Pollit, 2007). El grado de pobreza y el lugar de residencia contribuye también en determinar los logros educativos de los hijos (Ramos Ballarte, citado en Cueto, León Pollit, 2007). La residencia

en zonas rurales y la severidad de la pobreza aumenta el riesgo (en el atraso escolar por encima de un año de escolaridad). En resumen, los principales determinantes del logro educativo resultaron ser la educación de los padres y el ingreso familiar y los factores que determinan las mayores desigualdades fueron el área de residencia y la situación de pobreza de hogares (Cueto, León y Pollit, 2007). Existe relación directa entre las oportunidades para el aprendizaje que se ofrece al niño en el hogar y el desarrollo mental (Bradley, 2005, citado en Cueto, León y Pollitt, León y Cueto, 2007, ver p. 503).

En el Perú así como en muchas sociedades del mundo la educación de la madre está negativamente relacionada con la mortalidad y positivamente relacionada con el crecimiento/desarrollo de los hijos (Engle y et al., 1999, citados en Cueto, León y Pollit, 2007). A su vez la educación de la madre se relaciona positivamente con la adquisición de habilidades y conocimientos útiles en el cuidado de los hijos (Joshi, 1994, citado en Cueto, León y Pollit, 2007); con el reconocimiento de sus necesidades biológicas, físicas y psicológicas, con la posibilidad de obtener información útil sobre como satisfacerlas y con una mayor estimulación en el hogar y el desarrollo intelectual de los niños (Church y Katigbak 1991, Von Der Lippe, 1999, citados en Cueto, León y Pollit, 2007, ver p. 502).

En unos de los pocos estudios realizados en el Perú sobre el impacto de la educación inicial se encontró que los niños que habían pasado por ella antes de acceder a la escuela tenían mejores resultados a finalizar el primer grado (Cueto y Diaz, 1999, citados en Cueto, León y Pollit, 2007). La pobreza afecta el desarrollo intelectual y entre los pobres los más pobres rinden menos (Cueto, León y Pollit, 2007).

Cueto (2011) basándose en el resultado de la Evaluación Pisa del 2010, señala que la distancia en rendimiento entre estudiantes socioeconómico alto y bajo es mayor en el Perú que en cualquier otro país evaluado.

Majluf en un estudio de la madurez para el aprendizaje de un grupo de niños de inicial de zonas marginales comparados con niños de estrato socio-económico medio encontró una disminución intelectual y una marcada inmadurez para el aprendizaje de los niños de los Pueblos Jóvenes. En otra investigación la misma autora encuentra que los niños de las zonas marginales de los pueblos jóvenes rinden, intelectualmente, tanto en pruebas evolutivas, psicométricas y Piagetianas, en forma significativamente más baja que los niños de las clases más acomodadas. Así mismo en el rendimiento escolar se observa igualmente que los niños de las clases socioeconómicas bajas se encuentran en seria desventaja mostrando un alto porcentaje de inmadurez para el aprendizaje en la edad pre-escolar y posteriormente retraso en la lectura.

Majluf en un estudio respecto a los efectos del estado nutricional, de la estimulación ambiental, de la clase socioeconómica y el sexo en el rendimiento cognitivo, escolar y pictórico de los niños de 6 años de la Costa, Sierra y Selva encuentra que el estado nutricional influye en el rendimiento del niño. El rendimiento intelectual de acuerdo a los resultados en este estudio, parece estar mayormente afectado en niños de esta edad por factores socio-culturales que nutricionales como privación sociocultural y carencias de experiencias.

Majluf (1989) en otro estudio sobre los efectos de las prácticas de crianza indica que las madres de CSE M (clase socioeconómica media) tienden a ser más democráticas en el manejo de sus hijos, usan más el razonamiento, estimulan la independencia e iniciativa de sus hijos y son más afectuosas con éstos. Las madres de CSE B (clase socioeconómica baja) en sus prácticas de crianza son más autoritarias, restrictivas y punitivas.

Se ve como existen factores críticos relacionados con antecedentes sociales presentes antes que el niño inicie la etapa escolar, cómo las prácticas educativas y de socialización refuerzan las desigualdades propias del sistema de clases y cómo tales prácticas restringen el acceso al conocimiento a capas sociales menos favorecidas mientras que se lo facilitan a las más acomodadas (Bruner, 1988).

Bruner (1988) sostiene que de la mayor parte de la investigación comparada de niños de diferente extracción socioeconómica apunta a tres factores interrelacionados asociados a la pobreza: Búsqueda de metas y solución de problemas, el factor lingüístico y el factor llamado patrón de reciprocidad.

En relación al primer factor, búsqueda de metas y solución de problemas, se hace referencia a la relación que existe entre la sensación de incapacidad e impotencia por recibir recompensa por el esfuerzo que experimenta la madre de condiciones socioeconómicas bajas y el desarrollo intelectual del niño. Warren Haggstrom en 1964 (Bruner, 1988), en una revisión de las publicaciones sobre los efectos de la pobreza, llega a la conclusión de que el ser un desfavorecido con necesidades que satisfacer lleva al pobre a depender de organizaciones, personas e instituciones que puedan cubrirla y esta situación de dependencia e impotencia lleva la desesperanza, a la sensación de incapacidad, entre otras sensaciones.

Una persona que experimenta incapacidad de controlar los medios para lograr las propias metas es una madre, que por ejemplo influye en la toma de decisiones de en la solución de problemas de sus hijos, facilitan poco la búsqueda de medios para la solución, se orientan más hacia la estructura global de la tarea y menos hacia componentes aislados de la misma, reacciona más ante los errores de su niño que ante sus aciertos, niños con poca motivación de logro, atribuyen escasa independencia en sus hijos, se

dedican más a mantener el orden que a estimular la aventura que valora negativamente. El propio ambiente urbano limita las posibilidades del niño, y, al mismo tiempo, reduce la confianza de la madre en la capacidad de sus hijos para aprovechar las que les quedan.

En relación al segundo factor, el lenguaje, existen estudios que muestran diferencias en el uso del lenguaje a una edad temprana. En 1965, estudios de Hess y Shipman inspirados en Bernstein (1961) atrajeron la atención hacia el problema de cómo se emplea el lenguaje en la comunicación con niños de corta edad y qué significación tiene para el niño de clase baja y media.

A diferencia de los niños de clase media se observa dos tendencias operativas en el uso del lenguaje característico de los niños de clase baja: El uso del lenguaje como instrumento de análisis y síntesis en la resolución de problemas y b) la desentextualización que consiste en usar el lenguaje con independencia de perceptos o acciones comunes de los interlocutores.

En relación al primer punto, el uso de lenguaje como instrumento de análisis y síntesis en la solución de problemas se observó en la investigación que por ejemplo, en la tarea de resolución de problemas el lenguaje permite la abstracción o análisis de los rasgos.

En cuanto al segundo punto, desentextualización, uso del lenguaje con independencia de perceptos o acciones comunes de los interlocutores, reuniendo únicamente a la autosuficiencia del mensaje a la vez que posibilita una comunicación con personas que no comparten con el experiencias o acciones cotidianas permite superar los límites de las restricciones del lugar y los afiliados.

En relación al tercer factor, se explica que el patrón de reciprocidad social en el que se ven inmersos los niños, “*las expectativas de los padres, las*

exigencias de los maestros y las previsiones de los iguales contribuyen a modelar las actitudes o conductas de los niños” (Buner, 1988, p. 112). Las clases sociales modelan patrones conductuales, “pautas de clase” que se transmiten en las familias, como por ejemplo las formas de buscar metas, de solucionar problemas, de controlar la atención. De manera que, si la clase social con menos recursos económicos se ve dominada por sentimientos de impotencia va a modelar frustración de expectativas en el plano personal (Bruner, 1988).

Programas de intervención para la estimulación en niños de edades tempranas y condición socio económica baja.

Desde la década de los años sesenta, se han desarrollado diferentes programas de estimulación para niños en condiciones de vulnerabilidad social en diversas partes del mundo (Hermida, Segretin, Lipina, Benarón y Colombo, 2010). Éstos han sido diseñados para disminuir los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y ofrecer una gama de actividades destinadas a los niños, sus familias, las escuelas y la comunidad (Hermida et al., 2010), además, reconocen que trabajar sobre la infancia temprana requiere una intervención de menor costo que lo que implica la reparación y apoyo en el futuro a niños con dificultades de aprendizaje y otras alteraciones del desarrollo psicosocial (Pesce, Moraga y Mingo, 2008).

Algunos de estos programas han evaluado sus efectos en el tiempo y han mostrado efectos positivos a corto y largo plazo. La mayoría, se ha implementado a través de la capacitación directa de padres y principales cuidadores, de este modo, no solo se beneficia el desarrollo psicomotor y afectivo del niño sino también la calidad de interacción entre hijos y padres. Además, coinciden en la importancia de ofrecer a los progenitores y cuidadores información sobre temas de crianza y desarrollo. Asimismo, ofrecen acompañamiento con redes de apoyo entre los participantes mejorando la autoestima y auto eficacia, es decir un tipo de intervención modular o programas multimodales. Estos programas identifican y proponen

principios de eficacia de las intervenciones entre los cuales se menciona los siguientes (Ramey y Ramey, Reynola y Temple, citados en Hermida et al., 2010):

- Duración: Las intervenciones de mayor duración tendrían mejores beneficios sobre variables del desarrollo infantil que se busca impactar. En este sentido, los efectos positivos a corto plazo que suelen beneficiarse en las intervenciones tienen mayor probabilidad de desaparecer en la medida que no existe un mantenimiento de las mismas.
- Inicio temprano y continuidad, aquellos programas que empiezan en edades tempranas tienen mayor impacto.
- Intensidad, aquellos programas con mayor frecuencia posible, durante una mayor cantidad de días al año, tienen impacto más positivo.
- Direccionalidad: Aquellas intervenciones que involucran de forma directa a los niños, y no trabajan a través de un mediador, han demostrado mayores beneficios y productividad de los efectos en comparación de los que solo se han dirigido a agentes mediadores. No obstante la combinación de ambos enfoques es considerada la mejor opción.
- Multimodularidad: La intervención que ofrece una amplia gama de actividades y servicios (nutrición, educación, capacitación a padres, asistencia social, etc.) se asocia a impactos más significativos.

En los siguientes párrafos se describirán algunos programas internacionales exitosos que se han reportado hasta el año 2010 en diferentes fuentes de información.

Programas de alternativas de educación inicial no escolarizados en Estados Unidos e Inglaterra

A. Head Start

Head Start se inicia en 1960 como parte del programa “Guerra a la pobreza” en Estados Unidos. Es un programa federal que se desarrolla en varios lugares del país; se origina con la finalidad de prevenir problemas sociales que requieren programas de mayor costo como por ejemplo capacitación laboral para quienes no terminan la secundaria y

programas de alumnos que presentan fracaso escolar. Como otros proyectos de intervención temprana, promueve la preparación escolar de niños de familias de bajo recursos, desde que nacen hasta que cumplen los 5 años, mediante la mejora del desarrollo cognitivo, social y emocional con la finalidad de acercar a estos niños en situación de pobreza a sus pares más aventajados al momento de ingresar a la escuela. Este programa destaca el papel de los padres como maestros importantes de sus hijos. Para ello, respetando la procedencia cultural y étnica de los participantes, se construyen con las familias relaciones significativas que permiten el soporte necesario para el avance de sus hijos. Además, se busca el bienestar de éstas y las relaciones positivas dentro de ellas, formando familias defensoras de los derechos humanos y líderes de sus comunidades. Algunos de estos programas también ofrecen servicios a mujeres embarazadas y sus familias dependiendo de la comunidad local (Treviño, 2010)

Un millón de niños son atendidos por estos programas durante cada año dentro de las escuelas a las que asisten o dentro del propio hogar. Las familias que reciben orientación dentro del hogar se reúnen periódicamente con otras familias inscritas en el programa (Treviño, Toledo y Cortínez 2010).

La Oficina de Head Start otorga subvenciones a organismos públicos y privados. Esta oficina es responsable de la supervisión de los beneficiarios para garantizar las normas de funcionamiento.

El programa Head Start ha cobrado relevancia porque su implementación ha ido acompañada de evaluaciones rigurosas, de carácter experimental, que han dado cuenta de sus efectos y han arrojado, en el corto plazo, efectos positivos en la salud, el desarrollo socioemocional y las habilidades cognitivas (McKey et al., 1985, citados en Treviño, Toledo y Cortínez 2010). Treviño, Toledo y Cortínez (2010) describen varias investigaciones realizadas por diferentes autores que demuestran que los resultados propiamente cognitivos se disipan con el

tiempo. Sin embargo, el grupo tratado obtiene mejores logros académicos, medidos en la tasa de aprobación escolar, el porcentaje de alumnos derivados a educación especial por tener algún problema de aprendizaje y tasa de graduación de una carrera universitaria de 4 años. Además en estas investigaciones se recalca que la calidad del programa varía según la agencia implementadora.

B. Perry Preschool Program

Este programa se origina en Estados Unidos y como el anterior, Head Start, comparten el compromiso de buscar cambiar las vidas de niños de 3 y 4 años desfavorecidos y sus familias, tratando de mejorar el rendimiento escolar y prevenir el fracaso en la escuela muy ligado a la pobreza, promoviendo el desarrollo intelectual, social y físico. Se desarrolla durante 2,5 horas por día, 5 días a la semana, durante 7 meses al año e incluye visitas domiciliarias semanales de profesores. Funciona a través de actividades de aprendizaje en las que se les permite a los niños iniciar y controlar el ambiente en el que se desarrollan las actividades. También los profesores reciben un currículo de entrenamiento y supervisión y solo 5 ó 6 estudiantes son asignados a cada profesor. El desarrollo es incentivado a través de relaciones sociales, música, movimiento, lenguaje, literatura, lógica y matemática. Los niños asisten uno o dos años al centro, durante dos o dos horas y media todos los días de la semana de octubre a mayo. Adicionalmente los profesores realizan visitas al hogar, una vez a la semana durante una hora y media. En esas actividades los padres son integrados, ellos deben asistir a éstas cuando son establecidas por el preescolar. En el tiempo se ha demostrado mejor desempeño en las pruebas aplicadas a todos los años desde los 5 hasta los 27 años, menor repitencia escolar o servicios especiales, tasa de graduación más altas, menor número de arrestos en promedio para el grupo de tratamiento a la edad de 17 años (Schweinhart et al., 1993, citados en Kotliarenko, Gómez y Muñoz, 2009), entre otros beneficios.

C. Proyecto Carolina Abecedarian

Este programa fue promovido y dirigido por el Frank Porter Graham (FPG) Child Development Institute desde 1972, uno de los institutos de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill, el cual tiene como misión potenciar el desarrollo del niño y el bienestar de la familia. Está dirigido a niños de 0 a 8 años que viven en condiciones ambientales que dificultan el desarrollo temprano y el aprendizaje. La base conceptual del programa considera el desarrollo infantil en término de múltiples sistemas interactivos es decir como resultado dinámico de la transacción entre el niño, la familia, la escuela y la comunidad y la sociedad.

El objetivo de este programa es favorecer el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y académicas en niños que viven en condiciones de vulnerabilidad social. Se han desarrollado estudios experimentales para medir los beneficios de un tipo de educación temprana así concebida (López, 2007). Fue evaluado después de 15 años de intervención y los resultados mostraron un impacto positivo sobre el desarrollo cognitivo medido en términos de CI y nivel de desempeño académico. Los efectos fueron más significativos en niños de madres con CI más bajos. En cuanto al desempeño académico, los niños del grupo de intervención obtuvieron puntajes significativamente más altos en las pruebas de matemática y lectura desde los 8 años hasta los 21 años. Asimismo, el grupo de intervención tuvo tasas más bajas de retención escolar y de necesidad de educación especial. Finalmente la condición de intervención de mayor efectividad fue aquella en la que los grupos de niños del grupo de intervención estuvieron expuestos a estimulación en los centros de cuidado y en el hogar durante 8 años. Además se observó mejor rendimiento en lectura y matemática así como mayores ingresos a la universidad. Así mismo los resultados reportan que las madres que formaron parte del programa alcanzaron mejor situación laboral que las madres que no estaban en él.

Los resultados más importantes se registraron en el desarrollo del lenguaje. Con este programa y sus efectos se puede constatar que la educación de la primera infancia mejora significativamente el éxito escolar y los logros académicos de niños pobres e incluso en la edad adulta.

D. . Sure Start

Este programa británico fue creado en 1999 con el objetivo de ofrecer servicios dirigidos a mejorar las oportunidades de niños y niñas que viven en comunidades con múltiples carencias y factores de riesgo buscando mejorar la salud y bienestar general durante los primeros años y aumentando las oportunidades de que los niños entren a la escuela listos para aprender y con la capacidad de entablar buenas relaciones sociales con sus pares para que finalmente sean productivos en sus comunidades y laboralmente exitosos en la adultez (Kotliarenco, et. al., 2009).

Se desarrolla en niños de 0 a 5 años de un grupo particular (seleccionado previamente por sus altos índices de riesgo y vulnerabilidad) (Kotliarenco, et. al., 2009). Los programas Sure analizan las carencias de una localidad o comunidad particular luego de un diagnóstico comunitario con sus agentes locales y a partir de dicho diagnóstico cada programa diseña los servicios que ofrecerá poniendo énfasis en propuestas ecológicamente sensibles a las necesidades de la comunidad.

Actualmente el programa incluye los siguientes eventos: Visitas domiciliarias; estimulación temprana, cuidados infantiles integrales así como evaluación del bebé mediante visitadores de salud, chequeos médicos regulares, desarrollo del lenguaje y el habla, sesiones de entrenamiento parental, masajes para el bebé, sesiones de juego en entornos comunitarios, apoyo a padres y niños con necesidades

especiales; como también, apoyo de redes; derivaciones a centros de empleo (NESS, citado en Kotliarenco, et. al., 2009).

Los efectos de Sure han sido estudiados en dos fases y fue en la segunda en la que se encontró una serie de beneficios para el grupo de intervención a los tres años de edad, con respecto al grupo control, como por ejemplo, mejor desarrollo social, así como mejores conductas positiva y una mayor autorregulación e independencia. Asimismo, las familias demostraron mejores competencias parentales para el aprendizaje en el hogar de sus hijos e hijas (NESS, 2008, en Kotliarenco, et. al., 2009, p. 92).

E. Houston PCDC

Este programa está diseñado para asistir a familias mexicanas de bajos ingresos que viven en Huston, contribuyendo a que los hijos tengan un buen desempeño académico y social. Está dirigido a niños entre cero y tres años. Las actividades se realizan por años. Durante el primer año se imparten clases de inglés a los padres, se ofrecen talleres familiares (comunicación y toma de decisión entre otros), visita a los niños en sus casas, prestación de servicios comunitarios como información de planificación familiar y salud. Durante el segundo año, se desarrollan actividades de 4 horas, 4 veces a la semana en centros para madres y niños de dos años en donde se desarrollan temas como por ejemplo, manejo del cuidado del niño, manejo del hogar (finanzas, sexualidad), acciones de socialización entre los niños, consejo a los padres sobre la crianza. Integración de los padres en todas las actividades anteriormente mencionadas. Los resultados muestran: Mejor desempeño en las pruebas aplicadas, menor hostilidad y agresividad de los niños a los 8 y 11 años (Bernal y Camacho, 2010).

