



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**EL LIBRO INFANTIL Y EL DIBUJO COMO ESTRATEGIAS
PARA ESTIMULAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE
EN NIÑOS DE MATERNAL**

INFORME DE PRÁCTICAS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
PRESENTA

FABIOLA BERLANGA HERNÁNDEZ

DIRECTOR: MTRA. MARTHA ROMAY MORALES

REVISOR: LIC. RAFAEL GUTIÉRREZ BENJAMÍN



**Facultad
de Psicología**

MÉXICO, D.F., CIUDAD UNIVERSITARIA, JUNIO 2012

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



H. JURADO:

DRA. ELISA SAAD DAYÁN

DRA. GEORGINA DELGADO CERVANTES

MTRA. MARTHA ROMAY MORALES

DRA. GILDA ROJAS FERNÁNDEZ

LIC. RAFAEL GUTIÉRREZ BENJAMÍN

AGRADECIMIENTOS

Erase una vez una niña muy curiosa, todo le llamaba la atención: las estrellas, la historia, el paso del tiempo, las emociones y aquellos a quienes les pertenecían. Le intrigaba lo que pasaba en el universo que habita cada cabeza, incluyendo la suya. En los libros encontró muchas respuestas a esto, pero también nuevas preguntas. Le abrieron las puertas a miles de nuevos mundos, personas y experiencias incomparables, y distintas formas de sentir la vida.

Es imposible nombrar todo lo que he aprendido de los libros que he leído. Cómo regresarles el favor, sino es compartiéndolos. Este trabajo es una primera aproximación de estudiar y trabajar con mis dos más grandes pasiones: el desarrollo humano y la literatura, y de compartirlo con el mundo.

Quiero agradecer y dedicar este trabajo a todas las personas que de alguna u otra forma me han acompañado en este camino y que me han permitido soñar despierta.

A mis padres Raquel y Javier, por su amor y apoyo incondicional. Las palabras no son suficientes para expresar mi amor y agradecimiento. Son las alas que me han permitido volar tan lejos y alcanzar las estrellas.

A mi familia: abuelos, padrinos, tíos y primos, por su inacabable apoyo; y en especial a mi Gaby, la mejor hermana que jamás he tenido, mi compañera de viajes intergalácticos.

A mis queridos amigos, los viejos, los nuevos, aquellos que puedo contar con los dedos de mis manos, y que han sido mis cómplices en las aventuras más estafalarias que incluso rebasan las de mis libros favoritos, y las que nos faltan.

A todos los maestros de mi vida que gracias a sus enseñanzas he encontrado inspiración para encontrar magia en el conocimiento.

A la maestra Martha por sus consejos y la gran oportunidad de trabajo que me ayudo a crecer tanto en lo personal como profesionalmente. A mi revisor el Lic. Rafael y mis sinodales las doctoras Elisa, Georgina y Gilda por enriquecer mi trabajo con su experiencia.

Al CENDI y su personal por su confianza y amabilidad al abrirme sus puertas a esta inolvidable experiencia. A los niños con los que redescubrí el mundo a través de la simplicidad que realmente es la vida, y de los cuáles aprendí más de lo que esperaba.

A la coordinación de psicología educativa por guiar nuestros últimos pasos a la meta. A mis maestros y compañeros de la carrera. A mí querida universidad por ser un barco de sueños y mucho más.

Lágrimas, risas, descubrimientos, magia, eso y más me han traído hasta este momento en el libro de mi vida. Se termina un capítulo, pero inicia otro. Este trabajo es sólo el inicio de una nueva aventura.

Fabiola

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I. Antecedentes	
Antecedentes Contextuales.....	6
Antecedentes Teóricos	
1. Lenguaje y Comunicación.....	8
1.1. Lenguaje Receptivo y Expresivo.....	10
1.2. Sistemas lingüísticas.....	12
2. Perspectivas teóricas del desarrollo del lenguaje.....	11
2.1. Perspectiva de Piaget.....	12
2.2. Perspectiva de Vygotsky.....	14
2.3. Perspectiva de Bruner.....	15
3. Desarrollo del lenguaje en los 3 primeros años.....	17
3.1. Etapa prelingüística.....	18
3.2. Etapa lingüística.....	18
4. Evaluación del lenguaje.....	26
4.1. Métodos de evaluación.....	27
4.2. Evaluación del lenguaje oral.....	28
5. Las interacciones en el desarrollo del lenguaje.....	32
6. Estrategias para estimular el desarrollo del lenguaje.....	36
6.1. El libro infantil y la lectura de cuentos.....	37
6.2. El dibujo.....	43
Experiencias similares.....	48

Capítulo II. Programa de Intervención

1. Objetivos.....	54
2. Población destinataria.....	54
3. Espacio de trabajo.....	55
4. Fases del procedimiento.....	55
5. Actividades principales.....	57
6. Materiales.....	65
7. Instrumentos.....	67
8. Estrategias de Evaluación.....	68

Capítulo III. Resultados

1. Evaluación diagnóstica y final.....	73
2. Evaluación durante la intervención.....	76
3. Análisis del lenguaje oral.....	79
4. Análisis de la representación simbólica.....	99
5. Análisis de las dibujos.....	101

Discusión.....	104
-----------------------	------------

Limitaciones y Sugerencias.....	120
--	------------

Conclusiones.....	123
--------------------------	------------

Referencias.....	126
-------------------------	------------

Anexos.....	132
--------------------	------------

INTRODUCCIÓN

Dentro del Programa de Formación en la Práctica de la Facultad de Psicología de la UNAM, se busca favorecer a la población y a la institución a la que se presta el servicio. Fue durante las prácticas del área de psicología educativa que se realizaron en la sala de Maternal de un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) de la Ciudad de México, donde se encontró durante una primera etapa de observación que el vocabulario que producían los niños de 18 meses de edad aproximadamente, era escaso en contraste a lo esperado a su edad, aún cuando se trataba de niños regulares, es decir, sin alteración alguna en su desarrollo.