F. Milwaukee Project

Este programa se desarrolla con el objetivo de mejorar el desarrollo cognitivo en niños de 3 a 6 meses de familias de alto riesgo de bajos recursos y se desarrolló en distrito de La Molinas con altas tasas de desempleo y alto porcentaje de niños diagnosticados con retraso mental, en hogares en donde la madre poseería un índice intelectual por debajo de 75. Los niños pertenecientes al programa asistían 5 días a la semana durante 7 horas diarias a los centros de estimulación en donde recibían un programa educacional de alta calidad diseñado para el desarrollo cognitivo y del lenguaje. Adicionalmente recibían tres comidas balanceadas al día. Se buscaba la integración de los padres con educación vocacional y social, incluyendo programas de entrenamiento educacional remedial, consejería para padres e intervenciones en el momento de crisis familiares. Los resultados demostraron, mejores puntajes en las pruebas aplicadas a los niños a los 2 y 10 años (Bernal y Camacho, 2010).

G. Mother Child Home Program” (MCHP)

En este programa se busca incrementar las habilidades verbales de los niños y con ellos promover el desarrollo cognitivo, emocional y social así como el buen desempeño escolar, promoviendo la comunicación entre la madre y el menor de edades entre 1 y 3 años de familias de bajos ingresos para un mejor bienestar en las familias. Para lograr los objetivos que se plantea, se desarrollan 46 sesiones bisemanales por un periodo de dos años basado en un currículo de desarrollo cognitivo y socio-emocional para el niño y consejos a los padres. Como resultados, se ha indicado menor repitencia escolar, así como menor tasa de arrestos juveniles o crímenes violentos (Reynolds, 2001, citado en Bernal y Camacho, 2010).

H. Syracuse University Family Development

El objetivo del programa es romper con el lazo entre bajos niveles de educación de los padres y las dificultades de los niños para educarse mejorando el bienestar de aquellos niños nacidos en ambientes desventajosos, de familias de bajos recursos, con historia de trabajos semicalificados o desempleo.

El programa provee educación, nutrición seguridad, salud y recursos humanos desde el periodo prenatal y hasta que el niño cumpla los 5 años de edad, a través de visitas semanales al hogar, enfatizando la intervención en los padres y el cuidado al niño. Adicionalmente se asiste la nutrición con almuerzo y dos meriendas durante 50 semanas por año, durante los primeros cinco años de vida. Así mismo se busca la integración a los padres involucrando a la madre desde el momento de la gestación. El programa realiza el seguimiento de los padres después de finalizada la intervención. Los resultados indican: Mejor desempeño en las pruebas aplicadas a los 3 y 4 años de edad (Lally et. al., 1988, citados en Bernal y Camacho, 2010), menos reportes de libertad condicional, mayores logros académicos, menor repitencia escolar y mayor tasa de graduación (Carneiro y Heckman, 2003, citados en Bernal y Camacho, 2010).

I. Harlem Study

Este programa tiene como objetivo mejorar el desarrollo cognitivo de niños varones afroamericanos entre dos y tres años de clases baja y media que vivieran en algunas calles de Manhattan cuyas madres no debían tener historia de uso de drogas y de padres que hablan inglés como primera lengua. Adicionalmente el niño no debía tener historia de enfermedades serias hasta los 2 años. El programa de dos horas semanales durante un año, mostró como resultados: Mejor desempeño en las pruebas aplicadas entre los 3 y 5 años, así como menor repitencia escolar (Palmer, 1983, en Bernal y Camacho, 2010).

Programas de alternativas de educación inicial no escolarizados en Latinoamérica

Todos los programas que en este apartado se describen se encuentran en Klotiarenco, et al., 2009.

A. Programa Comunitario de Atención Preescolar (Chile)

Este programa se inicia en Chile, en 1979, con la finalidad de favorecer la participación activa de las madres de niños de 2 años en la educación de sus hijos y en la organización de los centros de estimulación temprana a la que sus hijos asisten. También involucra a todos los actores comunitarios en la educación de los niños y las niñas de cada comunidad. En estos programas la Iglesia Católica aportó los locales necesarios para el funcionamiento del proyecto.

Desde su inicio hasta el año 1998, año que se traslada el proyecto a las comunidades, se pusieron en marcha en 35 lugares cubriendo una cifra total aproximada de 6,500 niños y niñas, sus madres y sus familias en la Región Metropolitana y también en la V y VI región de Chile. Los objetivos de estos programas se dividieron en tres niveles interrelacionados: a) Niños y niñas preescolares en situación de pobreza buscándose contribuir a mejorar la igualdad de oportunidades, a través de la implementación de estrategias educativas de carácter preventivo, en una modalidad comunitaria que privilegia la calidad de la educación. b) Madres, con el objetivo de rescatar y legitimar el rol de ellas como principales educadoras de sus hijos, facilitando su incorporación activa en este proceso, brindando para ello un espacio de participación y capacitación en un programa estructurado de actividades con sus niños, que les permitieran desarrollar sus potencialidades como madres-educadoras, elevando así su autoestima. c) *Comunidad*, buscándose sensibilizar a la comunidad en la importancia de la educación de niños preescolares y comprometerla en la gestión de un proyecto de atención educativa de los menores de su sector. Estos centros de atención al preescolar organizaban sus actividades con

participación activa de las madres, quienes conformaban comités que asumían la ejecución de diversas áreas de funcionamiento del Centro: Educación, alimentación, salud, mantención y economía. El trabajo en comités tenía al menos tres intencionalidades educativas: (1) La participación para la autonomía; (2) el desarrollo y crecimiento personal de cada madre; (3) el desarrollo y crecimiento grupal. Las metodologías utilizadas en estos centros fueron variadas y su elección se basó en las necesidades específicas de cada comunidad. Dichas metodologías se dividieron a grandes rasgos en talleres educativos para los niños, visitas domiciliarias y grupos reflexivos para las madres y acciones de participación con la comunidad.

B. Modelo de Desarrollo Infantil Temprano (D.I.T) (Chile)

Este modelo de intervención es desarrollado, desde 2006, por la Fundación Integra en Chile dentro de Centros de Desarrollo Infantil Temprano. Es un proyecto de intervención que se ha focalizado en niños y madres en situación de pobreza y vulnerabilidad social cuyos beneficiarios son mujeres y niños entre 5 meses de gestación y los 23 meses de edad pertenecientes a la comunidad local en la que se inserta cada Centro que presenta las siguientes condiciones de vulnerabilidad: a) Dificultades socio-económicas como cesantía, bajos ingresos, necesidades básicas no cubiertas, b) Dificultades sociofamiliares: Familias monoparentales por soltería, viudez o separación de las madres, conflictos conyugales entre otros, c) Dificultades bio-médicas: Discapacidad física leve-moderada, enfermedades crónicas, etc., d) Psicopatologías leves-moderadas en la madres. Los objetivos de la intervención se centran en la díada madre-niño, abordando diversos aspectos de su desarrollo integral en el período prenatal y en el período post-parto hasta el año y 11 meses de vida del infante. En las dos etapas, los centros DIT persiguen dos objetivos interrelacionados: a) Favorecer el desarrollo integral de las futuras madres y sus hijos a través de una intervención de carácter promocional y preventivo en las áreas educativas, psicosocial y

comunitaria y b) Detectar aquellas familias que no participan de las redes institucionales, en tanto no responden a sus necesidades y costumbres mediante el uso de visitas domiciliarias y la coordinación con organizaciones sociales. Así, los centros DIT tienen dos ejes centrales de intervención: Una parte importante de la energía de los equipos se concentra en fortalecer la díada madre-hijo desde la teoría del apego. El segundo eje de la intervención consiste en un trabajo de diagnóstico de las redes y una serie de acciones derivadas de dicho diagnóstico para fortalecer el acceso de las familias a los recursos comunitarios de la red social formal.

C. Estancias y Guarderías Infantiles (México)

Este programa se enfoca en disminuir la vulnerabilidad de los hogares donde la cabeza del hogar es mujer con niños entre 1 y 5 años o cuyos padres o cuidador principal está buscando trabajo, tienen ingresos menores a seis salarios mínimo, o no cuentan con acceso a guarderías a través de instituciones públicas. Opera a nivel nacional en zonas urbanas, semiurbanas o rurales donde exista una demanda no atendida de servicios de cuidado y atención infantil. El programa opera a través de subsidios a quienes dirigen las guarderías. Este programa no toma en cuenta educación preescolar.

D. Jardines Infantiles (Argentina)

Este programa tiene como objetivo brindar atención integral a niños y niñas entre tres y cinco años, a través de alimentación adecuada, estimulación para el desarrollo y de actividades lúdicas y educativas acordes a cada edad evolutiva. Está dirigido a niños de familias en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social residentes en la provincia. Se caracteriza por ser un programa con una atención diurna de jornada completa, actividades educativas, desayuno, almuerzo y merienda, atención y seguimiento médico y odontológico del niño, prevención y

protección de la salud de la familia, integración con los padres a quienes se les propicia atención y orientación social y psicológica.

E. Hogares de Cuidado Diario (Venezuela)

Este programa se desarrolla con el objetivo de atender las necesidades de cuidado integral, nutrición, educación y desarrollo psico-afectivo de los entre los 0 y 6 años pertenecientes a sectores en riesgo, especialmente familias con madres como cabezas de la familia y en condiciones de pobreza.

El programa funciona en comunidades caracterizadas por ser zonas semi urbanas y rurales donde la situación de pobreza es crítica. Opera en viviendas de cuidadoras y en cada una de ellas son atendidos 8 niños menores de 6 años de edad, pertenecientes a familias de la comunidad. Comprende cuidado y atención en las áreas de salud, nutrición y desarrollo infantil, bajo la supervisión de un profesional.

En este programa se asigna alimentación a cada uno de los niños los 20 días laborales del mes, un aporte mensual a la madres de cada niño, bonos mensuales por cada niño, entregado a la madre comunitaria como compensación por el cuidado infantil prestado.

F. Educa a tu hijo (Cuba)

El programa brinda atención integral a la infancia temprana, respondiendo a la necesidad de cuidado diurno para niñas y niños menores de cuatro años, particularmente para aquellos en situación de riesgo y en condición de pobreza o extrema pobreza.

El programa articulada una estrategia de:

- Aprendizaje infantil temprano,
- Salud infantil preventivo-promocional
- Atención Alimentaria y Promoción Nutricional

G. Programa de Atención a la Población Infantil (Brasil)

Atiende a la niñez de 0 a 6 años (de familias con una renta menor a dos salarios mínimos) en riesgo, a través del programa Jardines Comunitarios con el fin de contribuir en el desarrollo físico, intelectual, afectivo y social y además de promover el fortalecimiento de vínculos.

Los Jardines Comunitarios son implantados por el gobierno y la comunidad la cual elige monitores a quienes se capacitan en higiene, saneamiento ambiental y prevención de enfermedades infecto contagiosas.

Además el programa contempla un componente nutricional de raciones alimentarias, así mismo se lleva control de crecimiento y desarrollo.

H. Programa de desarrollo Infantil (PDI) (Ecuador)

Tiene como objetivo contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas mediante cuidado diario de salud, nutrición, desarrollo psicosocial y recreación. Adicionalmente se educa a padres de familia en hábitos de crianza y la relación con los hijos. Atiende a niños que viven en territorios de alta incidencia de pobreza, niños desde los 6 meses cuyos familiares trabajan fuera del hogar y tienen acceso a cuidado de calidad. El programa funciona a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) gestionados por las comunidades. Se ofrece cuidados para la buena salud, asistencia alimentaria, educación preescolar y cuidado diario en Centros de Desarrollo Infantil, capacitación escolar. Hasta el año 2000 el programa cubrió el 2.35% de los Niños de Ecuador.

J. Hogares Comunitarios de Bienestar (Colombia)

Este programa provee cuidado infantil, a la vez que propicia el desarrollo psicosocial, cultural, moral y físico de los niños y niñas beneficiarias a través de formación integral y fortalecimiento de la unidad familiar. La población objetivo son niños entre 6 meses y 5 años de edad de familias con vulnerabilidad económica, social cultural, nutricional y psicoactiva. El

cuidado de los niños se realiza en grupos de 12 a 14 niños y niñas elegibles en el hogar de una madre de la comunidad, acompañado de suministro alimentario. Se desarrolla de lunes a viernes en jornadas de medio tiempo o tiempo completo dependiendo de la región del país. Entre los resultados se indican: Disminución de la desnutrición crónica y aumento de la talla para la edad de los niños entre los 2 y 4 años de edad; aumento en el desempeño de pruebas de habilidad cognitiva después de 15 meses de exposición al programa; aumento del 8% de la habilidad psicosocial de los niños con más de 15 meses con exposición al programa (Bernal et al., citados en Klotiarenco, et. al., 2009).

K. Hogares comunitarios (Guatemala)

Este programa persigue el desarrollo integral de niños de cero a siete años en condiciones de riesgo (especialmente de madres que no pueden pagar por el cuidado de sus hijos mientras trabajan) por medio de madres trabajadoras. Además busca proveer y promover la participación de la comunidad en el desarrollo de los niños, para mejorar las condiciones de vida y enriquecer la calidad de las relaciones. Para la realización del programa se selecciona a una de las mujeres de la comunidad quien se encargará del cuidado de los niños, hasta 10 niños menores de siete años, de lunes a viernes de 6 de la mañana a 6 de la tarde. Se provee a los niños de cuidados, seguridad y comida. Adicionalmente hay actividades pedagógicas para estimular el desarrollo de los niños y se alienta la formación de valores, de hábitos de higiene personal. Entre los resultados de impacto se reporta la mejora de ingesta de nutrientes esenciales, trabajos más estables y de mejor remuneración para las madres con hijos del programa, oportunidad de trabajo para las madres que cuidan a los niños. Como desventaja se reporta la duración del programa que es de menos de un año (Quisumbing y Ruel 2002, Klotiarenco, et. al., 2009).

Programas de alternativas de educación inicial no escolarizados en el Perú

A. Wawawasi

En 1993, en el Perú se pone en marcha un modelo de atención integral al menor de tres años denominado “Hogares Educativos Comunitarios” a cargo del Ministerio de Educación y aporte financiero de UNICEF. Después de un año, se desarrolla un programa de mayor envergadura “Sistema Nacional de Casas de Niños Wawa Wasi”, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, la Comunidad de la Unión Europea, UNICEF y el Programa Mundial de alimentos. Este programa atiende a niños menores de 3 años de familias pobres intentando recuperar las prácticas educativas diarias con los niños, rescatando la función de educación de la familia y la comunidad y creando espacios en los cuales las relaciones con los niños no fueran de maltrato, abandono o privación. En 1996 el programa fue transferido al Ministerio de la Mujer y del Desarrollo Social. El objetivo general de este programa fue buscar desarrollar en niñas y niños niveles óptimos de desarrollo en todas sus dimensiones, motora, cognitiva, social, emocional y comunicativa, que les permitiera desempeñarse eficientemente, como seres activos, capaces de transformar su entorno y de enfrentar positivamente los retos que se les presente, tomando decisiones y resolviendo problemas de acuerdo con sus posibilidades.

Entre los objetivos específicos se indicaba: Recuperar el rol activo de las niñas y los niños, hacer de Wawa Wasi un espacio cercano al hogar, recuperar y revalorar el rol maternal que cumplen las Madres Cuidadoras. Contaba con un plan curricular el cual constituyó una herramienta de trabajo que permitió organizar acciones de aprendizaje infantil temprano.

Operó de distintas formas: Wawa Wasi Familiar, Wawa Wasi Comunal, Wawa Wasi Institucional, los cuales se diferenciaron en el lugar en el que funcionaron y en el número de niños que acudían a ellos

El cuidado de los niños estuvo a cargo de la Madre Cuidadora, una voluntaria que después de una evaluación médica y psicológica, fue capacitada y constantemente supervisada para ejecutar las estrategias de salud, alimentación y educación de las niñas y niños. El número de niños atendidos fue de 50 000 (tasa de cobertura del 1.2%) y el costo por niño al año fue de 446,4 dólares.

B. Cunamás

Cunamás, entre otros programas sociales peruanos, se encuentra adscrito al Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social desde el 23 de marzo del 2012 sobre la base del Programa Nacional Wawa Wasi el que atendía a aproximadamente 55,691 niñas y niños entre 6 y 47 meses de edad en 23 departamentos del Perú (MIDIS, 2014). Este programa tiene como objetivo general mejorar el desarrollo infantil de niñas y niños menores de 36 meses de edad que viven en zonas de pobreza y pobreza extrema para superar las brechas en su desarrollo cognitivo, social, físico y emocional. Actualmente interviene en 331 distrito de La Molinas de las zonas urbanas y rurales en situación de pobreza y pobreza extrema, (MIDIS, 2014)

Este programa implementa sus servicios a través de los Comités de Gestión (CG), órganos conformados por miembros de la comunidad para la administración de los servicios Cunamás (MIDIS, 2013). Brinda atención integral, mediante un conjunto de intervenciones articuladas y complementarias destinadas a cuidados básicos, experiencias de aprendizaje, atención alimentaria y nutricional, cuidados de la salud y protección del menor a partir de generar condiciones adecuadas en el ambiente y en estrecha relación con las familias y en coordinación con la comunidad organizada. La intervención que realiza Cunamás es a través de dos modalidades: Cuidado diurno y acompañamiento de la familia.

En la modalidad de cuidado diurno se brinda un servicio integral a niñas y niños de entre 6 a 36 meses de edad que requieren de atención en sus necesidades básicas de salud, nutrición, cuidado, y aprendizaje. El servicio se brinda en los Centros Infantiles de Atención Integral, cogestionados por el Estado y la comunidad.

En la otra modalidad, acompañamiento a la familia, se busca mejorar el desarrollo infantil de niñas y niños menores de 36 meses a través del desarrollo y fortalecimiento de conocimientos, capacidades y prácticas adecuadas de cuidado y aprendizaje de sus familias y/o cuidadores mediante visitas a hogares y sesiones grupales en los centros comunales u otros espacios acondicionados por el programa. Este servicio consiste en: Brindar orientaciones sobre prácticas de cuidado y aprendizaje, facilitar experiencias de aprendizaje entre la madre/padre/cuidador y la hija o hijo, entregar material educativo a los padres/ madres/ cuidadores y niñas (os), promover el intercambio de experiencias entre familias y niñas (os), facilitar el acceso de las familias a otros servicios o programas públicos y derivar los casos en situación de riesgo y/o vulnerabilidad a otras instituciones del Estado.

Para garantizar la sostenibilidad del programa, se fortalecen las capacidades de la comunidad organizada en los comités de gestión, para que se conviertan en promotores de la inversión en la primera infancia a nivel local y nacional.

Las visitas semanales a hogares están a cargo de un facilitador(a) y sesiones grupales quincenales de interaprendizaje desarrolladas en los centros comunales y otros espacios acondicionados por el programa. Los espacios en los cuales se brinda la atención integral están organizados por salas. La sala es el módulo organizativo básico para el funcionamiento de la propuesta pedagógica. Está formada por un grupo de niños, por sus respectivos padres y por dos cuidadores que comparten la titularidad y responsabilidad sobre el grupo. Cada sala está

a cargo de dos cuidadoras que atienden entre 8 a 16 niñas/niños, dependiendo de la edad de cada uno de ellos, y organizada según características motrices comunes, para brindar una atención más personalizada: Salas de bebé (6 -10 meses), sala de gateadores (10 -18 meses), sala de caminantes (18 -24 meses), sala de exploradores (25 – 36 meses).

Intervenciones en el área de comunicación y lenguaje dirigida a niños:

Métodos didácticos y métodos naturalistas

Actualmente existen diferentes modelos de intervención en el área del lenguaje, los que podrían situarse en un *continuum*, desde los didácticos y más estructurados hasta los naturalistas (Grácia García, 1997).

En el primer grupo de modelos, de intervención didáctica o directa, el adulto programa con anticipación el contenido de la enseñanza y es él mismo quien dirige la interacción. Estos modelos son útiles para enseñar habilidades específicas que son difíciles de enseñar mediante los métodos naturales.