La limitación del vocabulario que se observó aún está lejos de ser considerado anormal en el desarrollo, sin embargo, se consideró la estimulación del desarrollo del lenguaje como un objetivo prioritario de las prácticas frente a otros aspectos del desarrollo como la motricidad, puesto que es uno de los elementos primordiales de la comunicación de los seres humanos, y constituye un medio fundamental para la socialización. A través del lenguaje conocemos el mundo y las personas que nos rodean, pero antes que eso, nos conocemos a nosotros mismos. ¿Qué sería de la humanidad sin lenguaje? Sin duda, no habríamos llegado hasta donde estamos, pues construimos el mundo a través del lenguaje.

Desde que nacemos surge la necesidad imprescindible de comunicarnos, nuestro cuerpo está preparado para producir y entender el lenguaje, pero éste no logrará alcanzar su potencial si no es estimulado por el mundo exterior. El auge que ha tomado el desarrollo del lenguaje oral se debe, por una parte, a las relaciones existentes entre lenguaje y pensamiento; por otro, al papel que juega la lengua como vehículo de transmisión cultural y de conocimientos; en último lugar, a la importancia que tiene como elemento de integración en una comunidad de hablantes (Ruíz, 2000, p. 38).

La evolución compleja del lenguaje en su adquisición y desarrollo, se debe a la interacción de un enorme número de variables, tales como la madurez neuropsicológica, la afectividad, el desarrollo cognitivo, la correcta maduración de los órganos periféricos del lenguaje y los contextos en los que el niño está inmerso, entre otras (Pugliese, 2005). Varios autores señalan que cerca del primer año de vida el niño dice su primera palabra. Una vez que comienza el aprendizaje del vocabulario el progreso es lento y mesurado hasta alrededor de los 18 meses, cuando los niños han acumulado más o menos 50 palabras. A partir de este momento se amplía el vocabulario con rapidez hasta que empieza la producción de frases de dos palabras a los 24 meses aproximadamente (Jackson-Maldonado, Thal, Marchman, Newton, Fenson, y Conboy, 2005; Papalia, Wendkos y Duskin, 2001).

Una vez que el niño conoce las palabras puede usarlas para representar objetos y acciones, identificar personas, lugares y cosas, y aún más importante que esto, se puede comunicar, ya sea de forma oral o escrita. De ahí la importancia de estar atento al desarrollo del mismo en los niños, detectar si hay dificultades, y primordialmente, brindar a los niños las oportunidades necesarias para un desarrollo adecuado.

¿Cuántas veces escuchamos que los niños tienen problemas para leer o escribir en las escuelas? Muchas de estas dificultades se pueden prevenir desde temprana edad estimulando el desarrollo del lenguaje en los primeros años de vida. La estimulación del lenguaje no se trata solamente de enseñarles a decir palabras, sino también de que aprendan a usarlas en los distintos actos comunicativos. Las actuales condiciones de vida de nuestra sociedad limitan el tiempo que los padres tienen para interactuar con sus hijos y brindarles la estimulación que necesitan para desarrollarse, por lo que es importante optimizar estos tiempos. Es una de las funciones sustantivas de los centros de desarrollo infantil (CENDI) brindar estas oportunidades a los niños.

Dentro del CENDI donde se realizaron las prácticas existe un compromiso importante por parte de las autoridades y trabajadores de la institución por promover el desarrollo del lenguaje a muy temprana edad. Este compromiso se ve reflejado en el

abanico de actividades que realizan con los niños, como lo son cantos y bailes, y asociaciones de imagen-palabra. Sin embargo, las estrategias que se han implementado hasta el momento no han dado el resultado esperado. Con el propósito de beneficiar tanto a la población designada y a la institución, se propuso una intervención innovadora que promoviera el desarrollo del lenguaje en esta población, probando estrategias poco estudiadas que sean accesibles a los tiempos y recursos de la institución.

Se planteó la estructuración y la aplicación de un programa de intervención encaminado a estimular el desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo, así como de los sistemas lingüísticos (fonología morfológica, sintaxis, semántica, pragmática) dirigido a niños de entre 18 y 30 meses de edad, etapa muy importante en el desarrollo del lenguaje. Las estrategias que se utilizaron para estimular el desarrollo del lenguaje fueron la lectura de cuentos a partir de libros infantiles y la realización de dibujos. Por medio de estas estrategias los niños van creando representaciones mentales y otorgando significados al mundo que los rodea, y gracias a éstos, se desarrolla el lenguaje y sus estructuras (Piaget, 1961). Estas experiencias serán fundamentales para facilitar la participación de los niños en estrategias que promuevan la adquisición de la lectura y la escritura en edades tempranas (Baghban, 1990).

Por otro lado, se seleccionaron estas estrategias, debido a la poca investigación que existe en nuestro país de su aplicación en niños menores de 3 años, inmersos en centros educativos. Tras una amplia revisión teórica, se encontró muy poca investigación al respecto en poblaciones mexicanas, además, de que muchos de los estudios internacionales se enfocan en niños de edad preescolar y no en los primeros tres años de vida, y primordialmente, las interacciones son entre madre e hijo en sus hogares y no en situación de centros de cuidado. Se considera una gran oportunidad de ampliar el conocimiento que se tiene sobre estas estrategias en el contexto seleccionado, y de aprovechar los conocimientos que como autora tengo sobre el tema, y mi gran interés en la lectura y escritura, que promueven mi motivación por aportar información relevante.

Después de aplicar el programa de intervención se encontró que los niños aumentaron su manejo del lenguaje, tanto a nivel receptivo y expresivo, así como en los sistemas lingüísticos de manera efectiva. Se considera este programa como una alternativa sencilla de aplicación gracias a los pocos recursos y tiempo que requiere, pero al mismo tiempo muy significativa con respecto a la promoción del desarrollo que se ofrece a los niños.

En el primer capítulo de este trabajo, se describen los antecedentes contextuales de la población con la que se trabajó, de tal forma que se comprendan las condiciones específicas de esta investigación. En otro apartado, se presentan las aportaciones teóricas más relevantes, que sustentan esta investigación. De igual forma, en la sección de experiencias similares, se muestran algunos ejemplos de investigaciones que tienen componentes similares a la que aquí se presenta.

En el segundo capítulo, se describen todos los componentes del programa de intervención, sus objetivos, contenidos, y estrategias de evaluación. Se detalla a fondo el procedimiento que se siguió para su elaboración e implementación.

En el último capítulo se presentan los resultados obtenidos en las distintas áreas evaluadas del lenguaje, como lo fueron las habilidades de comunicación vocal-gestual, el lenguaje receptivo y expresivo, y los sistemas lingüísticos. Como complemento a la evaluación del lenguaje, y gracias a las oportunidades que se presentaron con la realización de dibujos, se decidió evaluar la representación simbólica mediante sus garabatos, y el desarrollo de éstos. Todos los resultados obtenidos se describen, analizan y contrastan con los obtenidos en investigaciones similares, de tal forma, que se obtenga un panorama más general, de los efectos del programa de intervención.

CAPÍTULO I
ANTECEDENTES

ANTECEDENTES CONTEXTUALES

En México, la Educación Inicial Escolarizada se brinda a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI). Estas instituciones trabajan en todo el país brindando dicha prestación a través de organismos públicos y privados. En el Manual Operativo para la Modalidad Escolarizada publicado por la Secretaría de Educación Pública (1992) se especifican las características principales de estos Centros.

Los CENDI proporcionan servicio educativo a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco días de nacidos y hasta los seis años de edad, quienes están agrupados según su edad cronológica. Las actividades que se realizan dentro de los centros educativos son formativas e integrales. En ellas los niños aprenden cómo es el mundo y qué deben hacer para integrarse al núcleo social donde viven.

El escenario en el que se trabajó es un CENDI de la Ciudad de México, que atiende a 300 niños y niñas, cuyas edades van desde los 45 días a los 3 años, agrupados según su edad cronológica, en niveles de lactantes (45 días a 12 meses) o maternal (de 12 meses a 3 años). Proporciona atención a las necesidades primarias de los niños, tales como: afecto, alimentación y aseo; al mismo tiempo que les brinda estimulación en las diversas áreas del desarrollo, como la socialización, el lenguaje y la motricidad, entre otras.

Los niños que asisten al centro provienen de distintos estratos sociales y condiciones familiares. El horario de atención es de 8:00am a 5:00pm. A lo largo del día reciben dos comidas y tienen un período de siesta. Dentro del centro reciben atención médica y psicológica. Los psicólogos siguen el desarrollo de los niños mediante evaluaciones cada seis meses aproximadamente. En sala, laboran seis asistentes educativas, a cargo de los cuidados y alimentación de seis niños cada una, y una puericultista, encargada de la planeación de actividades pedagógicas.

Entre las actividades que realizan los niños se encuentran:

- Cantos y juegos, los niños escuchan música y canciones que los motivan a bailar y cantar.
- Actividades de ejercicio, donde los niños estimulan su psicomotricidad a través de ejercicio físico.
- Actividades en el jardín, donde los niños pueden explorar los espacios y la naturaleza.
- Manipulación de materiales para estimular su motricidad fina.

Durante el trabajo en la sala de Maternal, se detectó la necesidad de estimular el desarrollo del lenguaje de los niños. Para ello se consideró indispensable aportar nuevas estrategias efectivas de promoción del lenguaje. El programa de intervención que se planteó usa la lectura de cuentos a partir de libros infantiles y la realización de dibujos como estrategias para promover el desarrollo del lenguaje.

Los niños de Maternal participan en actividades que implican la realización de dibujos una vez por semana aproximadamente. Trabajan con diferentes materiales para trazar, como lo son: las crayolas, los gises, las pinturas digitales y las acuarelas, mientras que para plasmar sus trazos se utilizan: hojas blancas tamaño carta, rotafolios, papel kraft, hojas con siluetas de figuras, entre otros.

Mientras que la lectura de cuentos a partir de libros infantiles casi no se practica con los niños y niñas de Maternal. A pesar, de que se poseen varios libros guardados en un rincón del salón, y el centro tiene una biblioteca, la lectura de éstos no se promueve. Resulta ser una actividad muy complicada por la cantidad de niños, las asistentes prefieren dedicarse a las demás actividades.

La poca ocurrencia de estas actividades con los niños, permitió que su elección para el programa de intervención fuera más oportuna, de tal manera, que resulte una experiencia novedosa para los niños.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

En los siguientes apartados se presenta de manera sistemática la revisión teórica en la que se fundamenta el trabajo de investigación que se realizó para estimular el desarrollo del lenguaje en niños de edad maternal. Se ofrece una breve introducción al lenguaje y sus componentes. Se describen las perspectivas que algunos autores han dado sobre el desarrollo del lenguaje, y que sirvieron de base para el planteamiento de la intervención. Se puntualiza el desarrollo del lenguaje en los 3 primeros años de vida, así como los métodos de evaluación de éste. Por último, se describen las estrategias que se utilizaron para estimular el desarrollo del lenguaje: la lectura de cuentos a partir de libros infantiles, y la realización de dibujos.

1. Lenguaje y Comunicación

El lenguaje, eje principal de esta investigación, es una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones cognitivas, sociales y de comunicación. (Puyuelo, Rondal, y Wigg, 2000, p.30). Cumple una función comunicativa, porque responde a la intención de producir un efecto en el interlocutor; es la intencionalidad de esa conducta el aspecto que la define como un acto comunicativo (Pugliese, 1994).