Por otro lado, los enfoques naturales están centrados en seguir el interés y la atención del menor y la instrucción se realiza dentro de las actividades cotidianas que se desarrollan durante el día del niño; el adulto es sensible a los intereses del menor, a sus intentos espontáneos de comunicar para enseñarle formas más elaboradas de expresar la misma idea (Grácia, 2000).

En estos enfoques es importante el contexto inmediato (Odom y Hing, 1994, citados en (Grácia, 2000) y los niños aprenden a comunicarse y hablar mediante las interacciones sociales (Fey, 1986, citados en (Grácia, 2000) en entornos que favorecen la comunicación y en situaciones en las que tiene que comunicar. En este contexto el niño muestra un papel activo en sus procesos de adquisición, elige cómo, cuándo y sobre qué comunicar (Ygual y Cervera, 1999). De esta forma, la comunicación es factor previo al uso del lenguaje y es un medio para potenciar su adquisición. El papel activo del niño y los entornos comunicativos es lo que Monfort y Juárez (2001) llaman “núcleo duro” o de adquisición. Estos autores sugieren modificar ciertos aspectos de la interacción, incluir ciertos elementos que los niños normales

no requieren. Así mismo sugieren respetar el papel activo del niño en los procesos de aprendizaje.

En estos métodos de intervención, se actúa sobre el medio-familia y escuela- para favorecer la intervención adulto-niño reforzando, clarificando y aumentando la conducta de comunicación en el adulto y así, dotar al lenguaje de la estabilidad y complejidad adecuada al nivel del niño (Ygual y Cervera, 1999). En la comunicación con los niños que aprenden a hablar, los adultos utilizan una serie de estrategias que influyen positivamente en éstos mediante las cuales los adultos ajustan su lenguaje al nivel comunicativo del niño, consiguiendo un sistema de “andamiaje” suficientemente potente para que el menor se comunique óptimamente con su entorno y potencie su zona de desarrollo proximal lingüístico-comunicativo. Las estrategias van dirigidas a la creación de hábitos interactivos, a la adecuación al entorno y a la optimización de la calidad de la interacción comunicativa y lingüística por parte del adulto y del niño (Ygual y Cervera, 1999). Favorecen el éxito comunicativo de transmisión real de la comunicación y dejan en segundo lugar los aspectos formales en el uso de la lengua (Ygual y Cervera, 1999). Los adultos de apego, intuitivamente, son capaces de “andamiar” las conductas que estén en zona de desarrollo próximo, es decir las que el niño va a ser capaz de realizar en un futuro próximo (Clemente, 1997).

Dentro de estos enfoques se incluyen varias orientaciones diferentes descritos en Gracia (2000):

El modelo interactivo

También llamado conversacional (Mac Donald, 1985, citado en Gracia, 1997), tiene como objetivo principal incrementar las habilidades de comunicación del niño mejorando la calidad de interacción de este con el adulto. En estas intervenciones se sugiere a los adultos significativos las estrategias de modelado, reformulaciones y las expansiones de los intentos (input rico y modificado) comunicativos de los niños (Nelson, 1986) mientras se

desaconseja el uso de directivas. Tienen como base las teorías socio-interaccionistas que proponen que la participación activa del niño en interacciones sociales de forma frecuente es fundamental para la adquisición del lenguaje (Bloom y Lahey, 1978; Brener, 1975). El rol del adulto es asegurar un input rico y mostrar interés hacia el niño, evitando al mismo tiempo las instrucciones o enseñanza directa.

La enseñanza en contexto

Este método es utilizado para enseñar estrategias funcionales del lenguaje y se deriva del trabajo de Hartey y Risley sobre los efectos de la enseñanza incidental en niños preescolares de medios sociocultural bajo. Se proporciona al niño oportunidades de practicar habilidades comunicativas durante las interacciones naturales con un adulto en una situación estructurada como el juego libre (Hart y Risley, 1975). Estas intervenciones son llevadas a cabo por terapeutas y el contexto no es ni el aula ni el hogar, el terapeuta adapta un entorno físico intentando recrear una situación natural. La metodología se puede introducir fácilmente en las rutinas diarias del hogar.

Intervención temprana centrada en la familia.

El apoyo de la familia es fundamental para el desarrollo del niño. Cada vez más se fomenta la participación de los padres en los procesos educativos y terapéuticos que desarrollan los profesionales. Los diseños de estos programas incluyen prácticas habituales de los cuidadores y otras que pueden adaptarse fácilmente a la rutina diaria. Las intervenciones familiares se basan en los modelos naturalistas, por el entrenamiento de habilidades que ya la familia usa así como por otras a las que maestros pueden acceder fácilmente.

Mediante diferentes programas, los cuales siempre deben integrarse a la cultura de la familia, como por ejemplo visitas a domicilio, o de asesoramiento a padres, los padres aprenden aspectos importantes sobre las necesidades educativas y de desarrollo de sus hijos. Estos programas siguen un proceso básico para su elaboración: 1) Establecimiento de objetivos y la selección del modelo, 2) selección y formación del personal, 3) capacitación y participación de los padres, 4) perspectivas y roles de los padres, 5) armonía y respeto, 6) evaluación del programa (Cataldo, 1987).

En estos programas que desarrolla la familia se favorecen entornos que facilitan la comunicación y el desarrollo del lenguaje, en situaciones en la que tiene que comunicarse.

Diferentes enfoques centrados en la familia

Hoy en día existen programas elaborados con el fin de formar a padres como principales agentes de la intervención en los hogares. Estos primeros programas fueron dirigidos a niños sordos, por ejemplo el desarrollado en la Clínica John Tracy, desde los años 60. Más tarde aparecieron otros: Mother-Child Home Program (Levenstein, 1977 en Gracia García, 1997), el Teach Your Child to talk (Pushaw, 1976), el Environmental Language Intervention Program (ELIP) (MacDonald, Blott, Gordon, Spiegel y Hartan), el Hanen Early Language Program (Manolson, 1979, 1985, 1992) o el Modification of the Mother-child Inerchange in Language, Speech, an Hearing (Clezy, 1979). A continuación se describirá algunos de los programas inactivos dirigidos a formar padres de niños con retraso en el área de la comunicación y el lenguaje.

A. Programa de intervención ambiental en el lenguaje (Environmental Language Intervention Program) (ELIP)

Fue uno de los primeros programas, elaborados por Mac Donald, Blott, Gordon, Spiegel y Hartan. Una característica de este programa es que se inicia con una etapa de evaluación en la que se observa el uso del lenguaje del niño, las actitudes de los padres en relación al problema del niño, las actitudes verbales y preverbales del niño mediante pruebas estandarizadas. Uno de los objetivos principales del programa es el de asegurar el desarrollo preverbal del niño antes de modelar las habilidades verbales. Las frases de una o dos palabras se trabajan en rutinas de juego estructuradas y semiestructuradas en donde el padre o la madre toma el rol que normalmente toma el terapeuta.

Algunas de las estrategias que se enseñan a los padres en este programa son las siguientes: 1) Asegurarse que los niños atiendan antes de hablarles, 2) que el lenguaje que utilizan sea claro, simple y restringido a la categoría de nombres que el niño está aprendiendo y 3) hacer expansiones y comentarios contingentes a las iniciativas del niño. Es decir se sugieren estrategias que potencien el ajuste adecuado del lenguaje adulto al nivel del niño, así como un grado de sensibilidad (respondividad) hacia el interés y centro de atención del niño.

B. Organización ecológica de la comunicación (Ecological Communication ECO)

Este programa fue elaborado por MacDonald en 1989 para niños con retrasos importantes en la comunicación. Es particularmente apropiado para niños preverbales y tiene como objetivo incentivar la interacción de los niños para que aprendan a comunicarse, incidiendo en el establecimiento de relaciones equilibradas y sensibles entre los sujetos, sus padres y maestros. Es un programa pensado para realizarse en los centros, aunque

contempla la posibilidad de realizar visitas a los hogares. El programa utiliza un sistema de evaluación de la interacción centrada en los comportamientos recíprocos de los adultos y los niños mientras tiene lugar la comunicación en situación de juego libre, aprendizaje o cuidado.

C. Programa Hanen para padres sobre el primer lenguaje (Hanen Early Language Parent Program)

La primera versión de este programa creado por Manolson apareció a finales de los 70 con el objetivo de proporcionar a los padres estrategias de intervención para estimular el desarrollo del lenguaje del niño tanto a nivel prelingüístico como lingüístico en el ambiente natural del hogar. Esta enseñanza facilita la interacción y la atención hacia el niño, asegurando la toma de turnos de manera equilibrada. También se utilizan estrategias semánticamente contingentes como incitación, la expansión, el modelado, y la reducción del número de preguntas cerradas y demanda. Utiliza grabaciones de las interacciones que se discuten en grupos con la finalidad de mejorar la interacción.

El método didáctico que utiliza se centra en lo que llaman la *fórmula 3 a* en alusión a tres estrategias principales que se recomiendan a los padres en la interacción con sus hijos: (las tres estrategias empiezan con la letra *a*: 1) Aceptar que el niño tome la iniciativa, 2) Adaptarse para compartir el momento y 3) Agregar lenguaje y experiencia. El Centro Hanen en Toronto organiza curso para padres y educadores.

D. Proyecto de intervención interactiva en lenguaje (Language Interaction INtervention Proyect) (LIIP)

Wisstuch y Lewis (1986 en Gracia García, 1997) autores del programa parten de la idea que las características discursivas del habla materna facilitan la adquisición de las habilidades

lingüísticas por parte del niño. Además sostienen que las madres de niños con retraso en el lenguaje están en una situación de riesgo por las dificultades que encuentran en utilizar estrategias facilitadoras con sus hijos, debido a la dificultad que muestran en la toma de turnos y a la ambigüedad de signos comunicativos que presentan. Desde estas ideas en el programa se plantea enseñar a las madres aspectos básicos sobre cómo se desarrolla el lenguaje y la comunicación en el niño. Además se les enseña a modificar el ambiente para facilitar la comunicación en el contexto natural así como estrategias y formas de responder de manera contingente a los intentos comunicativos del niño. Este programa no contempla visitas a los hogares pero sí trabajos grupales con niños dirigidos por un logopeda y trabajo grupales con padres y .madres.

E. Programa de Intervención transaccional (Transactional Intervention Program) (TRIP)

Este programa elaborado por Mahoney y Powell, dirigido a niños de cero a tres años con retraso en el desarrollo y sus padres, parte de la idea que los padres de niños con retraso en el desarrollo tienen a adoptar estilos directivos y a responder con poca frecuencia a los actos del niño. En el programa, los autores, promueven estilo de interacción más sensible (*responsive*) a las iniciativas del niño. El programa busca el establecer interacciones más equilibradas, centradas en el interés del niño y situadas en su nivel de desarrollo. Este programa está centrado en el hogar.

F. Proyecto de comunicación madre-niño *Mother. Infant Communication Project*(MICP)

Este programa elaborado por Kelin, Briggs y Huffman, publicado en 1988, estuvo dirigido a familias con hijos de alto riesgo, médicamente hablando, que vivían en ambientes urbanos. Los

autores parten de la idea que los padres de estos niños también se consideran “de riesgo” en relación al uso de estrategias de paternidad adecuadas y para la proporción de un grado suficiente de afectividad hacia sus hijos. El objetivo más importante del programa se centra en las estrategias de interacción comunicativa, especialmente en la sensibilidad de los padres hacia los actos del niño (*responsiveness*). El programa consta de una fase de recién nacidos, que se lleva a cabo en el hospital y una fase de seguimiento que incluye visitas a los hogares. Parten de la idea que muchos niños en riesgo dificultan la interacción con los adultos. Ofrecen estrategias de interacción específicas para la interacción y así mejorar las habilidades comunicativas de los niños.

Los autores de este modelo elaboraron un instrumento de observación llamado Observación de la Interacción Comunicativa (*Observation of Communicative Interaction*) (*OCl*), una guía de observación informal que ayuda a los profesionales que utiliza el programa en las estrategias de interacción que utilizan los padres. Algunas de las categorías presentes en la guía son las siguientes:

- 1) La madre proporciona estimulación táctil y cinética apropiada,
- 2) la madre muestra bienestar cuando interactúa con el niño (cambia el tipo de verbalizaciones, cambia la posición del niño, etc.),
- 4) la madre potencia las “conversaciones” utilizando una entonación exagerada, repitiendo sonidos o palabras, etc.),
- 5) la madre utiliza comunicación para enseñar lenguaje y conceptos (comentando algo sobre aquello hacia lo que el niño parece estar atendiendo, retomando sus propias palabras enfatizando aquellas que son importantes, interpretando la emisión del niño, etc.)

2.2 Definición de términos usados.

- Lenguaje: Es un código por el cual las ideas acerca del mundo se representan a través de un sistema convencional de signos arbitrarios para la comunicación.
- Forma del lenguaje (morfología y sintaxis): Los mensajes tienen sonidos, o configuraciones propias. La forma se describe de varias maneras, por ejemplo en unidades de sonidos o fonología, en unidades de significados o morfología y en la manera en la que estas unidades de significados se combinan con otras, sintaxis.
- Contenido del lenguaje (semántica): Las palabras o signos y la relación entre palabras y signos representan la información o el significado en el mensaje. El contenido del lenguaje es el significado o el aspecto semántico, la representación lingüística de lo que la persona conoce acerca de los objetos del mundo, eventos y relaciones.
- Uso del lenguaje: Hace referencia a los objetivos o funciones del lenguaje, a las razones por las que las personas emiten un mensaje, hace referencia a las diferentes formas que puede elegir una persona para emitir con mensaje dependiendo de los objetivos que se le presenten.

2.3 Hipótesis

Hipótesis general:

H₁: Existe diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo del lenguaje entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito

H₂: Existe diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo del lenguaje entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito

Hipótesis específicas

H_{1.1}: Existe diferencia estadísticamente significativa en la escala forma de la Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON-R) entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito

H_{1.2}: Existe diferencia estadísticamente significativa en la escala contenido del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito

H_{1.3}: Existe diferencia estadísticamente significativa en la escala uso del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito

H_{1.4}: Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala fonología del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito

H_{1.5}: Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala morfosintaxis del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito

H_{1.6}: Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala léxico del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito

- H1.7: Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala identificación de colores del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito
- H1.8: Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala relaciones espaciales del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito
- H1.9: Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala identificación de partes del cuerpo del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito
- H1.10: Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala identificación de necesidades básicas del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito
- H2.1: Existe diferencia estadísticamente significativa en la escala forma del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito
- H2.2: Existe diferencia estadísticamente significativa en la escala contenido del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito
- H2.3: Existe diferencia estadísticamente significativa en la escala uso del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- H2.4: Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala fonología del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.

- H2.5: Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala morfosintaxis del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- H2.6: Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala léxico del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- H2.7: Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala identificación de colores del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- H2.8: Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala relaciones espaciales del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- H2.9: Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala opuestos del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- H2.10: Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala identificación de necesidades básicas del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.

2.4 Variables

- Variables de comparación
 - Desarrollo del lenguaje: Medido a través de los puntajes de la Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON- R).
 - Tipo de gestión educativa: estatal y particular.

- Variables de control
 - Edad: 3 y 4 años .

CAPÍTULO III : MÉTODOLÓGÍA DE INVESTIGACIÓN

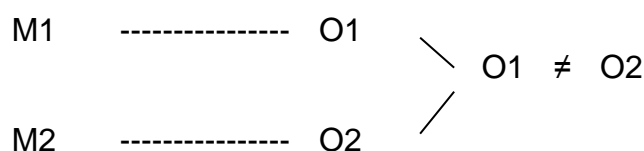
3.1 Nivel y tipo de investigación.

El nivel del estudio de acuerdo a Sánchez y Reyes (2015) es descriptivo, en tanto describe un fenómeno o una situación en un determinado momento, dando a conocer el fenómeno tal y como se presenta.

Esta investigación es de tipo sustantiva-descriptiva (Sánchez y Reyes, 2015), orientada a describir las diferencias en el desarrollo del lenguaje en dos medios sociales diferentes, tal como señalan las hipótesis respectivas.

3.2. Diseño de investigación

Se empleó el diseño descriptivo comparativo de grupos contrastantes con la finalidad de verificar si existen diferencias con respecto a las variables en dos grupos distinguibles y diferenciados (Coolican, 2005), en el caso de este trabajo, se buscó conocer si existe diferencias en el desarrollo del lenguaje entre los niños de 3 y 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.



M₁: Niños de 3 y 4 años de un colegio estatal urbano marginal del distrito de La Molina.

M2: Niños de 3 y 4 años de un colegio estatal urbano del distrito de La Molina.

O1: Observación del desarrollo del lenguaje de los niños de 3 y 4 años de un colegio estatal urbano marginal del distrito de La Molina.

O2: Observación del desarrollo del lenguaje de los niños de 3 y 4 años de un colegio estatal urbano del distrito de La Molina.

≠: Diferencias entre las observaciones.

3.3. Población y muestra

La población seleccionada para la presente investigación estuvo representada por 114 alumnos de 3, y 4 años pertenecientes a dos centros educativos de inicial del distrito de La Molina , uno estatal y el otro particular. Para cada grupo de edad se incluyó 57 niños, 27 de ellos pertenecientes al centro estatal y los 30 restantes al centro particular.

La muestra se seleccionó siguiendo las pautas del muestreo no probabilístico (Sánchez y Reyes, 2015), ya que para la selección de los participantes, no se tomaron elementos aleatorios. La muestra fue elegida de manera intencional, teniéndose en cuenta la facilidad de acceso a la misma de acuerdo a la recolección de datos. Es importante indicar que se siguió los siguientes criterios de inclusión:

- Grupos de pre-escolares pertenecientes a escuelas de educación estatal y particular mixta.
- Edades entre los 3 y 4 años.
- Sin limitaciones intelectuales, ni de lenguaje aparentes.
- Sin alteraciones emocionales aparentes.

3.4 Técnicas e instrumento de recolección de datos.

a) Ficha técnica

- Nombre: Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON - R).
- Autores: Gloria Aguinaga Ayerra, María Luisa Armentia López de Suso, Ana Fraile Blázquez, Pedro Olangua Baquedano, Nicolás Uriz Bidegain.
- Asesoramiento científico y técnico: María José del Río
- Aplicación: individual.
- Ámbito de aplicación: Niños de 3, 4, 5 y 6 años
- Variable, entre 10 y 12 minutos.
- Finalidad: Detección rápida o *screening* del desarrollo del lenguaje oral.
- Baremación: Puntuaciones típicas transformadas (S) y criterios de desarrollo en los apartados de Forma, Contenido, Uso y Total en cada nivel de edad.
- Material: Cuadernillos de anotación, cuaderno de estímulos, fichas de colores, carrito, sobre con láminas, sobre con rompecabezas y manual.

b) Descripción de la prueba

La prueba PLON-R evalúa tres dimensiones del lenguaje (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz (2005): Forma (fonología y morfosintaxis), contenido y uso.

La dimensión relacionada con la Forma incluye los apartados de Fonología y Morfosintaxis. El objetivo de la prueba de Fonología es detectar aquellos niños comprendidos entre las edades de 3 y 6 años que tienen retraso o trastorno fonológico. Mientras que la prueba de Morfosintaxis evalúa los sufijos o morfemas verbales así como las variaciones que sufre el léxico y del tipo de frases producidas por el niño (frases simples, coordinadas y subordinadas, etc.), mediante ítems que han sido elegidos siguiendo los criterios de la adquisición evolutiva especificados en diferentes estudios longitudinales del lenguaje y corroborados con posteriores aplicaciones experimentales.

La dimensión contenido, que guarda relación con el desarrollo cognitivo, incluye aspectos relativos al estudio del significado de las palabras. De la misma forma que en Morfosintaxis, en esta dimensión también, el criterio adoptado para la selección de ítems ha sido de tipo psicoafectivo, contrastando con las posteriores aplicaciones experimentales.

Por último, la dimensión relacionada con el uso del lenguaje hace referencia a la funcionalidad del lenguaje oral en los niños de 3, 4, 5 y 6 años siguiendo los postulados psicolingüísticos de Vygotski (1973), para quien la experiencia lingüística juega un papel importante en el desarrollo del lenguaje y como medio de comunicación de su pensamiento. También se consideraron las aportaciones de Luria (1983) al considerar la función directiva del lenguaje en la regulación de las acciones propias ajenas y la clasificación funcional del lenguaje según Halliday (1983).

Existe una prueba diferente para cada una de las edades que comprende la prueba. En el apartado siguiente se describirán las pruebas de 3 y 4 años.

Prueba PLON-R para 3 años:

Forma:

1. Fonología: Evalúa si el niño pronuncia los fonemas correspondientes a su edad mediante la imitación diferida.
2. Morfología-Sintaxis:
 - 2.1 Repetición de frases: Pretende comprobar si el niño es capaz de retener una estructura morfosintáctica de cinco a seis elementos.
 - 2.2 Expresión verbal espontánea: Analiza la forma de expresarse del niño a partir de un estímulo visual.
3. Contenido.
 - 3.1 Léxico: Esta prueba evalúa el conocimiento de las palabras del vocabulario usual a nivel comprensivo y si el niño es capaz de nombrar otras a nivel expresivo.
 - 3.2 Identificación de colores.
 - 3.3. Relaciones espaciales.
 - 3.4 Partes del cuerpo.
 - 3.5 Identificación de acciones básicas.
4. Uso.
 - 4.1 Expresión espontánea ante una lámina: Analiza el nivel funcional del lenguaje utilizando por el niño en situaciones muy habituales.

- 4.2 Interacción espontánea a lo largo de la prueba: Se refiere al estudio de las conductas verbales comunicativas del niño durante la prueba como indicador del uso real del lenguaje.

Prueba PLON-R para 4 años:

Forma:

1. Fonología: Evalúa si el niño pronuncia los fonemas correspondientes a su edad mediante la imitación diferida.
2. Morfología-Sintaxis:
 - 2.1 Repetición de frases: Pretende comprobar si el niño es capaz de retener una estructura morfosintáctica de siete a ocho elementos.
 - 2.2 Expresión verbal espontánea: Analiza la forma de expresarse del niño a partir de un estímulo visual.
3. Contenido
 - 3.1 Léxico: Esta prueba evalúa el conocimiento de las palabras del vocabulario usual (nivel comprensivo) y si el niño es capaz de nombrar otras a (nivel expresivo).
 - 3.2 Identificación de colores.
 - 3.3 Relaciones espaciales.
 - 3.4 Opuestos.
 - 3.5 Necesidades básicas. Conocimiento social.
4. Uso.
 - 4.1 Expresión espontánea ante una lámina: Analiza el nivel funcional del lenguaje utilizando por el niño en situaciones muy habituales.
 - 4.2 Interacción espontánea durante una actividad manipulativa (Rompecabezas): Se refiere al estudio de las conductas verbales comunicativas del niño ante una situación habitual de actividad manipulativa.

c) Validez

En el análisis de la estructura interna de la prueba se indica qué independencia hay entre las distintas partes de la prueba y qué aportan cada una de ellas al total. Las correlaciones reportadas fueron muy altas

con el total con el total del que forman parte y fueron bajas con respecto al resto de las partes que forman las pruebas. Es decir cada parte tiene algo específico que aporta al total de la prueba aunque tiene algo en común con el resto de las partes.

d) Confiabilidad

Los estudios de confiabilidad de la prueba PLON-R se han centrado en el cálculo de la consistencia interna (con el coeficiente alfa de Cronbach o el índice KR-20) y el error típico de medida (E.T.M.). Los resultados indican confiabilidad adecuada para la prueba total en todos los grupos de edad. Al grupo de 3 años corresponde el coeficiente de confiabilidad correspondiente a Alfa=.774 y E.T.M.= 1.839. Los coeficientes de confiabilidad Alfa=.771 y E.T.M.= 2.129 corresponden al grupo de 4 años.

e) Normas de aplicación

Para la aplicación de la prueba PLON-R se sugiere seguir las instrucciones generales descritas en la mayoría de las pruebas creadas para evaluar aspectos cognitivos de los niños. Esta prueba es de aplicación individual; el niño deberá estar sentado a la mesa frente al examinador quien tendrá a mano todo el material auxiliar que necesite (cuaderno de estímulos, manual de la prueba, sobre con el rompecabezas, bote de pintura, carrito.....). Una vez con todo preparado se puede decir al niño: *“Vamos a jugar a un juego divertido. En este juego es muy importante que me escuches con atención y que te fijes bien en todo lo que te voy a enseñar. ¿Quieres jugar conmigo? Pues empecemos”*. Para cada prueba según edad existen algunas variaciones en la aplicación, corrección y puntuación.

- Para los niños de 3 años, la prueba de Fonología observa si el niño pronuncia todos los fonemas correspondientes a su edad mediante la imitación diferida. Para esto se lee la instrucción del cuadernillo de anotación nombrando todas las imágenes de cada fonema, sin artículo.

Estas instrucciones se van repitiendo al inicio de cada fonema. Se anotan las respuestas erróneas del sujeto, únicamente respecto al fonema evaluado, transcribiendo literalmente la producción verbal.

En la evaluación de la morfología–sintaxis, se solicita al niño dos tareas para conocer su desempeño, retención de estructuras morfosintácticas de cinco o seis elementos (morfología-sintaxis) y expresión espontánea. Con la primera tarea se pretende comprobar la competencia del niño para retener una estructura morfosintáctica de cinco o seis elementos y para tal objetivo se lee la instrucción y el ejemplo; si el niño no repite correctamente el ejemplo, se le vuelve a leer la instrucción y cuando haya comprendido la tarea a realizar se comienzan a leer las frases de evaluación y luego se anota el número de elementos de cada frase que el niño repite, aunque tenga defectos de forma. Solo cuando el niño cometa errores en la producción se transcribe literalmente la respuesta. En la tarea correspondiente a evaluar, la expresión verbal espontánea, se pretende analizar la forma de expresarse del niño a partir de un estímulo visual y para esto se lee primero la instrucción y a continuación se muestra la lámina 1. Se anota la respuesta del niño, transcribiendo literalmente la producción verbal.

El contenido de la prueba PLON-R para niños de 3 años evalúa tanto léxico como identificación de colores, relaciones espaciales, partes del cuerpo e identificación de acciones básicas. En la evaluación del léxico se prueba el conocimiento de las palabras del vocabulario usual a nivel comprensivo y expresivo. Al comprobar el nivel expresivo se lee la instrucción del cuadernillo de anotación y a continuación se muestra la lámina 2. Se anota si el niño señala cada elemento de modo correcto (+) o incorrecto (-). De la misma forma en el momento de evaluar el nivel expresivo se lee la instrucción del cuadernillo de anotación y a continuación se muestra la lámina 3 mientras se señalan las imágenes.

Se anota si el niño reconoce cada elemento de modo correcto (+) o incorrecto (-). Para la identificación de colores se analiza si el niño identifica los cuatro colores básicos fundamentales utilizando cuatro fichas de colores (rojo, azul, amarillo, verde) que se colocan sobre la mesa y después se lee la instrucción del Cuadernillo de anotación y luego se registra si el niño selecciona la ficha de modo correcto (+) o incorrecto (+). Para comprobar el conocimiento de conceptos de relaciones espaciales en el niño de 3 años se pone sobre la mesa un carrito pequeño y un bote de lápices y luego se da la instrucción del Cuadernillo de anotación. Se registra si el niño responde de modo correcto (+) o incorrecto (-). Para conocer si identifica las partes del cuerpo usuales en su edad, se lee la instrucción y el ejemplo y si el niño no comprende la tarea a realizar se le deberá explicar de nuevo apoyándose en el ejemplo, luego se marca si señala cada parte de manera correcta (+) o incorrecta (-). Igualmente para la identificación de acciones básicas.

La evaluación del uso se realiza con dos tareas, expresión espontánea con una lámina e interacción espontánea a lo largo de la prueba. En la primera tarea se pretende analizar el nivel funcional del lenguaje utilizando por el niño en situaciones muy habituales como el relato realizado en el apartado Expresión verbal espontánea (Forma) y se marca el signo correspondiente a denominación (cuando el niño se limita a nombrar elementos del dibujo), descripción (si expresa relaciones entre los elementos del dibujo o los califica) o narración (si hace referencia a elementos no presentes). En la interacción espontánea se observa las conductas verbales comunicativas del niño durante la prueba como indicadores del uso del lenguaje y se anotan las manifestaciones espontáneas y comunicativas del niño a lo largo de la prueba: Solicita información o pide ayuda, petición de atención, autorregulación.

- Para los niños de 4 años la prueba de Fonología observa si el niño pronuncia todos los fonemas correspondientes a su edad mediante la imitación diferida. Para esto se lee la instrucción del cuadernillo de anotación, en el apartado de Fonología de 4 años, nombrando todas las imágenes de cada fonema, sin artículo. Se siguen las mismas instrucciones especificadas para la prueba de Fonología de los 3 años.

En la evaluación de la morfología –sintaxis, se solicita al niño dos tareas para conocer su desempeño, retención de estructuras morfosintácticas de siete u ocho elementos (morfología-sintaxis) y expresión espontánea. Con la primera tarea se pretende comprobar la competencia del niño para retener una estructura morfosintáctica de siete u ocho elementos y para tal objetivo se lee la instrucción y el ejemplo; si el niño no repite correctamente el ejemplo, se le vuelve a leer la instrucción y cuando haya comprendido la tarea a realizar se comienzan a leer las frases de evaluación y luego se anota el número de elementos de cada frase que el niño repite, aunque tenga defectos de forma. Solo cuando el niño cometa errores en la producción se transcribe literalmente la respuesta. En la tarea correspondiente a evaluar, la expresión verbal espontánea, se pretende analizar la forma de expresarse del niño a partir de un estímulo visual y para esto se lee primero la instrucción y a continuación se muestra la lámina 1. Se anota la respuesta del niño, transcribiendo literalmente la producción verbal.

El contenido de la prueba PLON-R para niños de 3 años evalúa tanto léxico como identificación de colores, relaciones espaciales, opuestos y necesidades básicas (conocimiento social). En la evaluación del léxico se prueba el conocimiento de las palabras del vocabulario usual a nivel comprensivo y expresivo. Al comprobar el nivel expresivo se lee la instrucción del cuadernillo de anotación y a continuación se muestra la lámina 2. Se anota si el niño señala cada elemento de modo correcto

(+) o incorrecto (-). De la misma forma en el momento de evaluar el nivel expresivo se lee la instrucción del cuadernillo de anotación y a continuación se muestra la lámina 3 mientras se señalan las imágenes. Se anota si el niño reconoce cada elemento de modo correcto (+) o incorrecto (-). Para la identificación de colores se analiza si el niño identifica los cuatro colores básicos fundamentales utilizando cuatro fichas de colores (rojo, azul, amarillo, verde) que se colocan sobre la mesa y después se lee la instrucción del Cuadernillo de anotación y luego se registra si el niño selecciona la ficha de modo correcto (+) o incorrecto (-). Para comprobar el conocimiento de conceptos de relaciones espaciales en el niño de 3 años se pone sobre la mesa un carrito pequeño y una de las fichas de color, luego se da la instrucción del Cuadernillo de anotación. Se registra si el niño responde de modo correcto (+) o incorrecto (-). Para probar si conoce opuestos, se lee la instrucción y el ejemplo y si el niño no comprende la tarea a realizar se le deberá explicar de nuevo apoyándose en el ejemplo, luego se marca si expresa lo contrario de manera correcta (+) o incorrecta (-). Igualmente para la prueba de las habilidades básicas.

La evaluación del uso se realiza con dos tareas, expresión espontánea ante una lámina y expresión espontánea durante una actividad manipulativa (armado de rompecabezas). En la primera tarea se pretende analizar el nivel funcional del lenguaje utilizando por el niño en situaciones muy habituales como el relato realizado en el apartado Expresión verbal espontánea (Forma) y se marca el signo correspondiente a denominación (cuando el niño se limita a nombrar elementos del dibujo), descripción (si expresa relaciones entre los elementos del dibujo o los califica) o narración (si hace referencia a elementos no presentes). En la interacción espontánea se observa las conductas verbales comunicativas del niño durante la prueba como indicadores del uso del lenguaje y se anotan las manifestaciones

espontáneas y comunicativas del niño a lo largo de la prueba: solicita información o pide ayuda, petición de atención, autorregulación.

d) Normas de corrección y puntuación.

- Para la prueba de Fonología de niños de 3 años se consideran correctas solo las respuestas erróneas del sujeto únicamente respecto al fonema evaluado que coincidan exactamente con el estímulo oral presentado. Se anota como error cuando el niño no reproduce exactamente el estímulo, bien por omisión o por sustitución del fonema. Se califica con 1 punto cuando no hay ningún error en los fonemas de su edad y con 0 puntos cualquier error en los fonemas de su edad.

En morfología–sintaxis, específicamente para la repetición de frases se anota el número de elementos de cada frase que el niño repite aunque tenga defectos de forma. Solo cuando el niño cometa errores en la producción se transcribe literalmente la respuesta. Luego, se valora el número de elementos que ha repetido, ya sean unidades con o sin significado (sustantivos, artículos, preposiciones, verbos, etc.) siempre que pertenezcan a la frase que se le ha pedido que repita. No se tiene en cuenta los elementos nuevos añadidos, la exactitud fonética o el cambio de orden de los elementos. Se puntúa con 2 puntos si son repetidos 5 o más elementos de cada frase, con 1 punto, 5 elementos repetidos con 0 puntos, 4 elementos repetidos en cada frase. En cuanto a la segunda tarea de morfología-sintaxis, expresión verbal espontánea, se anota la respuesta del niño, transcribiendo literalmente la producción verbal y luego se valora el número de frases producidas por el niño, considerando que existe una frase cuando existe un verbo. Además se anota el patrón de gestos del niño durante la comunicación. Después se califica con 2 puntos 2

o más frases producidas, 1 punto ante una frase producida y 0 puntos ante ninguna frase producida.

En la corrección de contenido, para el léxico a nivel comprensivo se anota si el niño señala cada elemento de modo correcto (+) o incorrecto (-) y se puntúa con 1 punto a todos los elementos señalados correctamente y con 0 puntos a 5 o menos elementos indicados correctamente. En la prueba, también de léxico pero para el nivel expresivo, se anota si el niño reconoce cada elemento de modo correcto (+) o incorrecto (-) y se da 1 punto cuando todos los elementos han sido señalados correctamente y con 0 ante 5 o menos elementos señalados correctamente. En el caso de la identificación de colores se anota si el niño selecciona cada ficha de modo correcto (+) o incorrecto (-) y luego se otorga 1 punto si son cogidas correctamente 4 fichas y 0 puntos ante la selección de 3 o menos fichas. En la prueba de relaciones espaciales se marca si el niño responde de modo correcto (+) o incorrecto (-) y luego se puntúa con 1 punto todas las respuestas correctas y con 0 puntos 3 o menos respuestas correctas. En el apartado que evalúa partes de cuerpo se marca si el niño señala cada parte de manera correcta (+) o incorrecta (-) y se valora con 1 punto todas las partes del cuerpo señaladas correctamente y con 0 puntos 6 o menos respuestas correctas. En cuanto a la identificación de acciones básicas se marca si el niño identifica cada acción de modo correcto (+) o incorrecto (-) y luego se anota 1 punto ante todas las respuestas correctas y con 0 puntos 5 o menos las repuestas correcta.

En el apartado de uso se valora el relato realizado por el niño en el apartado de Expresión verbal espontánea (Forma) y se marca el signo correspondiente apreciándose tres niveles de expresión: Denominación (cuando el niño se limita a nombrar elementos de

la lámina), descripción (cuando el niño expresa relaciones entre los elementos del dibujo) y narración (si hace referencia a elementos no presentes, como interpretar hechos o relacionar unos con otros). Luego se califica con 2 puntos la descripción o narración, con 1 punto la denominación y con 0 puntos si no denomina. Para la segunda tarea relacionada con uso, interacción espontánea a lo largo de la prueba, se valoran las conductas de solicitar información o pedir ayuda (si pregunta o ha pedido orientación o ayuda) petición de atención (si las respuestas han sido encaminadas a que se le escuchara, se le mirase, se le hiciera caso) y autorregulación (si ha hablado a medida que ha ido haciendo algo sin pretender pedir atención, ayuda o planificación sino simplemente como confirmación de su propia acción). Se calificará con 1 punto una o más respuestas observadas y con 0 puntos ninguna respuesta observada.

- Para la prueba de Fonología de niños de 4 años se siguen las mismas indicaciones para la corrección y puntuación presentadas en la prueba de 3 años.

En morfología – sintaxis, específicamente para la repetición de frases se anota el número de elementos de cada frase que el niño repite aunque tenga defectos de forma. Solo cuando el niño cometa errores en la producción se transcribe literalmente la respuesta. Luego, se valora el número de elementos que ha repetido, ya sean unidades con o sin significado (sustantivos, artículos, preposiciones, verbos, etc.) siempre que pertenezcan a la frase que se le ha pedido que repita. No se tiene en cuenta los elementos nuevos añadidos, la exactitud fonética o el cambio de orden de los elementos. Se puntúa con 2 puntos si son repetidos 7 o más elementos de cada frase, con 1 punto, 7 elementos repetidos solo en una frase y con 0 puntos, 6 elementos repetidos en cada frase. En cuanto a la segunda tarea de morfología-sintaxis, expresión verbal espontánea, se anotan la respuesta del

niño, transcribiendo literalmente la producción verbal y luego se valora el número de frases producidas por el niño, considerando que existe una frase cuando existe un verbo. Después se califica con 2 puntos 3 o más frases producidas, 2 puntos ante una frase producida y 0 puntos ante ninguna frase producida.

En la corrección de contenido, para el léxico a nivel comprensivo se anota si el niño señala cada elemento de modo correcto (+) o incorrecto (-) y se puntúa con 1 punto a 6 elementos señalados correctamente y con 0 puntos a 5 o menos elementos indicados correctamente. En la prueba, también de léxico pero para el nivel expresivo, se anota si el niño reconoce cada elemento de modo correcto (+) o incorrecto (-) y se da 1 punto cuando 6 elementos han sido señalados correctamente y con 0 ante 5 o menos elementos señalados correctamente. En el caso de la identificación de colores se anota si el niño selecciona cada ficha de modo correcto (+) o incorrecto (-) y luego se otorga 1 punto si son cogidas correctamente 4 fichas y 0 puntos ante la selección de 3 o menos fichas. En la prueba de relaciones espaciales se marca si el niño responde de modo correcto (+) o incorrecto (-) y luego se puntúa con 1 punto todas las respuestas correctas y con 0 puntos ante menos de 5 respuestas correctas. En el apartado que evalúa opuestos se marca si el niño expresa lo contrario de manera correcta (+) o incorrecta (-) y se valora con 1 punto 4 respuestas producidas correctamente y con 0 puntos menos de 4 respuestas correctas. En cuanto a la prueba que mide necesidades básicas se marca si el niño produce verbalmente las acciones de modo correcto (+) o incorrecto (-) y luego se anota 1 punto ante 4 las respuestas correctas y con 0 puntos menos de 4 repuestas correctas.