Para Hedge (1995, citado en Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000) la comunicación es intercambio de información y el lenguaje un sistema convencional de símbolos y códigos usados en la comunicación. Estos símbolos abarcan todo tipo de comunicaciones visibles y audibles, ya sean gestos, movimientos posturales, vocalizaciones, palabras, o letras. Son las palabras y letras las que nos permiten trasladar la experiencia individual a un sistema simbólico común y así convertir en expresable lo que es privado (Serra, 2000, p.17), ya sea de forma oral o escrita.

Las palabras son signos y sonidos preestablecidos por las distintas culturas, a las que se les atribuye una representación sobre la forma en la que éstos ven el mundo, y que son organizadas por la gramática. Lo que hace tan especial a las palabras es que se usan de manera simbólica para estar en lugar de los objetos, acciones y sucesos, y no para acompañarlos simplemente (Michnick y Hirsh-Pasek, 1999, p.165). Por medio de ellas le damos significado al mundo que nos rodea y podemos expresar nuestros sentimientos e ideas a los demás (Jiménez, 2008). Un buen desarrollo del lenguaje será fundamental para el desarrollo personal y social que surge de la comunicación.

1.1 Lenguaje receptivo y expresivo

Dentro del uso del lenguaje, Cervera (2004) nos dice que el conocimiento de la lengua se compone de dos áreas vinculadas entre sí: 1) una capacidad *activa*, mediante la cual el niño *se expresa*, y 2) una capacidad *pasiva*, mediante la cual el niño *comprende*. El escuchar es el componente receptivo del lenguaje y el hablar es el componente expresivo (Fitzgerald, Strommen y McKinney, 1981, p.237). Ambas capacidades son indispensables para que se lleve a cabo el acto comunicativo. Dentro del ámbito del desarrollo del lenguaje en los niños constituyen dos elementos fundamentales, su estudio nos permite reconocer si el niño tiene un avance esperado dentro de su contexto social.

La comprensión es la primera que se desarrolla, comienza a la par del desarrollo auditivo, mientras que la expresión toma más tiempo en desarrollarse a lo largo de los primeros años de vida. Michnick y Hirsh-Pasek (1999) explican que esta diferencia se debe a que en el lenguaje receptivo sólo se necesita reconocer una palabra u oración, y no elaborarla nosotros como en el lenguaje expresivo, tarea que exige conocer todas las partes del lenguaje y cómo se organizan. Por eso mismo, parece ser que siempre existe desfase entre la comprensión y la producción, tanto en el plano léxico como en otros niveles, todos somos capaces de comprender más palabras de las que podemos producir (Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000; Ruíz, 2000).

1.2 Sistemas lingüísticos

Tanto en la expresión como en la comprensión del lenguaje es importante revisar los sistemas lingüísticos: a) Fonología, b) Morfología, c) Sintaxis, d) Semántica y e) Pragmática. Pugliese (1994) nos da una breve descripción de éstos:

Sistema lingüístico	Descripción
a) Fonología	Constituye un sistema que nos permite identificar rasgos sonoros que diferencian significados, a partir de la correspondencia grafema-fonema.
b) Morfología	Se refiere a la capacidad de combinar ciertas unidades básicas con significado para constituir palabras.
c) Sintaxis	Consiste en una serie de reglas que nos permiten ordenar las palabras dentro de la oración y, de ese modo, emitir y comprender expresiones inteligibles.
d) Semántica	Se refiere al conocimiento y aplicación de los contrastes de significado que vienen impuestos por el modo en que las palabras están combinadas.
e) Pragmática	Se refiere al uso de los significados según los contextos y funciones comunicativas como la intención y el sentido de lo dicho.

Tabla 1. Sistemas lingüísticos (Pugliese, 1994).

Un buen dominio de éstos es indispensable para que se de la intención comunicativa del lenguaje, y es en los primeros años de vida cuando se adquieren más estas estructuras. Más adelante se abordará cada sistema lingüístico respecto a su desarrollo y evaluación.

2. Perspectivas teóricas del desarrollo del Lenguaje

Al hablar del desarrollo del lenguaje es importante revisar las perspectivas de distintos autores que lo han explicado. Es a partir del siglo XX cuando surge un interés predominante por conocer el origen del lenguaje en los seres humanos. Algunos autores lo consideran como una facultad innata y otros asignan al ambiente un papel fundamental. En otras ocasiones se le atribuye una estrecha relación con el desarrollo cognitivo o con los factores sociales del desarrollo (Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000).

En primer lugar, la perspectiva conductual asume que el niño adquiere el lenguaje en su comunidad por medio de la imitación, el reforzamiento, la generalización, la diferenciación y la práctica (Díaz, 1989; citado en Parra, 1993). Skinner, como representante de esta aproximación, argumentó que los niños adquieren el lenguaje por medio de un proceso de adaptación a estímulos externos de corrección y repetición del adulto, en diferentes situaciones de comunicación, es decir, que el lenguaje es sólo una conducta que refuerzan los seres humanos. El niño, por lo tanto, nace como una tabula rasa y adquiere el lenguaje como un sistema de respuestas a través de procesos de condicionamiento de estímulo-respuesta-recompensa (Baghban, 1990, p.21).

Contra poniéndose a la aproximación conductual, surgió la teoría innatista de Noam Chomsky, que supone que los humanos nacen con la habilidad de adquirir el lenguaje (Morrison, 2005), y que el niño lo adquiere mediante el descubrimiento de un sistema de reglas gramaticales subyacentes (Baghban, 1990, p.22), a través de un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) que programa el cerebro para analizar el lenguaje escuchado y descifrar sus reglas (Bruner, 1983). Los innatistas acentúan los mecanismos internos del niño en forma relativamente independiente de las influencias provenientes de la experiencia (Le Normand, 2001, p.29).

Por otra parte, se encuentra la perspectiva psicogenética, la cual nos dice que el desarrollo mental es el que determina la adquisición del lenguaje (Baghban, 1990), y la

perspectiva sociocultural, que le da un valor muy importante al ambiente y a las interacciones con otros.