En el apartado de uso se siguen las mismas indicaciones de corrección y puntuación sugeridas para la misma prueba de 3 años.

3.5 Procedimiento de recolección de datos.

Se solicitó, a los directores, la autorización en los colegios de inicial seleccionados. Se coordinó con los maestros las fechas y horarios para la aplicación del instrumento. La administración se realizó de manera individual y tomó un tiempo aproximado de veinte minutos por niño.

3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

a) Medidas de tendencia central de dispersión

Media: Constituye el promedio aritmético de las puntuaciones obtenidas.

Desviación estándar: Es la dispersión de las calificaciones en torno a un punto dado, generalmente la media.

b) Prueba de bondad de ajuste a la curva de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (K-S-Z): Es una prueba no paramétrica que mide las diferencias existentes entre las frecuencias relativas acumuladas entre dos muestras, por lo que se detectan diferencias no solo en la tendencia central, sino también en la dispersión y simetría de la muestra (Guisade, Barreiro, Maneiro, Rivero, Alba y Vaamonde, 2006). Mediante esta medida se determina qué probabilidad existe de que una diferencia de una magnitud se deba al azar. En esta investigación se utilizó esta medida para analizar la bondad de ajuste a la curva normal de los resultados de las muestras en todas las escalas, sub escalas y edades. Se analizó el cociente K-S-Z que alcanzan estos resultados para determinar si presentan o no una aceptable aproximación a la

distribución normal. De acuerdo a estos resultados se estipuló el uso de estadísticas no paramétricas para comparar los puntajes.

La fórmula de esta medida es la siguiente:

$$F_n(x) = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \begin{cases} 1 & \text{si } y_i \leq x, \\ 0 & \text{alternativa.} \end{cases}$$

Para dos colas el estadístico viene dado por

$$D_n^+ = \max(F_n(x) - F(x))$$

$$D_n^- = \max(F(x) - F_n(x))$$

donde $F(x)$ es la distribución presentada como hipótesis.

- c) Prueba U de Mann Whitney: Sirve para probar hipótesis acerca de dos medias de dos muestras independientes cuando los datos son de tipo ordinal. En esta investigación se utilizó esta medida para comparar y determinar si existían diferencias significativas entre los resultados obtenidos en las dos poblaciones estudiadas (Guisade, et al. 2006). La fórmula de esta medida es la siguiente:

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Los análisis estadísticos necesarios se realizaron utilizando el programa estadístico SPSS (Statistical Package Social Sciences).

CAPÍTULO IV : RESULTADOS

4.1 Análisis psicométrico de la Adaptación Lingüística de la Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON- R)

Validez

Se llevó a cabo el estudio de la validez de contenido utilizando el método de criterio de jueces. En la tabla 1 se presenta el listado de palabras que sugieren los jueces sean modificadas en la prueba original.

Para la validez de contenido se contó con el criterio de un grupo de siete jueces expertos en el tema, todos ellos contaban con el Grado Académico de Magíster y reconocida trayectoria así como experiencia en el campo profesional tanto en la evaluación como en el tratamiento de los problemas del lenguaje. Ellos evaluaron la pertinencia lingüística y las evidencias de validez de contenido del PLON-R para niños de 3 y 4 años. En la evaluación de la evidencia de contenido por criterio de jueces es recomendable utilizar el coeficiente V de Aiken que combina la facilidad de cálculo y la evaluación de los resultados a nivel estadístico (Escurra, 1988). La adaptación de los ítems se llevó a cabo de tal manera que se obtuvo una V de Aiken de 1, esto quiere decir que se logró un 100% de acuerdo entre los jueces que evaluaron la adaptación lingüística de la prueba. Por lo tanto se puede señalar que la prueba presenta validez de contenido por el método de criterio de jueces.

Tabla 1.

Listado de palabras sugeridas para ser cambiadas en la Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON- R)

A. Forma

a. Fonología

	Ítems	Cambio planteado	Acuerdo	Desacuerdo	V de Aiken
3 años					
B	Bota		7	0	1.0*
	Cubo	Se mantiene la palabra, pero se mantiene la lámina	7	0	1.0*
Ch	Chino		7	0	1.0*
	Coche	Se mantiene la palabra, pero no se mantiene la lámina	7	0	1.0*
T	Tacón	Se cambia por /limón/, lámina y palabra	7	0	1.0*
Ue	Huevo	Se cambia la lámina	7	0	1.0*
St	Cesta	Se cambia la palabra por /pista/	7	0	1.0*
4 años					
Z	Zapato	Se anula	7	0	1.0*
	Taza	Se anula	7	0	1.0*
	Lápiz	Se anula	7	0	1.0*

*p < .05

B. Contenido

	Ítems	Cambio planteado	Acuerdo	Desacuerdo	V de Aiken
3 años					
Nivel expresivo					
	Gafas	Cambio de la palabra /gafas/ por la palabra /lentes/	7	0	1.0*
Relaciones espaciales					
	Indicación: Vamos a jugar con este coche y este pote de lápices. Pon el coche	Cambio de la palabra /coche/ por /carro/ y /pote/ por /vaso/	7	0	1.0*

Items	Cambio planteado	Acuerdo	Desacuerdo	V de Aiken
4 años				
Nivel expresivo				
Rana	Se aceptará como respuesta tanto /rana/ como /sapo/	7	0	1.0*
Relaciones espaciales				
Vamos a jugar con este coche y esta ficha. Pon la ficha:	Cambio de la palabra /carro/ por /coche/	7	0	1.0*
Encima del coche	Cambio de la palabra /carro/ por /coche/	7	0	1.0*
Debajo del coche	Cambio de la palabra /carro/ por /coche/	7	0	1.0*
Delante del coche	Cambio de la palabra /carro/ por /coche/	7	0	1.0*
Al lado del coche	Cambio de la palabra /carro/ por /coche/	7	0	1.0*
Detrás del coche	Cambio de la palabra /carro/ por /coche/	7	0	1.0*

*p < .05

Confiabilidad

Análisis de la confiabilidad de la adaptación lingüística de la prueba para el grupo de 3 años

El resultado del análisis de ítems de la prueba PLON adaptada lingüísticamente para el grupo de 3 años (Tabla 2), muestra que las escalas obtienen correlaciones ítem-test corregidas superiores al criterio empírico solicitado de .20 (Delgado, Escurra y Torres, 2006), lo que permite señalar que son consistentes entre sí. La confiabilidad se estudió por el método de consistencia interna del alfa de Cronbach obteniéndose un coeficiente de .31 (Tabla 2)

Tabla 2

Análisis de ítems y confiabilidad de cada uno de las escalas de la prueba PLON adaptada lingüísticamente para el grupo de 3 años.

Sub test	Media si el ítem es eliminado	Varianza si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test corregida	KR ₂₀ si el ítem es eliminado
Total Forma	5.60	3.07	.41	.33
Total Contenido	23.30	34.18	.30	.23
Total Uso	24.44	34.11	.36	.21
Alfa de Cronbach = .31				

n = 57

Análisis de la confiabilidad de la adaptación lingüística de la prueba para el grupo de 4 años.

El resultado del análisis de ítems de la prueba PLON adaptada lingüísticamente para el grupo de 4 años (Tabla 3), muestra que las sub escalas obtienen correlaciones ítem-test corregidas superiores al criterio empírico solicitado de .20 (Delgado, Ecurra y Torres, 2006), lo que permite señalar que son consistentes entre sí. La confiabilidad se estudió por el método de consistencia interna del alfa de Cronbach obteniéndose un coeficiente de .62.

Tabla 3

Análisis de ítems y confiabilidad de cada uno de las escalas de la prueba PLON adaptada lingüísticamente para el grupo de 4 años.

Sub test	Media si el ítem es eliminado	Varianza si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test corregida	KR ₂₀ si el ítem es eliminado
Total Forma	27.12	40.82	.75	.23
Total Contenido	25.16	10.67	.72	.51
Total Uso	47.09	66.51	.64	.70
Alfa de Cronbach = .62				

n = 57

4.2 Resultados descriptivos y contrastación de hipótesis

En un primer momento de esta presentación de resultados, se muestra los resultados obtenidos por los estudiantes del colegio estatal y particular en el puntaje total de la prueba y en los puntajes de las escalas de forma, contenido y uso.

Luego se muestra lo correspondiente a la bondad de ajuste a la distribución normal de las diferentes mediciones (escalas y sub escalas) de la prueba PLON-R considerando la estadística de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov. Finalmente, se presenta la contratación de hipótesis utilizando la prueba de U de Mann-Whitney.

En la tabla 4 se presenta los resultados obtenidos por los estudiantes del colegio estatal y particular en el *puntaje total* de la prueba y en los puntajes de las escalas de forma, contenido y uso para los niños de 3 años. En el puntaje total de la prueba se encuentra que los alumnos del colegio estatal alcanzan el 79.11% de logro en relación al máximo puntaje de la prueba, en tanto que los estudiantes del colegio particular alcanzan el 93.22% de dicho valor. Esta diferencia de los porcentajes de logro entre ambas escuelas se explica, como se observa en la figura 1, por la presencia de siete estudiantes en el colegio estatal que se encuentran muy por debajo de los puntajes esperados y cuyos puntajes disminuyen el promedio de su grupo en esta prueba.

Tabla 4.
Media y desviación estándar del puntaje total y de la cada una de las escalas de la Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON- R) para los niños de 3 años de ambos tipos de colegio.

Colegios										
	Colegio estatal					Colegio particular				
	M	D.S.	Min	Max.	% de logro	M	D.S.	Min	Max.	% de logro
Total forma	18.63	6.68	1	25	74.52	23.27	2.34	17	25	98.07
Total contenido	27.46	6.42	1	33	83.50	31.23	1.75	24	33	94.65
Total uso	2.07	1.14	0	3	69.14	3.37	.99	0	3	78.89
Puntaje total	48.26	9.71	26	60	79.11	56.86	4.36	41	61	93.22

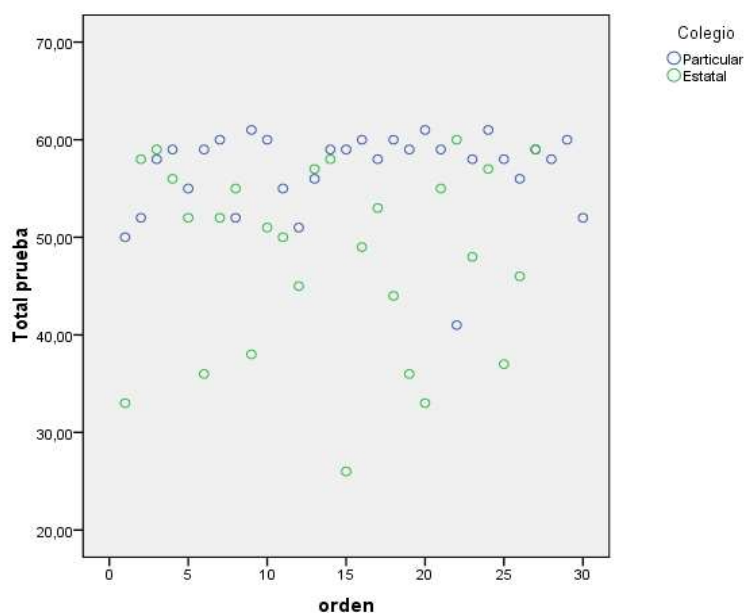


Figura 1: Dispersión de los puntajes totales del PLON-R de los dos grupos de 3 años.

En la tabla 5 se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes del colegio estatal y particular de la población de 3 años en el puntaje de la

escala de forma y en los puntajes de las sub escalas que la componen: Fonología y morfosintaxis. En cuanto, al puntaje obtenido por los dos grupos en la escala forma (*fonología, morfosintaxis*), los estudiantes del colegio estatal alcanzan el 74.52% de logro en relación al máximo puntaje de la escala, en tanto que el promedio de los alumnos del colegio particular alcanza el 93.07% de dicho valor.

Tabla 5.
Media y desviación estándar del puntaje de la escala de forma y de cada una de las sub escalas que la componen para los niños de 3 años de ambos tipos de colegio.

	Colegios									
	Colegio estatal					Colegio particular				
	M	D.S.	Min	Max.	% de logro	M	D.S.	Min	Max.	% de logro
Fonología	17.30	3.57	8	21	82.30	19.63	2.74	8	21	93.49
Morfosintaxis	2.93	1.29	0	4	73.15	3.70	1.32	1	9	92.50
Total forma	18.63	6.68	1	25	74.52	23.27	2.34	17	25	93.07

En la tabla 6 se presenta los resultados obtenidos por los estudiantes de 3 años de los colegios estatal y particular en el puntaje de la escala contenido y en los puntajes de las sub escalas que la componen: Léxico (comprensivo y expresivo), nombre de los colores, relaciones espaciales, partes del cuerpo, necesidades básicas. En relación al puntaje obtenido por los grupos en la escala contenido los participantes del colegio estatal alcanzan el 83.50% de logro en relación al máximo puntaje, en tanto que los alumnos del colegio particular alcanzan el 94.65% de dicho valor.

Tabla 6.

Media y desviación estándar del puntaje de la escala contenido y de cada una de las sub escalas que la componen para los niños de 3 años de ambos tipos de colegio

	Colegios									
	Colegio estatal					Colegio particular				
	M	D.S.	Min	Max.	% de logro	M	D.S.	Min	Max.	% de logro
Léxico	10.08	1.20	7	12	89.81%	11.20	.80	9	12	93.61%
Colores	2.74	1.50	0	4	68.52%	3.90	.03	3	4	93.33%
Relaciones espaciales	3.01	.90	1	4	76.85%	3.60	.60	3	4	90.00%
Identificación partes del cuerpo	6.90	.40	5	7	98.94%	7.00	0	7	7	100.00%
Necesidades básicas	4.40	1.3	0	5	73.46%	5.5	1.2	0	6	91.11%
Total contenido	27.6	6.42	1	33	83.50%	31.2	1.8	24	33	94.65%

En la tabla 7 se presenta los resultados obtenidos por los estudiantes de 3 años del colegio estatal y particular en el puntaje de la escala uso o pragmática, observándose que los estudiantes del colegio estatal alcanza el 69.14% de logro en relación al máximo puntaje, en tanto que los alumnos del colegio particular alcanza el 78.89% de dicho valor.

Tabla 7.

Media y desviación estándar del puntaje de la escala de uso o pragmática para los niños de 3 años de ambos tipos de colegio

	Colegios									
	Colegio estatal					Colegio particular				
	M	D.S.	Min	Max.	% de logro	M	D.S.	Min	Max.	% de logro
Total uso	2.1	1.10	0	3	69.14%	2.40	1.00	0	3	78.89

En la tabla 8 se presenta los resultados obtenidos por los participantes de los colegios estatal y particular en el puntaje total de la prueba y los puntajes de cada una de las escalas: Forma, contenido y uso para niños de 4 años. Se observa que en el puntaje total de la prueba los alumnos del colegio estatal alcanzan el 47.06% de logro en relación al máximo puntaje, en tanto que los estudiantes del colegio particular alcanzan el 95.46% de dicho valor. Esta diferencia entre los porcentajes de logro entre ambos colegios se explica, como se observa en la figura 2, por la presencia de seis niños estudiantes en el colegio estatal que se encuentran muy por debajo de los puntajes esperados y cuyos puntajes disminuyen el promedio de su grupo en esta prueba.

Tabla 8.

Media y desviación estándar del puntaje total y de cada una de las escalas del PLON-R para los niños de 4 años

	Colegios									
	Colegio estatal					Colegio particular				
	M	D.S.	Min	Max.	%de logro	M	D.S.	Min	Max.	%de logro
Puntaje escala forma	21.64	3.61	8	26	89.73	19.52	1.88	10	20	97.59%
Puntaje escala contenido	20.89	6.67	6	29	69.64	28.03	1.59	34	30	93.45%
Puntaje escala uso	2.36	.87	0	3	78.57	8.83	.38	2	3	94.25%
Puntaje total	26.82	5.16	8	33	47.06	54.41	1.70	49	57	95.46%

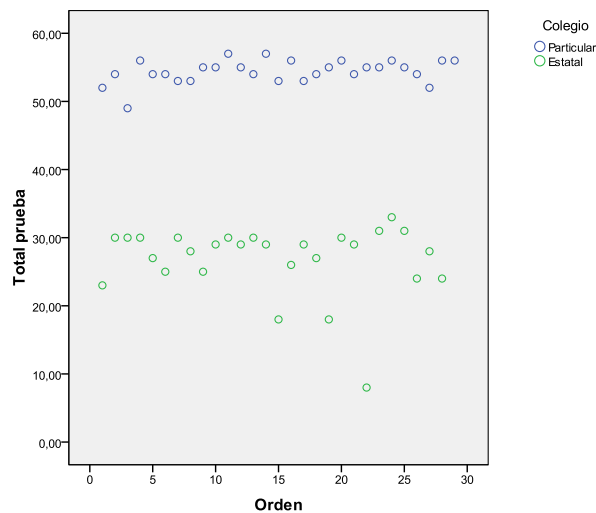


Figura 5: Dispersión de los puntajes totales del PLON-R para los dos grupos de niños de 4 años

En la tabla 9 se presenta los resultados obtenidos por los estudiantes de 4 años del colegio estatal y particular en el puntaje de la escala forma y en los puntajes de las sub escalas que la componen: Fonología y morfosintaxis. En cuanto al puntaje obtenido por los dos grupos en la escala forma (fonología y morfosintaxis), los participantes del colegio estatal alcanzan el 89.73% de logro en relación al máximo puntaje de esta escala, en tanto que los alumnos del colegio particular alcanzan el 98.13% de dicho valor.

Tabla 9.

Media y desviación estándar del puntaje de la escala forma fonología y morfosintaxis) para los niños de 4 años.

	Colegios									
	Colegio estatal					Colegio particular				
	M	D.S.	Min	Max.	% de logro	M	D.S.	Min	Max.	% de logro
Fonología	18.79	2.00	8.00	21.00	93.93%	19.52	1.88	10	20	97.59%
Morfosintaxis	2.61	1.23	0.00	4.00	65.18%	3.66	.55	2	4	91.38%
Total forma	21.54	3.61	8.00	26.00	89.73%	23.55	.57	22	24	98.13%

En la tabla 10 se presenta los resultados obtenidos por los estudiantes de los colegios estatal y particular en el puntaje de la escala contenido y de los puntajes de las sub escalas que la componen: Léxico (comprensivo y expresivo), identificación de colores, relaciones espaciales, opuestos y necesidades básicas. En relación al puntaje obtenido por los grupos en la escala contenido los alumnos del colegio estatal alcanzan el 69.64% de logro en relación al máximo puntaje, en tanto que los del colegio particular alcanzan el 93.45% de dicho valor.

Tabla 10

Media y desviación estándar del puntaje de la escala contenido y de cada una de las sub escalas que la componen para los niños de 4 años.

	Colegios									
	Colegio estatal					Colegio particular				
	M	D.S.	Min	Max.	% de logro	M	D.S.	Min	Max.	% de logro
Léxico	9.14	2.85	2	13	70.33%	11.61	1.08	9	13	89.39%
Identificación de colores	3.46	1.14	0	4	86.61%	3.97	.19	3	4	99.14%
Relaciones espaciales	3.00	1.87	0	5	60.00%	4.86	.74	1	5	97.24%
Opuestos	2.14	1.53	0	4	53.57%	3.76	.51	2	4	93.97%
Necesidades básicas	3.14	1.41	0	4	78.57%	3.83	.54	2	4	95.69%
Total contenido	20.89	6.67	6	29	69.64%	28.03	1.59	23	30	93.45%

En la tabla 11 se presenta los resultados obtenidos por los estudiantes de 4 años de los colegios estatal y particular en el puntaje de la escala uso o pragmática, observándose que los alumnos del colegio estatal alcanzan el 78.57% de logro en relación al máximo puntaje, en tanto que los alumnos del colegio particular alcanzan el 94.25 % de dicho valor.