Estas perspectivas describen componentes valiosos del desarrollo del lenguaje, que se pueden complementar entre sí. Cualquier teoría que se proponga sobre la adquisición del lenguaje tiene que tomar en cuenta determinantes biológicos y determinantes ambientales (Fitzgerald, Strommen y McKinney, 1981, p.229), podemos hablar de como es importante que los humanos estamos preparados fisiológicamente para adquirir el lenguaje, pero siempre será fundamental el papel del ambiente en su desarrollo. A continuación se describen las perspectivas de Piaget, Vygotsky y Bruner sobre el desarrollo del lenguaje, las cuales fundamentan gran parte de la investigación presente.

2.1 Perspectiva de Piaget sobre el desarrollo del lenguaje

Para Piaget, el lenguaje está condicionado por el desarrollo de la inteligencia. Destaca la prominencia racional del lenguaje y lo asume como uno de los diversos aspectos que integran la superestructura de la mente humana (Jiménez, 2008, p.24). En su teoría del desarrollo cognitivo, describió cuatro períodos: 1) sensoriomotor, 2) preoperacional, 3) operaciones concretas y 4) operaciones formales. Cuando se habla de desarrollo del lenguaje el período más significativo es el preoperacional, que tiene lugar entre los dos y los siete años de edad. En éste, el niño comienza a separar su pensamiento de la acción física, ahora es cada vez más capaz de representar objetos, acciones, y eventos por sí mismo, mediante imágenes mentales y palabras (Labinowicz, 1987), lo cual le permite acceder con mayor facilidad al lenguaje.

Piaget (1985, p.31) afirmó que "el lenguaje, en primer lugar, al permitir al sujeto explicar sus acciones, le facilita simultáneamente el poder de reconstituir el pasado, y por tanto de evocar en su ausencia los objetos hacia los que se han dirigido las conductas anteriores, y anticipar las acciones futuras, aún no ejecutadas, hasta

sustituirlas a veces únicamente por la palabra sin llevarlas nunca a cabo. Éste es el punto de partida del pensamiento.”, esta sustitución del objeto o acción por la palabra es la que da origen al desarrollo del lenguaje, y que lo coloca dentro de la capacidad de función simbólica que se desarrolla en el período preoperacional.

De acuerdo a Piaget (1971, citado en Barkley y Villareal, 2010) dentro del estadio preoperatorio el niño comienza a representar una cosa por medio de imágenes mentales y a medida que este tipo de pensamiento se desarrolla, el lenguaje se utiliza cada vez más para nombrar y evocar estos hechos y así poder describir las acciones que realiza, a esto es lo que llamó función simbólica. El niño en este periodo, al no poder comprender y asimilar completamente una experiencia nueva, la canaliza mediante la imitación, en primera instancia, y la creación a medida que va evolucionando a estadios posteriores, lo que se conoce como representación simbólica.

En ese caso, el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica, considerando que las palabras son signos. La función simbólica es más general que el lenguaje mismo, porque engloba los signos verbales y todos los demás que existen. De esta manera Piaget (1985) deduce la posibilidad de que la función simbólica preceda y ayude a la adquisición del lenguaje (Barkley y Villareal, 2010). Primero el símbolo, sería la imagen inherente a los mecanismos individuales del pensamiento y por lo tanto producto de interiorización; después surgiría el lenguaje como caso separado de la representación de alguna cosa por otros medios, de la imitación diferida (simbolismo gestual) y de la imagen mental (Ibáñez, 1999, p.45).

Siguiendo la línea de pensamiento de Piaget, sobre la creación de imágenes mentales a partir de la simbolización, fue que se partió el planteamiento del programa de intervención. La narración de cuentos acompañada de los libros ilustrados ofrece a los niños experimentar formas en que las palabras y los símbolos interactúan, con lo cuál los niños van construyendo sus propias imágenes mentales.

El estudio de estas imágenes mentales es muy difícil, especialmente en el caso de los niños. Las imágenes al ser personales, son acontecimientos subjetivos que no podemos visualizar directamente como espectadores del pensamiento de alguien más. Ginsburg y Oppen, (1977) propusieron recurrir a la inferencia de su existencia y su naturaleza a partir de la representación simbólica, por ejemplo, la información verbal, es decir, preguntar al niño sobre su intención. Otro método consiste en el dibujo, estrategia utilizada en esta investigación, en el cual se pide al niño que dibuje un objeto previamente presentado; puesto que el objeto ya no se encuentra presente, tiene que recurrir a su imagen mental para producir el dibujo. Este dibujo sería la "pintura interna" del objeto, es decir, su representación simbólica. Más adelante se describe a mayor detalle el uso del dibujo para representar las imágenes mentales de los niños.

2.2 Perspectiva de Vygotsky sobre el desarrollo del lenguaje

La perspectiva de Vygotsky se fundamenta en que la actividad mental está íntimamente relacionada a las interacciones sociales. Como teórico del constructivismo social, consideraba al lenguaje como la interiorización de una herramienta social de mediación simbólica entre la actividad y su representación (Jiménez, 2008, p.23), por lo tanto, el lenguaje es el sistema simbólico más importante que apoya el aprendizaje (Woolfolk, 1999, p.45), ya que por medio de la comunicación que se establezca durante las interacciones con otros es como se irá construyendo nuestro conocimiento del mundo.

En la perspectiva de este autor, el lenguaje se desarrolla cuando el niño se refiere al objeto de la realidad, y esta referencia a lo objetivo es la característica del signo (símbolo-palabra), que es un estímulo artificial creado por el hombre como medio para dominar la conducta propia o ajena (Ibáñez, 1999, p.50). Las actividades del niño adquieren un significado propio en un sistema de conducta social, de modo que ese significado depende de las interacciones que el niño tenga en su medio.

Además de este origen social del lenguaje, Vygotsky le da un papel esencial a la instrucción, de la dirección del adulto, para generar desarrollo. El niño forma su conciencia interactuando con el adulto en una zona externa e interna a la vez. En esta zona el pequeño utiliza las herramientas (signos, palabras) que le proporciona su compañero adulto y en estructuras de acción en las que es imprescindible la presencia de ambos. Poco a poco el niño adquirirá la maestría necesaria para manejar él solo dichos instrumentos en las relaciones con los demás y en las relaciones consigo mismo (Aguado, 2001, p.52), a este proceso de aprendizaje lo denominó la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

La importancia de esta relación entre el adulto y los niños, se consideró durante el planteamiento y la implementación del programa de intervención, donde el mediador que interactúa con los niños físicamente, plantea preguntas y hace acotaciones pertinentes durante la interacción, ofreciendo nuevas herramientas a los niños para construir significados.

2.3 Perspectiva de Bruner sobre el desarrollo del lenguaje

Bruner, retoma la idea de Vygotsky sobre la importancia de la interacción entre el niño y el adulto para construir el conocimiento, y plantea que la interacción del habla temprana requiere marcos rutinarios y familiares para que el niño pueda comprender lo que está pasando, dada la limitada capacidad para procesar información. Bruner (1975) considera como los contextos más adecuados para esto, los de trabajo y juego. Estas rutinas constituyen lo que Bruner (1983) calificó como Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (LASS). A partir del análisis de los juegos de interacción y de los rituales del niño con el adulto, descubrió precoces estrategias del niño para llamar la atención, para solicitar ayuda y para regular la acción conjunta con el adulto (Parra, 1993) a los que denomino formatos, y que predisponen al niño a adquirir la cultura a través del lenguaje (Aguado, 2001).

Bruner (1983) entiende el formato como la interacción entre un adulto y un niño, que contiene roles demarcados que eventualmente se revierten. Aguado (2001) da una descripción breve de estos formatos: 1) la atención conjunta con otra persona, definida por el intento de uno u otro componente de la díada de atraer la atención del otro hacia un objeto o actividad. Cuando el niño es capaz de monitorizar la mirada del adulto hacia el objeto como en los juegos de lectura de libros, 2) la acción conjunta o interacción con el objeto, 3) las interacciones sociales y 4) cuando un objeto o una acción son usados de manera no convencional; esta capacidad cognitiva permite al niño realizar transacciones con el adulto para ir apropiándose de los sistemas simbólicos.

Estos cuatro formatos cognitivos de disponibilidad de medios, transaccionalidad, sistematicidad y abstracción proporcionan los mecanismos básicos que ayudan al niño en la adquisición del lenguaje (Parra, 1993). Por lo tanto, esta situación informal de interacción es educacional. Requiere que el cuidador proporcione información y dirija las experiencias, así como que el niño aprenda, y que la información lingüística esté ligada al contexto en el cual se aprende. De este modo, los niños se convierten en participantes del grupo social que utiliza su lenguaje particular (Baghban, 1990, p.49).

La importancia del contexto donde se dan las interacciones que plantea Bruner fue de gran influencia para el planteamiento del programa de intervención en las formas y lugares con las que se trabajó con los niños, es decir, se buscó que la interacción y los roles de los participantes en la lectura de cuentos y realización de dibujos fueran los rutinarios a una situación de juego, donde la participación fuera recíproca.

Tomando en cuenta la perspectiva de estos autores respecto al desarrollo del lenguaje, se tomaron decisiones para plantear las situaciones de trabajo que se llevaron a cabo en la intervención. Se consideró la simbolización de la palabra como la mejor aproximación al lenguaje, siempre y cuando se de mediante una interacción mediadora entre el adulto y el niño, y que se lleve a cabo en un contexto de juego en la cual el adulto asume en primera instancia el rol de guía de la actividad, donde posteriormente los roles comienzan a invertirse.

3. Desarrollo del Lenguaje en los 3 primeros años

Como se ha ido mencionando, los humanos no nacemos sabiendo hablar y comunicarnos, toda la vida nuestro lenguaje seguirá desarrollándose, pero la etapa más importante en el desarrollo del lenguaje se da en los primeros años de vida. Conocer el desarrollo del lenguaje siempre será indispensable para detectar posibles retrasos en el desarrollo, tener un seguimiento de normalidad y, como es el caso de este trabajo, comprobar la eficacia de la implementación de programas de intervención que buscan estimular el desarrollo del lenguaje.

El lenguaje presenta una evolución compleja en su adquisición y desarrollo, debido a la interacción de un enorme número de variables, tales como la madurez neuropsicológica, la afectividad, el desarrollo cognitivo, la correcta maduración de los órganos periféricos del lenguaje y los contextos en los que el niño está inmerso, entre otras (Pugliese, 2005). Para estudiar el desarrollo del lenguaje en la primera infancia, muchos autores lo dividen en dos etapas: 1) la etapa prelingüística, que cubre esencialmente el primer año de vida y el principio del segundo, y 2) la etapa lingüística. Aguado (2002, citado por Jiménez, 2008) indica que se deberá tener en cuenta que cualquier edad que se indica para estas fases no es más que una guía u orientación, y que las diferencias individuales son la regla y no la excepción.

Tomás, et. al. (2005) explican que la adquisición y desarrollo del lenguaje implica dos órdenes de hechos: 1) factores orgánicos que comprenden un sistema sensorial de los que la audición es el elemento dominante y un aparato motor fonatorio bajo la dependencia de las estructuras del sistema nervioso central en el que el desarrollo debe efectuarse armoniosamente, y 2) factores del entorno, es decir, aquellos que hacen referencia al medio social, especialmente la familia.

3.1 Etapa prelingüística

Mucho antes de poder hablar, el niño es sensible a la comunicación verbal de su entorno (Le Normand, 2001, p.31), es decir, que el niño comienza a comprender lo que ocurre a su alrededor y a responder ante ello, mucho antes de que sea capaz de emitir su primera palabra. La primera etapa del desarrollo del lenguaje se le conoce como prelingüística, debido a que en esta etapa el niño utiliza los mecanismos básicos de la comunicación a nivel preverbal, esta etapa suele durar el primer año de vida.