Tabla 11

Media y desviación estándar del puntaje de la escala uso o pragmática para los niños de 4 años

	Colegios									
	Colegio estatal					Colegio particular				
	M	D.S.	Min	Max.	% de logro	M	D.S.	Min	Max.	% de logro
Total uso	2.36	.87	0	3	78.57	2.83	.38	2	2	94.25

En la tabla 12 se presenta los resultados de la evaluación de la bondad de ajuste a la distribución normal de las diferentes mediciones (puntaje total, puntaje de escalas y sub escalas) de la Prueba PLON-R adaptada, para el grupo de 3 años, utilizando la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov.

El análisis de la bondad de ajuste a la curva normal de los resultados de la muestra completa de 3 años da como resultado que todas las escalas y sub escalas presentan un coeficiente K-S-Z que alcanza niveles de probabilidad bajos lo que indicaría que sus puntajes no tienen una aceptable aproximación a la distribución normal. Los hallazgos señalan que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en el puntaje total, en las escalas y sub escalas con relación a la curva normal. De acuerdo a estos resultados, se estipula el uso de estadísticas no paramétricas para comparar estos puntajes.

Tabla 12

Evaluación a través de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov del puntaje total, de las escalas y sub escalas de la Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON- R), de la muestra de 3 años

Aspecto del lenguaje	Niños de tres años		
	M	D.E.	K-S-Z
Fonología	18.53	3.34	1.73**
Morfosintaxis	3.33	1.35	2.42**
Léxico	11.02	1.00	2.27**
Total forma	21.07	3.39	1.76**
Identificación de colores	3.37	1.19	3.18**
Relaciones espaciales	3.35	.79	2.29**
Partes del cuerpo	6.96	.27	4.04**
Necesidades básicas	4.96	1.37	2.26**
Total contenido	29.49	4.91	1.83**
Total uso	2.23	1.07	2.60**
Total prueba	52.79	8.51	1.56*

n=57, *p < .05, **p < .01

En la tabla 13 se presenta los resultados de la evaluación de bondad de ajuste a la distribución normal de las diferentes mediciones (puntaje total, puntaje de escalas y sub escalas) de la Prueba PLON-R adaptada, para el grupo de 4 años, considerando la estadística de Kolmogorov-Smirnov.

El análisis de la bondad de ajuste a la curva normal de los resultados de la muestra completa de 4 años da como resultado que el puntaje total y todas las escalas y sub escalas presentan un coeficiente K-S-Z que alcanza niveles de probabilidad bajos lo que mostraría que sus puntajes no tienen una aceptable aproximación a la distribución normal. Los hallazgos indican que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en el puntaje total, en las escalas y sub escalas con relación a la curva normal. De acuerdo a estos resultados, se estipula el uso de estadísticas no paramétricas para comparar estos puntajes.

Tabla 13.

Evaluación a través de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov del puntaje total, de las escalas y sub escalas de la Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON- R), de la muestra de 4 años

Aspecto del lenguaje	Niños de cuatro años		
	M	D.E.	K-S-Z
Fonología	19.16	2.27	3.01**
Morfosintaxis	3.14	1.08	2.19**
Total forma	22.56	2.73	2.40**
Léxico	10.40	2.46	1.45**
Identificación de colores	3.72	.84	3.70**
Relaciones espaciales	3.95	1.68	2.89**
Opuestos	2.96	1.39	2.39**
Conceptos básicos	3.49	1.10	3.39**
Total contenido	24.53	5.97	1.68**
Total uso	2.60	.70	3.03**
Puntaje total	40.86	14.42	2.05**

n=57,*p < .05, **p< .01

En la tabla 14 se presenta la comparación del desarrollo del lenguaje entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina utilizando la prueba de U de Mann-Whitney. Los resultados muestran que en la comparación del puntaje total existe diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos ($Z = -4.04$, $p < .001$), siendo los niños del colegio particular quienes obtienen un rango promedio más alto (37.38), este resultado permite señalar que la hipótesis general H_1 se valida.

En cuanto a la hipótesis específica $H_{1.1}$ que plantea la existencia de una diferencia estadísticamente significativa en la escala forma entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina, los resultados (Tabla 14) evidencia que sí existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos ($Z = -3.43$, $p < .01$), siendo la diferencia a favor de los niños del colegio particular (rango promedio = 35.98), estos resultados permiten señalar que se valida la hipótesis específica $H_{1.1}$.

En la tabla 14 también se presentan los resultados correspondientes a la hipótesis específica H_{1.2} que plantea la existencia de una diferencia estadísticamente significativa en la escala contenido entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina. Se observa la existencia de una diferencia significativa entre ambos grupos ($Z = -3.19, p < .01$), siendo los niños del colegio particular quienes alcanzan puntuaciones más elevadas (rango promedio = 35.55), lo cual permite indicar que la hipótesis específica H_{1.2} se valida.

Los resultados de la comparación en la escala uso (Tabla 14) muestran que no existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos de niños para esta escala ($Z = -1.00, p > .05$), por lo tanto no se valida la hipótesis específica H_{1.3}.

En cuanto a las sub escalas, en la tabla 14 se observa la existencia de diferencia estadísticamente significativa en la sub escala fonología ($Z = -3.4, p < .01$) entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina, lo cual permite señalar que la hipótesis específica H_{1.4} se valida. Los niños del colegio particular alcanzaron un rango promedio mayor (35.73).

Asimismo, los resultados (Tabla 14) muestran que en la sub escala morfosintaxis también existe diferencia significativa ($Z = -1.99, p < .05$) entre ambos grupos de niños, siendo los de colegio particular quienes obtuvieron un rango promedio más elevado (32.62), con lo cual se valida la hipótesis específica H_{1.5}.

Sin embargo, en la sub escala léxico se puede observar (Tabla 14) que no existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos de niños de 3 años ($Z = -1.47$), lo que indica que no se acepta la hipótesis específica H_{1.6}.

En relación a la sub escala de identificación de colores los resultados en la tabla 14 muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los niños de 3 años participantes ($Z = -3.90, p < .001$), siendo los niños del colegio

particular quienes alcanzan un rango promedio mayor (35.43). Estos resultados evidencian que se valida la hipótesis específica H_{1.7}.

Respecto a la sub escala relaciones espaciales, se observa (Tabla 14) la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los niños de 3 años ($Z = -2.33, p < .05$), nuevamente la diferencia es a favor de los niños del colegio particular (33.40), estos resultados permiten señalar que se valida la hipótesis específica H_{1.8}.

En cuanto a la hipótesis específica H_{1.9} que plantea la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre los participantes en la sub escala identificación de partes del cuerpo, los resultados de la tabla 4 muestran que no existe diferencia significativa ($Z = -1.05, p > .05$), con lo cual no se valida la hipótesis específica H_{1.9}.

Finalmente, en la sub escala de identificación de necesidades básicas (Tabla 14) se observa la existencia de una diferencia estadísticamente significativa ($Z = -4.70, p < .01$), siendo los niños de 3 años del colegio particular quienes alcanzan un rango promedio más elevado (38.17), pudiéndose señalar que se valida la hipótesis específica H_{1.10}.

Tabla 14

Prueba U de Mann-Whitney entre los puntajes totales, escalas y sub escalas del PLON –R de los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.

Escalas y sub escalas	Colegio estatal n = 27		Colegio particular n = 30		U	Z	P
	Rango promedio	Suma de rangos	Rango promedio	Suma de rangos			
Fonología	21.52	581.00	35.73	1072.00	203.00	-3.4	**
Morfosintaxis	24.98	674.50	32.62	978.50	296.50	-1.99	*
Total forma	21.24	573.50	35.98	1079.50	195.50	-3.43	**
Léxico	25.85	698.00	31.83	955.00	320.00	-1.47	n.s
Identificación de colores	21.85	590.00	35.43	1063.00	212.00	-3.90	***
Relaciones espaciales	24.11	651.00	33.40	1002.00	273.00	-2.33	*
Iden. partes del cuerpo	28.44	768.00	29.50	885.00	390.00	-1.05	n.s
Iden. necesidades básicas	18.81	508.00	38.17	1145.00	130.00	-4.70	**
Total contenido	21.72	586.50	35.55	1066.50	208.50	-3.19	**
Total uso	26.93	727.00	30.87	926.00	349.00	-1.00	n.s
Puntaje total	19.69	153.50	37.38	1121.50	153.50	-4.04	***

n = 57, *p < .05, **p < .01, ***p < .001

En la tabla 15 se presenta la comparación del desarrollo del lenguaje entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina utilizando la prueba de U de Mann-Whitney. Los resultados muestran que en la comparación del puntaje total existe diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos ($Z = -6.51$, $p < .001$), siendo los niños del colegio particular quienes obtienen un rango promedio más alto (43.00), este resultado permite señalar que la hipótesis general H_2 se valida.

En cuanto a la hipótesis específica $H_{2.1}$ que plantea la existencia de una diferencia estadísticamente significativa en la escala forma entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina, los resultados (Tabla 15) evidencia que sí existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos ($Z = -3.43$, $p < .01$), siendo la diferencia a favor de los niños del colegio particular (rango promedio = 36.05), estos resultados permiten señalar que se valida la hipótesis específica $H_{2.1}$.

En la tabla 15 también se presentan los resultados correspondientes a la hipótesis específica $H_{2.2}$ que plantea la existencia de una diferencia estadísticamente significativa en la escala contenido entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina. Se observa la existencia de una diferencia significativa entre ambos grupos ($Z = -4.95$, $p < .001$), siendo los niños del colegio particular quienes alcanzan puntuaciones más elevadas (rango promedio = 39.60), lo cual permite indicar que la hipótesis específica $H_{2.2}$ se acepta.

Los resultados de la comparación en la escala uso entre los participantes de 4 años (Tabla 15) muestran que existe una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos de niños ($Z = -2.43$, $p < .05$), por lo tanto se valida la hipótesis específica $H_{2.3}$. Los niños del colegio particular alcanzaron un rango promedio mayor (33.34).

En cuanto a las sub escalas, en la tabla 15 se observa que no existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala fonología ($Z = -1.66, p > .05$) entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina,, lo cual indica que la hipótesis específica H_{2.4} no se acepta.

Sin embargo, los resultados (Tabla 15) muestran que en la sub escala morfosintaxis existe diferencia estadísticamente significativa ($Z = -4.05, p < .001$) entre ambos grupos de niños, siendo los de colegio particular quienes obtuvieron un rango promedio más elevado (37.07), con lo cual se valida la hipótesis específica H_{2.5}.

Asimismo, en la sub escala léxico se puede observar (Tabla 15) la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos de niños de 4 años ($Z = -3.72, p < .001$), lo que indica que se valida la hipótesis específica H_{2.6}. Observándose que los niños de colegio particular alcanzan un rango promedio mayor (36.90).

En relación a la sub escala de identificación de colores los resultados en la tabla 15 muestran la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre los niños de 4 años participantes ($Z = -2.37, p < .05$), siendo los niños del colegio particular quienes alcanzan un rango promedio mayor (32.09). Estos resultados evidencian que se valida la hipótesis específica H_{2.7}.

Respecto a la sub escala relaciones espaciales, se observa (Tabla 15) la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre los niños de 4 años ($Z = -4.84, p < .001$), nuevamente la diferencia es a favor de los niños del colegio particular (37.90), estos resultados permiten señalar que se valida la hipótesis específica H_{2.8}.

En cuanto a la hipótesis específica H_{2.9} que plantea la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre los participantes en la sub escala opuestos, los resultados de la tabla 15 muestran que ambos grupos difieren significativamente ($Z = -4.36$, $p < .001$), con lo cual se valida la hipótesis específica H_{2.9}. Observándose que los niños de 4 años de colegio particular alcanzan un mayor rango promedio (37.90).

Finalmente, en la sub escala de necesidades básicas (Tabla 15) se observa la existencia de una diferencia estadísticamente significativa ($Z = -2.33$, $p < .05$), siendo los niños de 4 años del colegio particular quienes alcanzan un rango promedio más elevado (32.69), pudiéndose señalar que se valida la hipótesis específica H_{2.10}.

Tabla 15

Prueba U de Mann-Whitney entre los puntajes totales, escalas y sub escalas del PLON –R de los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.

	Colegio estatal n = 27		Colegio particular n = 30		U	Z	p
	Rango promedio	Suma de rangos	Rango promedio	Suma de rangos			
Escalas y sub escalas							
Fonología	26.13	731.50	31.78	921.50	305.50	-1.66	n.s
Morfosintaxis	20.64	578.00	37.07	1075.00	172.00	-4.05	***
Total forma	21.70	607.50	36.05	1045.50	201.50	-3.43	**
Léxico	20.82	583.00	36.90	1070.00	177.00	-3.72	***
Identificación de colores	25.80	722.50	32.09	930.50	316.50	-2.37	*
Relaciones espaciales	19.79	554.00	37.90	1099.00	148.00	-4.84	***
Opuestos	20.11	563.00	37.90	1090.00	157.00	-4.36	***
Necesidades básicas	25.18	705.00	32.69	948.00	299.0	-2.33	*
Total contenido	18.02	504.50	39.60	1148.50	98.50	-4.95	***
Total uso	24.50	686.00	33.34	967.00	280.00	-2.43	*
Total prueba	14.50	406.00	43.00	1247.00	000.00	-6.51	***

n = 57, *p. < .05, **p. < .01, ***p. < .001

4.3. Análisis de los resultados

Los niños de 3 años del colegio estatal lograron responder con éxito el 79.11% de la prueba en comparación de los niños del colegio particular quienes alcanzaron el 93.22% (Tabla 4) y sus puntajes máximo y mínimo obtenidos fueron 60 y 26 puntos en la prueba total respectivamente, en comparación con el colegio particular que obtuvo 61 y 41 puntos. Es interesante observar que solo en el caso del colegio estatal los puntajes de los niños aparecen muy dispersos, es decir hay niños con puntajes muy altos y otros con puntajes muy bajos, disminuyendo el promedio general del grupo.

Los niños de 4 años de colegios estatales lograron responder con éxito el 47.06% de la prueba en comparación con los niños del colegio particular que consiguieron realizar con éxito el 95.47% del test. (Tabla 5). Los puntajes máximo y mínimo obtenidos en el puntaje total, en el colegio estatal fueron 33 y 8 puntos respectivamente, y en el particular fueron 49 y 57 puntos. De manera similar como sucede en el grupo de 3 años, es interesante observar que solo en el caso del colegio estatal los puntajes de los niños aparecen muy dispersos, es decir hay niños con puntajes muy altos y otros con puntajes muy bajos, disminuyendo el promedio general del grupo.

En la comparación del puntaje total entre los dos grupos de 3 años y los dos grupos de 4 años se observa una diferencia significativa.

Es así como también existen diferencia importante para los dos grupos de edad en las escalas y sub escalas.

En el grupo de niños de 3 años se observó diferencia estadísticamente significativa en las escalas de forma y contenido. No se encontró diferencia importante es la escala de uso. Esto, en relación a las escalas, y en cuanto al las sub escalas se halló diferencia altamente significativa en la sub escala de fonología (perteneciente a la escala de forma) e identificación de colores (escala de contenido). Así mismo se halló diferencias significativas en

necesidades básicas (contenido) y diferencia poco significativa en morfosintaxis (forma) y relaciones espaciales (contenido). No se encontró diferencia en la escala de léxico (contenido)

En el grupo de niños de 4 años se observó diferencia estadísticamente altamente significativa en la escala de contenido y significativa en la escala de forma, así como diferencia poco significativa en la escala de uso. Se encontró diferencia altamente significativa en las sub escalas siguientes: morfosintaxis (perteneciente a la escala de forma), léxico, relaciones espaciales, opuestos (escala de contenido). Así mismo se halló diferencia poco significativa en colores y necesidades básicas (pertenecientes a la escala de contenido). No se encontraron diferencias en fonología (forma).

Es en la escala de contenido, aspecto del lenguaje muy relacionado con el aspecto cognitivo en donde ambos grupos de edad obtuvieron diferencia significativa (muy significativa para el grupo de 3 años y significativa para el de 4 años). En relación a esta escala, la población de tres años del colegio estatal logró responder el 83.50% de la prueba en comparación con el 94.65% que logró el colegio particular. En este mismo grupo (3 años), el puntaje mínimo obtenido en el colegio estatal en esta escala fue de 1 punto mientras que el puntaje mínimo obtenido en el particular fue 24 puntos. Asimismo y en relación al grupo de 4 años, en esta misma escala (contenido) el colegio estatal logró responder el 69.64% de la prueba y el particular el 93.45%, con puntaje mínimo de 6 puntos para el primero y de 34 puntos para el último.

En ambos grupos de edades se encontró diferencias significativas para la escalas de *forma* y *contenido*. Es importante indicar que la escala contenido, está relacionada con el sistema semántico del lenguaje, sistema que refleja el uso de las palabras y otras áreas de los niños como su cognición, memoria y una mayor experiencia (Berko y Bernstein, 2010). Diversos estudios han demostrado que la pertenencia al nivel socioeconómico bajo puede ser un factor de riesgo para el desarrollo del

lenguaje (Burt et al., 1999; Law et al., 2000; Catts, Fey, Tomblin y Zhang, 2002; Schonhaut, Maggiolo, De Barbieri, Rojas y Salgado, 2007, citados en Pavez, et al., 2009); factores como la riqueza de los intercambios con el ambiente, la calidad de la interacción entre madres e hijo y el nivel educacional de la madre son variables que influyen en la calidad del desarrollo lingüístico de los niños (Law, 2001, citado en Pavez et al., 2009).

La pobreza afecta el desarrollo cognitivo infantil (Einsseberg en Mazzoni et al. 2014), fundamentalmente durante los primeros años de vida. Los diferentes medios socioeconómicos producen diferentes desempeños cognitivos en los niños. Se han reportado estudios de las diferencias socioeconómicas en los perfiles neurocognitivos de los niños sobre el desarrollo de la atención, memoria y lenguaje (Mazzoni et al. 2014). El lenguaje y las funciones ejecutivas (procesos involucrados en la formulación de objetivos) serían los más afectados (Farah et al. en Mazzoni et al. 2014). La estimulación recibida en el hogar y pautas de crianza, acceso al sistema de salud, estado nutricional, escolaridad y empleo de los padres son algunos aspectos vinculados al nivel socioeconómico que podrían condicionar el desarrollo cognitivo infantil (Gewa et al., 2009, Jofrá et al., 2007 Stelzer et al., 2001 en Mazzoni et al. 2014).

Mazzoni (2014) y sus colaboradores recopilaron datos de diferentes investigaciones sobre dos de estos factores: nutrición y estimulación en el hogar, por ser factores que podrían incluirse en intervenciones tempranas de políticas públicas de salud y educación. Encuentran que los dos factores son importantes impactan en el desarrollo cognitivo, y sostienen que en relación al entorno familiar y el tipo de interacción en el que se producen pueden limitar o favorecer el desarrollo cognitivo; el desarrollo cognitivo infantil estaría fuertemente asociado con el nivel socioeconómico, la escolaridad materna y la estimulación que recibe el niño (Andrade et al., 2005; Barros et al., 2009 en Mazzoni, 2014). El nivel educativo de la madre, estrechamente vinculado al nivel socio económico, es un factor de mediación del impacto en el desarrollo cognitivo infantil (Aran, 2012, De Tjafada & Otárola, 2006, Matute et al., 2009, en Mazzoni et al. 2014). La escolaridad

materna afecta el desarrollo cognitivo de los niños por medio de la organización del entorno, las expectativas prácticas de los padres, la disponibilidad de material para juegos apropiados para la edad, y en definitiva la estimulación cotidiana del niño (Bradley & Corwyn, 2002; Reed, Haich & Mamiogo, 1996 en Mazzone et al. 2014).