En un primer período, las emisiones del niño son sonidos utilizados para expresar necesidades, sensaciones y estados de ánimo, pero sin valor lingüístico. Este balbuceo suele extenderse hasta los 12 meses, cuando comienzan a aparecer sonidos diferenciados que van aproximándose a los de una determinada lengua. Progresivamente, estos sonidos irán asociándose a modo de sílabas y el balbuceo comenzará a transformarse en una actividad articulatoria controlada (Ruíz, 2000, p.26), es a partir de este momento que comienza la etapa lingüística.

3.2 Etapa lingüística

En esta etapa los niños pasan progresivamente de una forma global de expresión y de comunicación utilizando todo el cuerpo, a una forma más diferenciada que recurre principalmente a la actividad vocal y que tiene como telón de fondo la expresión y la comunicación gestual. Finalmente, se empieza a desarrollar la comprensión verbal de ciertas palabras y expresiones que aparecen en contextos apropiados (Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000, p.9).

Esta etapa comienza aproximadamente en el segundo año de vida, cuando los niños se percatan de que los sonidos que emiten pueden tener un significado. El niño empieza a decir sus primeras palabras con significado, esporádicamente, en contextos específicos, y en los próximos meses el crecimiento de su vocabulario es lento. Es a

partir de los 18 meses, y hasta los dos años, (edades de los niños con los que se trabajó en esta investigación) que los niños pasan por una etapa explosiva en el desarrollo de su vocabulario. Este desarrollo continúa el resto de la vida, sin embargo, será a los seis o siete años aproximadamente cuando la mayoría de nuestro lenguaje quede constituido formalmente.

En la siguiente tabla se describen puntualmente los acontecimientos más importantes del desarrollo del lenguaje en los primeros tres años.

	Edad en meses	Desarrollo
Etapa pre-lingüística	0-1	Llanto indiferenciado
	1-2	Llanto diferenciado
	2-10	Gorjeos y balbuceo Ecolalia: repetición de una sílaba, palabra o frase.
	10-12	Producción de fonemas de una sílaba de tipo CV (Consonante-vocal)
Etapa Lingüística	10-14	Dice su primera palabra. Los sonidos emitidos adquieren un valor representativo para el niño.
	15-18	Pronuncia cinco palabras. Holofrases. Su vocabulario comprensivo alcanza 50 palabras aproximadamente. Inicia el contacto con los libros observando los dibujos.
	18-21	Puede pronunciar aproximadamente 10 palabras. Su vocabulario comprensivo se amplía de 50 palabras a más de 400. Lenguaje primordialmente referencial e interactivo. Nombra y señala los objetos y dibujos.
	24	Puede pronunciar alrededor de 20 palabras. Utiliza frases de dos palabras espontáneamente. Uso rudimentario de la negación e interrogación.
	30	Habla telegráfica. Comienza la estructuración gramatical.
	36	Dice más de 1000 palabras; el 80% ininteligibles.

Tabla 2. Etapas del desarrollo lingüístico en los tres primeros años. (Michnick, Hirsh-Pasek, 1999; Papalia 2001; Stein 2006; Tomàs, Barris, Batle, Molina, Rafael, Raheb 2005)

Al mismo tiempo que el vocabulario se incrementa en los niños, se empiezan a adquirir y dominar los sistemas lingüísticos: fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático. En el siguiente apartado se describen los criterios de desarrollo más relevantes de cada uno de éstos para los primeros años de vida, criterios que se contemplaron para el planteamiento de la evaluación que se llevó a cabo en los niños a lo largo de la implementación del programa de intervención.

3.2.1. Desarrollo Fonológico

El sistema fonológico nos permite identificar rasgos sonoros que diferencian significados, a partir de la correspondencia grafema-fonema. La adquisición y desarrollo del sistema fonológico constituye un proceso que culmina en torno a los 6 años. Alrededor de los 9 meses aparecen las primeras vocales y hacia el año el niño emite los sonidos consonánticos básicos. A partir de ahí deberá aprender a combinar fonemas en palabras y a resolver las dificultades de producción que supone la articulación de las mismas (Mayor, 1994).

La adquisición de fonemas responde a la lógica intrínseca relacionada con las dificultades específicas articulatorias y acústicas de los diferentes fonemas de las lenguas natales (Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000, p.11). De acuerdo con Gómez Palacio et al. (citada en Michnick y Hirsh-Pasek, 1999), el desarrollo fonológico se realiza de la manera siguiente: entre dos y dos años con 11 meses, vocales y consonantes p, t, k, b, m, n, ñ y d; entre tres y tres años con 11 meses, g, x, l, sk, ng, y ls; entre cuatro y cuatro años 11 meses, r, homosilábicos con // (pl, bl, cl, gl, fl y tl); de cinco años, homosilábicos /r/ (pr, br, cr, fr, gr, tr y dr).

Dentro del análisis fonológico se revela la existencia de un sistema propio del niño, que se manifiesta sobre todo en las modificaciones sistemáticas que aquél introduce en las palabras del adulto (Le Normand, 2001, p.33). Estos procesos de simplificación del habla son recursos que utilizan los niños de estas edades para emitir

enunciados con significado e inteligibles antes de llegar a dominar el sistema fonológico de su lengua (Ruíz, 2000, p.88). Los procesos se clasifican de la siguiente manera:

Procesos de simplificación	Descripción
Reduplicaciones	Repeticiones completas de una sílaba.
Sustituciones	Se produce cuando el niño sustituye un sonido que no puede articular por otro.
Asimilaciones	Es la modificación que sufre un fonema en contacto con otro como resultado de la influencia que éste ejerce sobre el primero.
Omisiones	Es la supresión de sílabas o consonantes.