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

- 1) Existe diferencia estadística altamente significativa en el desarrollo del lenguaje entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 2) Existe diferencia estadística altamente significativa en el desarrollo del lenguaje entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 3) Existe diferencia estadísticamente significativa en la escala forma de la Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON-R) entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 4) Existe diferencia estadísticamente significativa en la escala contenido del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 5) No existe diferencia estadísticamente significativa en la escala uso del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 6) Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala fonología del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.

- 7) Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala morfosintaxis del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 8) No existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala léxico del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 9) Existe diferencia estadística altamente significativa en la sub escala identificación de colores del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 10) Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala relaciones espaciales del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 11) No existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala identificación de partes del cuerpo del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 12) Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala identificación de necesidades básicas del PLON-R entre los niños de 3 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 13) Existe diferencia estadísticamente significativa en la escala forma del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.

- 14) Existe diferencia estadística altamente significativa en la escala contenido del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 15) Existe diferencia estadísticamente significativa en la escala uso del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 16) No existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala fonología del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 17) Existe diferencia estadística altamente significativa en la sub escala morfosintaxis del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 18) Existe diferencia estadística altamente significativa en la sub escala léxico del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 19) Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala identificación de colores del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 20) Existe diferencia estadística altamente significativa en la sub escala relaciones espaciales del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.
- 21) Existe diferencia estadísticamente muy significativa en la sub escala opuestos del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.

- 22) Existe diferencia estadísticamente significativa en la sub escala identificación de necesidades básicas del PLON-R entre los niños de 4 años de un colegio estatal urbano marginal y otro particular del distrito de La Molina.

Recomendaciones

- 1) El Perú se encuentra en estos momentos en un contexto nacional que valora la equidad e igualdad de oportunidad, es imperativo tomar las medidas necesarias para que cada niño tenga la experiencia necesaria de construir un bagaje cognitivo y de lenguaje óptimo con el cual afrontar las demandas académicas que le permitan insertarse en la sociedad con la misma facilidad con la que la hacen los niños que tienen mayores y mejores oportunidades económicas. Trabajar sobre la infancia temprana en lugares que sufren el impacto de la pobreza requiere una inversión de menor costo que lo que implica la reparación y apoyo en el futuro a niños con dificultades de aprendizaje y desarrollo psicosocial (Pesce, 2008).
- 2) Para un trabajo preventivo en comunidades pobres se sugieren programas dirigidos a diferentes servicios: nutrición, educación, capacitación directa a padres y cuidadores, asistencia social, capacitación a madres en actividades laborales. Estos programas deberían atender al menor, su familia su escuela y su comunidad.
- 3) El trabajo preventivo debería dar énfasis al crecimiento personal de las madres para favorecer la participación activa de ellas en la educación de sus hijos y en la formación de centros de estimulación temprana de la comunidad.
- 4) Además deberían Insertar programas de apoyo en estimulación de la comunicación, con la finalidad de atender la interacción madre-niño, desde que el niño nace y comprendiendo y atendiendo las tres etapas del modelo interactivo propuesto y a aplicado en el Perú con mucho éxito por González (2006): Interacciones prelocutivas,

interacciones transaccionales e interacciones intencionales (Ver el modelo de intervención que se propone en el Anexo).

- 5) En los programas de estimulación de la comunicación y el lenguaje se debe tener en cuenta que factores como la riqueza del intercambio con el ambiente, la calidad de la interacción entre madres e hijos y el nivel educacional de la madre influyen (González, 2006, 2008; Law, 2001, en Pavez, 2009) (Ver el modelo de intervención que se propone en el Anexo).
- 6) Los programas de intervención en la comunicación y desarrollo del lenguaje deberían hacerse sobre el medio-familia y escuela para favorecer la interacción adulto-niño, dentro de actividades cotidianas que se desarrollan durante el día del niño y en entornos que favorezcan la comunicación en situaciones en las que el niño tiene que comunicar (Ver el modelo de intervención que se propone en el Anexo).
- 7) En este tipo de modelos de intervención sugerido, el adulto responde a las incoativas comunicativas del niño, y es sensible a los intereses del menor y a sus intentos espontáneos. dotando al lenguaje de la estabilidad y complejidad adecuada al nivel del niño, usando una serie de estrategias que influyen positivamente en estos. En la interacción con el niño los adultos ajustan su lenguaje al nivel comunicativo del niño consiguiendo un sistema de “andamiaje” suficientemente potente para que el menor se comunique óptimamente con su entorno y potencie su zona de desarrollo proximal lingüístico-comunicativo. El adulto deberá asegurar un input rico y mostrar interés hacia el niño (Ver el modelo de intervención que se propone en el Anexo).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguinaga, G., Armentia, M.L., Fraile A., P. y Olangua, P. y Uriz, N. (2005). *PLON-R. Prueba de lenguaje Oral Navarra- Revisada*. Madrid: TEA.
- Acosta, V. y Moreno, A. (1999). *Dificultades del Lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Berko, J y Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. Madrid: McGraw Hill.
- Berko, J. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.
- Bernal, R. y Camacho, A. (2010). *La importancia de los programas para la infancia en Colombia*. Documento CEDE (ISSN 1657-7191. Edición Electrónica. Bogotá: Universidad de los Andes. <http://economía.uniandes.edu.co/publicaciones/dcede2010-20.pdf>
- Berstein, B. (1975). *Clases, código y control*. Madrid: Ediciones Alekal. books.google.com.pe/books?id=ou4gs-K9GgcC&printsec=frontcover&da=Berstein+Basil&sa=x&ei=Y0dtUpnQLcr1KQfs54E4&redir-esc=y#v=onepage&q=
- Bloom, L. y Lahey M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley and Sons.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Clemente, R. (1997). *Desarrollo del Lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Coolican, H. (1997) *Métodos de Investigación y Estadística en Psicología*. 3ra. Edición. México D.F. : Manual Moderno.
- Cueto, S.; León J. y Polit, E. (2007). *Desarrollo Infantil y rendimiento escolar en el Perú*. En: Investigación, políticas y desarrollo en el Perú. Lima: GRADE, 2007.
- Delgado A.E, Ecurra L.M., Torres J. (2006). *La Mediana en Psicología y Educación: Teoría y Aplicación*. Editorial HOZLO, Lima

- Escudero-Sanz, A; Carranza-Carnicero J.A. y Huéscar-Hernández, E (2013). Aparición y desarrollo de la atención conjunta en la infancia. *Anales de Psicología*.vol. 29, No 10, 401, 412
<http://gdx.doi.org/10.6018/anales.29.2.136871>
- Escurra, L.M (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces., 6 (*Revista de Psicología Pontificia Universidad Católica del Perú* 1-2) 103-111.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Latinoamericana de educación* (30). Consultado en : www.rieoig.org/lrie30o2.htm.
- Gracia García, M. (1997) *Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños con Síndrome de Down*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Consultado en: <http://hdl.handle.net/2445/42718>
- Giñé, C. (1995). *Contexto familiar y retraso en el desarrollo. Análisis de la interacción padres-bebé*. MEC. *Alta Inspección del Estado en Cataluña*. España: Universidad de Salamanca.
- Gonzales, A., Quintana, I., Barajas, C., Linero, M., Goicochea, M., Fuentes, M., Fernández, M. y De la Morena, M. (2001). Medio Social y desarrollo del Lenguaje: Un estudio con niños adoptados. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(3), 515-529. Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2364888>.
- González del Yerro, A. y Rivière, A. (1992). La percepción de contingencias y el conocimiento social temprano. *Revista Infancia y aprendizaje* 57, 99-116.
- González, R. (2006). Problemas Psicolingüísticos en el Perú: Evidencias empíricas. *Obras Completas*, 1, 121-189. Lima: Editora Norma Reátegui Colareta.
- González, R. (2008). Instrumentos Psicolingüísticos. *Obras Completas*, 5, 173-187. Lima: Editora Norma Reátegui Colareta

- González, R. (2008b). Las Rutas de la Psicolingüística. Obras Completas, 2, 101-120. Lima: Editora Norma Reátegui Colareta.
- Guisade, O., Barreiro, A., Maneiro, I., Rivero, I., Alba, R. y Vaamonde, A. (2006). *Tratamiento de los datos*. Madrid: Editorial Díaz de los Santos.
- Gracia, M., Del Río, M.J. (2000). Intervenciones naturalistas en comunicación y lenguaje para familias con pequeños con Síndrome Down. *Revista Síndrome Down*, 17, 2-14
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean: Exploration in de development of language study*. London: Edward Arnold.
- Hermida, M., Segretín, M.S, Lipina, S., Benarón, S y Colombo, J. (2010). Abordaje neurocognitivo en el estudio de la pobreza infantil: consideraciones conceptuales y metodológicas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 205-225. Consultado en: www.ijpsy.com/volumen10/num2/258/abordaje-neurocognitivo-en-estudio-ES.pdf.
- Herrera, M. O., Mathiesen, M. E. y Pandolfi A. M. (2000). Variación de la competencia léxica del escolar: algunos factores asociados. *Revista de Estudios Filológicos*, (35), 61-70. Consultado en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0071-17132000003500004>.
- Hodapp, R. (1987). Las funciones del juego social madre-niño. *Rev. Infancia y aprendizaje*, 37,1-10.
- Kotliarenco, M. A, Gómez, E. y Muñoz, M. (2009). Evaluación pre-post del desarrollo psicomotor y el estilo de apego en usuarios de los Centros de Desarrollo Infantil Temprano. *Revista Summa Psicológica UST*, 6(2), p. 89-104.
- Lavado, P. y Gallegos, J. (2005). *La dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración*. Informe final del proyecto CIES. Centro de investigación de la Universidad del Pacífico. cies.org.pe/Investigaciones/dinamica-desercion-escolar.
- López, E. (2007). Educación Compensatoria. Aprendizaje temprano, éxito posterior (II Carolina Abecedarian Project) *Relieve*, 13(1) <http://www.uv.es/RELIEVE v13n1 1.htm>.

- Majluf, A. (1993). *Marginalidad, Inteligencia y Rendimiento Escolar: Desarrollo del Pensamiento Formal proposicional y Combinatorio de dos grupos de adolescentes de diferentes estratos socio-económicos de Lima Perú*. 1era. Edición. Lima: Brandon Enterprise S.R.
- Mazzoni, C.; Stelzer ,F.; Cervivigini, M.; Martino, P. (2104). El impacto de la pobreza en el desarrollo cognitivo: un análisis teórico de dos factores mediadores. *Liber* 2014,vol 20,n.1. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=81729-48272014000100008&ing=es&nn=iso 188N1729-4827
- Ministerio de la Desarrollo y de la Inclusión Social (2013). Programa Cunamás. Consultado en: www.midis.gob.pe.
- Ministerio de la la Muer y Desarrollo Social (2011). Aporte del Programa Nacional Wawa Wasi a la estrategia Nacional Cuna Más 2011-2016
- Ministerio de Educación del Perú (2007) Censo Escolar del Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú (2009) Censo Escolar del Ministerio de Educación.
- Monfort, M., Juarez, A. (2001). *Estimulación del Lenguaje Oral. Un Modelo Interactivo para Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Ediciones Entha.
- Pavez, M.A., Maggiolo, M., Peñaloza, Ch., y Coloma, C.C. (2009). Desarrollo Fonológico en niños de 3 a 6 años: Incidencia de la Edad, el Género y el Nivel Socioeconómico. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47 (2), II Sem. 2009, pp. 89-109. Consultado en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832009000200006>
- Pesce, C., Moraga, y M., Mingo, V. (2008). Programa de estimulación del desarrollo infantil. *Serie de Reflexiones Infancia y Adolescencia* No.7. Chile: Unicef. www.unicef.cl/unicef/public/archivos-documento/256/Jugemos-corregido.pdf
- Puyuelo M., Rondal,J. y Wiing, E. (2000). *Evaluación del Lenguaje*. Madrid: Editorial Masson.
- Rondal, J. y Seron, X. (1998). *Trastornos del Lenguaje 3. Afasias, retrasos del lenguaje, dislexias*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica. S.A.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Business Support

Treviño, E., Toledo G., Cortínez M (2010). Perspectiva acerca de la Educación Inicial y sobre las familias. La relevancia de la intervención temprana en los procesos de desarrollo de los países. Series Reflexiones: Infancia y Adolescencia. UNICEF. Chile: Universidad Diego Portales. Consultado en: <http://unicef.cl/web/familias-y-jardin-infantil-juntos-aseguran-el-futuro/>

Ygual, A. y Cervera J.F., (1999). La intervención logopédica en los trastornos de la adquisición del lenguaje. *Revista de Neurología*, 28 (Supl2): S 109-S 18]. Consultado en: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/intervencion_logopedica_en_los_retrasos_del_lenguaje.pdf

ANEXO

ANEXO 1

Modelo de intervención para mejorar la comunicación en la interacción madre-niño

Un modelo de intervención en la interacción madre-niño

El buen desarrollo biológico y social puede verse afectado por la pobreza, limitando la adquisición de habilidades cognitivas y de los conocimientos requeridos en las demandas educativas en el aula (Pollit, León y Cueto, 2007). Existen factores tanto genéticos como sociales que determinan las alteraciones en el desarrollo del individuo. En el caso de los factores sociales, son los ambientales, en los que se desenvuelve la persona, los que desempeñan un papel primordial en el desarrollo. En el caso de la comunicación y el lenguaje, por ejemplo, elementos como la riqueza de los intercambios con el ambiente, la calidad de la interacción entre madres e hijos y el nivel educacional de la madre son variables que influyen (González, 2006, 2008; Law, 2001, en Pavez, 2009).

Para aminorar los efectos de la pobreza sobre el desarrollo infantil se han diseñado programas en diferentes países del mundo y los que mejores efectos han mostrado a lo largo del tiempo, potenciando el desarrollo del niño y el bienestar de las familias, han sido aquellos que dirigen sus actividades a diferentes servicios: Nutrición, educación, capacitación directa a los padres y cuidadores, asistencia social, capacitación a madres en actividades laborales, etc. En estos programas se favorece la participación activa de las madres en la educación de sus hijos y en la organización de los centros de estimulación temprana de la comunidad. Así, los programas más completos de menores en situación de vulnerabilidad social atienden al menor, su familia, su escuela y su comunidad y la mayoría enfatiza el desarrollo y crecimiento personal de la madre. En tal sentido, cualquier modelo de intervención en el lenguaje que se proponga, en la búsqueda por mejorar la calidad de la interacción madre-niño, sería poco útil, si no se inserta en un programa que atienda múltiples servicios, como los mencionados, y que especialmente cuide el crecimiento personal de las madres cuidadoras de sus niños.

En el Perú González (2006), después de comprender, los factores de marginalidad que reducen la calidad, la frecuencia y el tiempo de interacciones verbales niño-madre que afectan el desarrollo lingüístico-cognitivo, recomendó que los programa de intervención en estas condiciones de marginalidad, deberían mejorar la diada niño-madre incorporando componentes destinados a mejorar la calidad, frecuencia y duración de las interacciones verbales. Sugiere que, respetando la decisión familiar, debe orientarse las intervenciones para que este tipo de interacción se realice en un solo código idiomático, evitando las alternancias de códigos; esto requeriría capacitar a las madres en la comunicación oral con la lengua seleccionada, en formas de interactuar con su niño, cuidando que la interacción se acople a la edad del menor pero que “además de ejercitar el tipo de interacción prototípico de cada edad, consolide también los de las edades anteriores y prepare las interacciones de edades futuras” (González, 2006, p. 186). Así mismo sugiere que los programas de interacción de zonas urbano-marginales:

- Motiven a madres y cuidadores para que incrementen la duración de las interacciones verbales con sus hijos, buscando que pasen más tiempo asistiendo y jugando con ellos utilizando lenguaje y juegos cognitivos y atencionales con formas gramaticales sencillas y de repertorio básico.
- Capaciten a madres o cuidadores bilingües en la comunicación oral de solo una lengua en un solo idioma evitando las alternancias de código y en la lengua que la familia decida, siempre respetando la decisión familiar.
- Capaciten en las interrelaciones prelocutivas (de edades comprendidas entre los 0 y 1 años) a madres de niños pequeños para jugar con sus hijos preverbales incorporando formas verbales en el juego, y en un segundo momento, a partir de los seis meses, para insertar objetos sobre los cuales caiga la atención del niño asociada a las formas verbales emitidas en forma estable por la madres.

- Capaciten a las madres de niños que están en el segundo año de vida, para las interacciones que faciliten la introducción de respuestas verbales de los niños continuando con el juego iniciado en la tapa anterior, utilizando formas verbales y procurando vocablos sencillos.
- A las madres en el tercer año de vida capacitarlas a responder con comportamientos contingentes a las peticiones y referencias del niño, incorporando componentes verbales así como precisando el aspecto gramatical e incrementando vocabulario

Desde las propuestas de González arriba expuestas, el modelo que se plantea para la intervención en la interacción madre-niño se enmarca dentro de los modelos del tipo naturalista (García, 1997), los que se caracterizan por llevarse a cabo en ambientes naturales como la familia o escuela. En estos modelos son los padres quienes impulsan el lenguaje de sus niños en la interacción en medios naturales como los del hogar. Las acciones que proponen estos modelos son aquellos que utilizan las madres de manera espontánea y natural en la interacción. Los terapeutas guían a los cuidadores actuando sobre el medio y la conducta comunicativa y lingüística de los adultos (Gracia y del Río, 1998), estabilizando y complejizando el lenguaje que se dirige al menor, siempre cuidando que se encuentre al nivel de producción y comprensión del niño, de esta manera se consigue un sistema de “andamiaje” para que el pequeño potencie su zona de desarrollo proximal comunicativa o lingüística (Ygual y Cervera, 1999). Con estos modelos los padres mejoran sus estrategias naturales de interacción. Estas estrategias naturales se han agrupado según las seis operaciones de adquisición del lenguaje propuestas por González (2006):

- Formalización lúdica (0 meses – 6 meses aproximadamente)
- Sincronización cognitiva (6 meses – 12 meses aproximadamente)
- Correlación enactiva (12 meses – 18 meses aproximadamente)
- Convenciones estables (18 meses – 24 meses aproximadamente)
- Referencia y Peticiones (24 meses – 36 meses)

Formalización lúdica (0 – 6 meses)

En este momento la madre inicia la interacción con su hijo construyendo un modelo de juego con el menor, en el que incluye componentes verbales. Al principio el niño responde pasivamente al juego para luego hacerlo con conducta comunicacional no verbal, especialmente atencional (González, 2006.)

Estrategias que utilizan las madres de manera espontánea y natural para la interacción	Conductas que se observan en el niño durante la interacción
<ul style="list-style-type: none">- La madre inicia y dirige la interacción con el niño, de manera de juego, usando lenguaje, en contextos regulares como las rutinas del día a día (alimentación, bañado, dormir).- La madre utiliza juegos, cantos, palabras y oraciones inventadas (que repite una y otra vez, y que intuye agradan al niño) para llamar la atención del bebé en la interacción.- La madre crea estructuras predecibles (contextos familiares altamente rutinarios) de acción conjunta en la que el niño comprende lo que pasa y sobre lo que le están hablando (Bruner, 1988; González 2008).- La madre utiliza tono de voz suave y melodiosa para hablarle o cantarle al niño, utilizando número de palabras reducidas en las oraciones y con entonación	<ul style="list-style-type: none">- El bebe presta atención a los sonidos lingüísticos emitidos por el adulto, muestra interés por las personas.- Trata de mirar la cara de la persona que habla.- Responde a intentos comunicativos de la madre moviendo su cuerpo especialmente miembros inferiores y superiores.- Trata de imitar gestos y sonidos que madre emite.- A los dos meses empezará a producir algunos sonidos diferenciados.- A los cuatro meses se ríe cuando algo le divierte.- Parlotea con la persona que le es familiar.- De 4 a 6 meses, el bebe o la bebe, se muestra más activo en la interacción e intenta responde en las pausas de turnos conversacionales.

<p>exagerada para destacar rasgos del mundo que para el niño son destacados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La madre utiliza habla adulta modificada al conocimiento y competencia del bebé en la interacción (González, 2008). - La madre repite expresiones que produce el niño (gestos y sonidos). - La madre responde verbalmente al niño como si le entendiera, como si las expresiones infantiles tuvieran intención comunicativa. - La madre “traduce” las emociones del niño, es decir, pone en palabras lo que el niño está sintiendo o experimentando, modelando sustitutos verbales (palabras, frases) para los recursos gestuales de su niño (González, 2008.) - La madre respeta turnos conversacionales, guardando silencio después de actuar o decir algo esperando la respuesta del niño, de esta manera propicia que el menor tome el turno y evite monopolizar la interacción (González del Yerro, A. y Riviere, A., 1992.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza balbuceo más controlado y aleatorio, es decir la misma combinación de sonidos ante las mismas situaciones o experiencias.
--	---

Sincronización cognitiva (6 meses – 12 meses aproximadamente)

La madre aún toma la iniciativa en la interacción y construye modelo de juego con su niño, conversa con él poniendo en común focos referenciales y atencionales y asocia objetos y experiencias a vocablos. En este momento aumenta la iniciativa del niño para ingresar a la interacción, lo hace con gracias que agradan al adulto.

Estrategias que utilizan las madres de manera espontánea y natural para la interacción	Conductas que se observan en el niño durante la interacción
<ul style="list-style-type: none">- La madre presta atención a los objetos o eventos que atraen al niño para interesarse por lo mismo y hablar de lo que ambos miran (esta es una manera en la que la madre introduce el objeto para la interacción y comparte atención con el niño). Por ejemplo mira o toca el objeto que el niño mira y habla sobre éste (González del Yerro, 1992; Bruner 1988).- La madre está atenta a los objetos, personas o eventos que interesan al niño y habla sobre éstos.- Aún la madre inicia y dirige la atención del niño en la interacción mediante juegos repetitivos y en contextos familiares altamente rutinarios. Estos formatos y rutinas utilizados son más regulares que en la etapa anterior y le permiten al niño regularse y compartir significados comunes.- La madre imita gestos y vocalizaciones producidas por el niño.	<ul style="list-style-type: none">- Responde motoramente a la iniciativa de la madre por la interacción.- Disfruta del juego cara a cara y de la exploración del medio.- Muestra interés activo por los objetos y las personas.- Manipula los objetos que la madre le presenta en la interacción.- Antes de los 9 meses presenta conductas anticipatorias que parecen intencionales, por ejemplo, le extiende los brazos a la madre que se le acerca- A partir de los 9 meses sonríe cuando se le mira.- A partir de los 9 meses se gira hacia la fuente sonora.- A partir de los 9 meses utiliza voz para obtener ayuda y llamar la atención.- A partir de los 9 meses el niño

<ul style="list-style-type: none"> - La madre responde e interpreta las conductas anticipatorias del niño como si tuvieran intención comunicativa. Por ejemplo el niño extiende los brazos y la madre responde, cargándolo, entendiendo que eso es lo que el niño solicita (González del Yerro, A. y Riviere, A., 1992). - La madre trata al niño como si se comunicara intencionalmente (González del Yerro, A. y Riviere, A., 1992). - Aparece el juego cooperativo (juego de coordinación en el que los participantes escogen las estrategias para lograr algo), la madre coordina con el niño acciones para lograr un fin permitiéndole el ir tomando conciencia de que algunas de sus acciones provocan la reacción del otro (González del Yerro, A. y Riviere, A., 1992). - La madre responde a las conductas comunicativas pre lingüísticas (aparece entre los 8 y 12 meses) que utiliza el niño para lograr un fin. Por ejemplo, mira un juguete y luego mira a la madre para que se lo alcance. Es decir la madre responde al deseo del niño de compartir con el adulto la atención en relación a objeto, evento o persona que le interesa (atención conjunta) (González del Yerro, A. y Riviere, A., 1992). 	<p>utiliza gestos para conseguir algo (protoimperativos), como por ejemplo señalar con el dedo para conseguir algo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El niño utiliza gestos para compartir la interacción con el adulto en relación a un evento u objeto o persona. Es decir, comparte atención sobre focos de interés común con la madre o cuidador, se establece referencia conjunta, iniciativa importante para la comunicación. Empiezan a establecer referencias comunes para comunicar. - A partir de los 9 meses puede mirar a la madre cuando se acerca al objeto que quiere. - El niño mirará a la madre si encuentra un objeto o evento ambiguo. - A los 11 meses imita las melodías de las emisiones adultas. - Trata de dirigir la atención del adulto para sí mismo, lo puede hacer con bromas, gracias o conductas provocativas. - Antes de los 10 meses es incapaz de coordinar en una misma actividad persona y objeto, o juega con la madre o juega con la pelota. - A partir de los 10 meses coordina acciones entre persona y objeto, por ejemplo puede jugar a la pelota con la madre.
---	---

- La madre recibe los objetos que el niño le alcanza mostrándose interesada por estos y haciendo comentarios contingentes al objeto y el momento.
 - La madre, con lenguaje, da significado a conductas no verbales del niño.
 - La madre responde con lenguaje a las conductas provocativas del niño por llamar su atención.
 - La madre responde con lenguaje a mirada del niño ante objetos o situaciones ambiguas.
- La madre responde con lenguaje a protoimperativos (acción no verbal del niño por conseguir algo, como señalar) (González del Yerro, A. y Riviere, A., 1992).
- La madre responde a protodeclarativos, acto del niño respecto a objetos o eventos que señalan con la finalidad de que madre repare y comente algo sobre éste (González del Yerro, A. y Riviere, A., 1992).
 - La madre interactúa mirando la cara del niño.
 - La madre utiliza habla modificada en la interacción.

Correlación enactiva (12 meses – 18 meses aproximadamente)

El niño toma la iniciativa en la interacción y es inducido por la madre a acompañar sus actos intencionales no verbales con palabras de tipo convencional. El niño coordina la atención del objeto con el adulto demostrando atención conjunta para evocar objetos significativos, la madre verbaliza estos gestos y hace que el niño acompañe sus actos no verbales con palabras referenciales, es decir palabras cuyo significado está determinado por el contexto.

Estrategias que utilizan las madres de manera espontánea y natural para la interacción	Conductas que se observan en el niño durante la interacción
<ul style="list-style-type: none">- La madre está atenta a seguir la iniciativa del niño para la interacción. Atiende aquello que le interesa al niño para compartir con él el mismo foco de interés.- La madre utiliza palabras como sustitutos de la acción y gestos del niño y le da los nombres de las cosas que mira, toca, o pide con la mirada o señalando, de esta manera comparte los intereses del menor así como los significados. Es la manera en la que la madre introduce palabras de tipo convencional, cuyo significado está determinado por el contexto (González, 2008).- La madre induce al niño a que acompañe sus acciones y gestos y los	<ul style="list-style-type: none">- El niño coordina la atención con el adulto demostrando atención conjunta para evocar objetos o eventos significativos. Coordina acciones con el objeto y la persona.- En esta etapa el niño toma la iniciativa en la interacción coordinando de manera intencional la atención hacia el objeto con el adulto demostrando claramente atención conjunta.- El niño señala con fines protoimperativos y declarativos (Bruner, 1987) mirando la cara del cuidador. Señala y utiliza gestos para evocar objetos significativos.- Acompaña gestos con palabras (convencionales o sus propias palabras), expresiones articuladas en contextos definitivos. Estas palabras dependen del contexto.- El niño a los 14 meses ya es capaz de alternar el pedido de

<p>sustituya con palabras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aún la madre procura la interacción en rutinas y contextos que aseguren montajes familiares que permita la fácil interpretación del niño sobre objeto y hechos a los cuales se refieren. - La madre respeta turnos en la interacción. - La madre interactúa mirando la cara del niño. - La madre utiliza habla modificada. - La madre responde contingentemente a las demandas del menor. 	<p>objetos cercanos mirando el sitio donde está el objeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responde a su nombre. - Comprende instrucciones sencillas acompañadas de gestos. - Usa gestos para enseñar y pedir. - Usa sonidos en la interacción. - Excepcionalmente usa palabras en la interacción. - Muestra objetos que le interesa enseñar. - Se deja entender sobre lo que quiere o no quiere.
--	---

Convenciones estables (18 meses – 24 meses aproximadamente)

Madre y bebé, en condiciones de juego, repiten palabras (convencionales o propios del habla infantil) para vincular referentes (objetos, eventos) o peticiones constantes. La madre inserta verbalización en la interacción. Aumenta la iniciativa del niño para la interacción verbal, y sus intentos son acompañados de gestos.

<p>Estrategias que utilizan las madres de manera espontánea y natural para la interacción</p>	<p>Conductas que se observan en el niño durante la interacción</p>
<ul style="list-style-type: none"> - La madre sigue la iniciativa del niño para la interacción. - La madre traduce los gestos y palabras que dice el niño repitiéndolos verbalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta la iniciativa del niño para la interacción verbal. - Incorpora lenguaje en la comunicación.

<ul style="list-style-type: none"> - La madre induce al niño a que acompañe sus acciones y gestos y los sustituya con palabras (González, 2008). - Los esquemas verbales que utiliza la madre pueden ser del idioma o extracciones del habla infantil (González, 2008). - La madre interpreta los gestos que utiliza el niño y amplía los enunciados del niño quien inicialmente puede utilizar formas no lingüísticas, no estándar pero interpretables (González, 2008). - Le ofrece al niño tiempo y oportunidad para responder. - La madre arregla los contextos asegurándose que los objetos y hechos a los que refieren ambos sean fácilmente interpretables. Utiliza esta forma para negociar la atención con el niño, para que se sienta motivado a comunicar (Estigarribia y Clark, 2007, en Escudero et al., 2013; González, 2008). - La madre utiliza estrategias para ampliar enunciados verbales del niño y mantener la atención de éste en la interacción: <p>AUTOINSTRUCCIONES EN VOZ ALTA: El adulto habla de lo que hace, dándose instrucciones a sí mismo, ofreciendo al niño lenguaje acompañado de acción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El niño acompaña sus respuestas verbales con gestos. - El niño emite palabras que acompañan o remplazan sus acciones y son repetidas por la madre. - Las palabras que dice el niño se encuentran en el contexto próximo de él, dependen del contexto, son referenciales. - Imite las palabras que se le dicen. - A partir de los 18 meses puede usar más o menos 10 palabras - A los 18 meses puede usar las siguientes consonantes: s, m, n, p, t, b, c. - A los 21 meses puede usar hasta 25 palabras. - A partir de los 21 meses aprende palabras nuevas, una por semana - Al finalizar esta etapa podría producir hasta dos palabras juntas, es decir combina palabras. - Identifica objetos que se le nombran.
--	--

<p>HABLA PARALELA: El adulto habla sobre lo que el niño hace, acompañando sus acciones, poniendo nombre a lo que el niño mira o toca. Utiliza lenguaje simple o reducido, con oraciones correctas de hasta tres o cuatro palabras.</p> <p>EXPANSIÓN: La madre repite el enunciado del niño mejorándolo.</p> <p>EXTENSIÓN: El adulto reformula lo que el niño dice ampliando su frase con nuevo léxico o reformulando en términos más adultos.</p>	
---	--

Referencia y Peticiones (24 meses – 36 meses)

El niño usará activamente el lenguaje de manera autónoma y tomará la iniciativa para interactuar pidiendo y ofreciendo referencia sobre las personas, objetos y eventos del contexto. También utilizará activamente lenguaje para pedir objetos o acciones.

Referencia

El niño usará activamente el lenguaje y tomará la iniciativa para interactuar. Se dirige hacia los objetos, personas o eventos del contexto para hacer o pedir referencia sobre éstos llamando la atención cognitiva de la madre. Las referencias pueden ir acompañadas de gestos y comunicación no verbal pero estos cumplen más un papel de apoyo. La interacción va pasando de formas no convencionales lingüísticamente a formas convencionales que aparecen lentamente (González, 2008) En estos momentos, las madres son más exigentes con las formas que utiliza

el niño y con la producción verbal de éste, por ejemplo le exigirá afinamiento fonológico (Bruner, 1988).

Estrategias que utilizan las madres de manera espontánea y natural para la interacción	Conductas que se observan en el niño durante la interacción
<ul style="list-style-type: none"> - La madre está atenta a la iniciativa del niño para la interacción, está dispuesta a compartir atención e intereses del niño. - Madre y niño comparten la atención sobre hechos y conceptos que se ven en el mundo. Ambos interactúan a través del lenguaje con expresiones, descripciones o información que permite representar dicha realidad. - La madre elige actos de habla apropiados a los significados que intenta transmitir y escucha lo que dice el otro para hacer contribuciones apropiadas cuando les llegue el turno (Clark, 2009 en Escudero- Sanz et al. , 2013.) - La madre utiliza juegos de repetición para elicitar determinadas respuestas expresivas del bebé. Repite una y otra vez palabras y gestos semejantes (González del Yerro, A. y Riviere, A., 1992). - La madre interactúa con su bebé cara a cara, con contacto visual. - La madre utiliza habla modificada. - Le ofrece al niño tiempo y oportunidad para responder. 	<ul style="list-style-type: none"> - El niño usa lenguaje en la interacción. - El niño toma la iniciativa en la interacción - El niño se dirige o señala objetos para referirse sobre ellos. - Aún se apoya con gestos al hablar. - Maneja la atención conjunta con su madre con medios lingüísticos. Madre y niño dialogan con una fuente de referencia. - Coincide con madre en cómo se llaman las cosas. - Empieza la representación simbólica para el niño: el niño empieza a tener dominio de la representación entre el signo y el significado (sonido y la representación del mundo que tiene en su mente). Es decir, en este momento puede referirse a hechos y objetos que no se encuentran en el contexto inmediato. - Madre y niño coinciden en cómo se llaman las cosas. - Por lo menos 50 palabras.

<ul style="list-style-type: none"> - La madre arregla los contextos asegurándose que los objetos y hechos a los que se refieren ambos sean fácilmente interpretables. Utiliza esta forma para negociar la atención con el niño, lo motiva a comunicar (Estigarribia y Clark, 2007 en Escudero-Sanz, et al., 2013). - La madre utiliza estrategias para estimular el lenguaje del niño para modificar y ampliar los enunciados de éste. - La madre utiliza estrategias para estimular el lenguaje del niño y para negociar su atención. - La madre arregla el contexto para asegurar demandas deíficas y asegurar montajes familiares fácilmente interpretables, así madre y niño pueden ubicar objetos y hechos a los cuales refiere. - La madre es más exigente en las formas que utiliza el niño para expresarse lingüísticamente (Bruner, 1988). Pide al niño palabras estándar y no palabras “de bebé”. - La madre modifica y amplía los enunciados del niño quien inicialmente puede utilizar formas no lingüísticas no estándar pero interpretables. - La madre modifica y amplía los enunciados del niño para negociar la atención. Va pasando de la forma no estándar a las estándar, a las convenciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza frases cortas. - Reconoce imágenes de libro. - Escucha cuentos sencillos.
---	---

lingüísticas que aparecen lentamente. La madre ahora es más exigente con las forma que utiliza el niño (Bruner, 1988)

- Aún el adulto “arregla” los contextos para asegurar las demandas deíficas. La rutinización de los contextos aseguran montajes familiares fácilmente interpretables para que madres y niño puedan ubicar objetos y hechos a los cuales refiere.
- La madre utiliza algunas estrategias para estimular el lenguaje de su niño como por ejemplo autoinstrucciones, en voz alta, habla paralela, expansión y extensión:

AUTOISNTRUCCIONES EN VOZ ALTA: El adulto habla de lo que hace, dándose instrucciones a sí mismo, ofreciendo al niño lenguaje acompañado de acción.

HABLA PARALELA: El adulto habla sobre lo que el niño hace, acompañando sus acciones, poniendo nombre a lo que el niño mira o toca. Utiliza lenguaje simple o reducido, con oraciones correctas de hasta tres o cuatro palabras.

EXPANSIÓN: La madre repite el enunciado del niño mejorándolo.

EXTENSIÓN: El adulto reformula lo que el niño dice ampliando su frase con nuevo léxico o reformulando en términos más adultos.

Petición

El niño usará activamente el lenguaje y tomará la iniciativa para hacer pedidos y reclamos a su madre. Las peticiones pueden ir acompañadas de gestos y comunicación no verbal pero estos cumplen más un papel de apoyo que principal (González, 2008). La madre exigirá al niño, una mejor producción y además le demandará convenciones sociales para pedir con cortesía utilizando palabras como por ejemplo, “por favor, “gracias”, “permiso”. Además le mostrará los límites de las peticiones, la madre le enseña a hacer una persona civilizada” (Bruner, 1988)

Estrategias que utilizan las madres de manera espontánea y natural para la interacción	Conductas que se observan en el niño durante la interacción
<ul style="list-style-type: none">- La madre exige al niño una mejor producción lingüística cuando pide algo utilizando lenguaje (Bruner, 1988)- La madre le exige al niño convenciones sociales (Bruner, 1988), como cortesía utilizando palabras. Por ejemplo: “por favor” para pedir.- La madre muestra los límites de las peticiones (Bruner, 1988)- La madre responde contingentemente a los pedidos del niño.- Aún el adulto “arregla” los contextos para asegurar las demandas de parte del niño, sin embargo en este momento también dificulta su acceso a objetos o actividades preferidas para	<ul style="list-style-type: none">- El niño usa activamente el lenguaje para hacer pedidos y reclamos.- El niño puede acompañar el lenguaje con gestos para apoyarse en el momento de intentar comunicarse.- El niño arma oraciones complejas para requerimientos complejos, por ejemplo agente-acción- objeto y en ocasiones instrumento, lugar, receptor.- La petición, igual que la referencia, sigue curso negociador hacia la socialización.- Pide y refiere utilizando lenguaje pero puede recurrir a

<p>que el niño necesite y solicite ayuda.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La madre utiliza algunas estrategias para estimular el lenguaje de su niño: autoinstrucciones en voz alta, habla paralela, expansión y extensión. <p>AUTOISNTRUCCIONES EN VOZ ALTA: El adulto habla de lo que hace, dándose instrucciones a sí mismo, ofreciendo al niño lenguaje acompañado de acción.</p> <p>HABLA PARALELA: El adulto habla sobre lo que el niño hace, acompañando sus acciones, poniendo nombre a lo que el niño mira o toca. Utiliza lenguaje simple o reducido, con oraciones correctas de hasta tres o cuatro palabras.</p> <p>EXPANSIÓN: La madre repite el enunciado del niño mejorándolo.</p> <p>EXTENSIÓN: El adulto reformula lo que el niño dice ampliando su frase con nuevo léxico o reformulando en términos más adultos.</p>	<p>los gestos cuando su lexema nominal no le sirve para nominar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usan lenguaje para conseguir lo que quieren como por ejemplo, para jugar o para mantener contacto. - Usan lenguaje para pedir con menor necesidad del contexto.
---	---