Tabla 3. Procesos de simplificación del habla (Ruíz, 2000).

Conocer e identificar estos procesos de simplificación del habla que los niños utilizan nos da la oportunidad de tener un mejor seguimiento del desarrollo del lenguaje en el niño, puesto que nos permite ver cómo los niños van incrementando su lenguaje y sus sistemas, a pesar de que nos parezca ininteligible respecto al lenguaje que conocemos.

3.2.2 Desarrollo morfosintáctico

El sistema morfosintáctico se refiere a la capacidad de combinar ciertas unidades básicas para constituir palabras y oraciones. En la adquisición del vocabulario generalmente aparecen en primer lugar los sustantivos y las interjecciones; los primeros como designación de personas (papá, mamá) y objetos del entorno (animales, alimentos, juguetes); las segundas, en cambio, como elemento que recuerda el grito con función apelativa (Cervera, 2004, p.222). Poco a poco los niños se van haciendo más capaces de formar palabras más complejas y darles diferentes usos en cuanto comiencen a constituir oraciones.

La evolución del lenguaje entre los 2 y 3 años se caracteriza por el acceso a la asociación de dos o más palabras (Le Normand, 2001, p. 36). Antes de lograr esto, los niños pasan por un período llamado holofrástico, que se caracteriza porque el

significado de las palabras aisladas que el niño produce, son determinados por el contexto y la situación en la que se emiten y no por el significado literal del vocablo (Ruíz, 2000, p.28), por lo tanto, tienen valor de frase. Lo único que impide al niño sacar a la superficie la estructura subyacente son sus capacidades expresivas reducidas (Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000, p.9).

Con la combinación de dos elementos, surge el lenguaje telegráfico, que es cuando el niño simplifica el lenguaje y comienzan a aparecer las palabras gramaticales como artículos, preposiciones, auxiliares, conjunciones y adverbios, pero sin seguir ningún orden gramatical. El niño practica las principales funciones del lenguaje a su nivel, con medios formales reducidos, poco diferenciados y muy dependientes del contexto (Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000, p. 12). Poco a poco, conforme el niño vaya ganando dominio del uso de las palabras gramaticales, las irá incorporando en sus expresiones hasta formar oraciones simples. Le Normand (2001) considera como unidades gramaticales completas: a) Las oraciones completas que contienen, un nombre o pronombre en una relación sujeto-verbo, b) Las oraciones incompletas en las que está omitido el sujeto, y c) Los verbos en imperativo.

Por otro lado, en el desarrollo sintáctico, podemos hablar de los tipos ilocutorios de frases, que son las grandes categorías funcionales de frases, como las declarativas, imperativas e interrogativas. Estas formas tienen la particularidad de no poder ser comprendidas si no es a partir de una información sobre la localización espacio-temporal y sobre la identidad del locutor (Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000, p. 17). El niño puede expresar con un enunciado una declarativa, una pregunta, una demanda de información o una sorpresa, que se controla analizando las variaciones de las curvas melódicas o entonativas (Le Normand, 2001, p.36). Conforme los niños vayan descubriendo estas funciones, serán capaces de manifestar sus expresiones y necesidades con mayor facilidad.

3.2.3 Desarrollo léxico-semántico

El sistema semántico se refiere a la aplicación de contrastes de significado que le damos a las palabras dentro de una expresión. Este sentido global de las primeras palabras se afina a medida que el niño adquiere otras palabras y percibe las diferencias entre los objetos y las situaciones (Le Normand, 2001, p.35). Las primeras palabras denominan objetos del entorno cercano del niño. Su repertorio léxico, es muy limitado y está compuesto por vocablos con estructura simétrica del tipo papá, mamá, por onomatopeyas y por formas generadas por el niño y sus padres (Ruíz, 2000).

Mayor (1994) divide al componente semántico del lenguaje en dos áreas: 1) el significado de las palabras aisladas, en el cual el niño accede al significado de las palabras de forma progresiva, usándolas inicialmente con un significado más amplio que el que tienen realmente, y 2) el significado que adoptan las palabras en virtud del funcionamiento en roles particulares dentro de una oración, se refiere al significado que adquieren las palabras, dependiendo de su papel dentro de la oración. Son estas, las relaciones semánticas, que se hallan implícitas en la asociación de palabras.

En un primer momento, los niños aprenden y aplican primeramente palabras correspondientes a objetos de un nivel intermedio de generalización y sólo más tarde aprenden su nombre más específico o a las categorías generales en las que se incluyen (Parra, 1993), es decir, en un principio los niños utilizan la generalización de palabras para identificar objetos con propiedades similares, pero conforme aumente su conocimiento del mundo les irá dando su nombre específico a cada objeto.

Por otro lado, las relaciones semánticas se entienden como la relación que existe entre dos elementos con significado. Brown (1973, citado por Mayor, 1994) considera que las combinaciones de dos palabras, responderían a ocho relaciones de dos términos y tres operaciones básicas de referencia:

	Combinación	Ejemplos
Relaciones	1. Agente-acción	"papá corre"
	2. Acción-objeto	"corre coche"
	3. Agente-objeto	"mamá calcetín"
	4. Acción-localización	"siéntate aquí"
	5. Entidad-localización	"mamá aquí"
	6. Posesión	"coche mío"
	7. Atribución	"pelota roja"
	8. Demostración	"ese pollito"
Operaciones	1. Nominación	"eso (es un) coche"
	2. Recurrencia	"dame más"
	3. No existencia	"no gua gua"

Tabla 4. Relaciones semánticas implicadas en las producciones infantiles (Brown, 1973).

La forma en la que se relacionen las palabras dará el significado que queremos dar a entender. En cuanto los niños son capaces de unir dos palabras a forma de oración, las relaciones semánticas comenzaran a ser implícitas, y el significado que le dan a las palabras será más claro.

3.2.4 Desarrollo pragmático

El sistema pragmático se refiere al uso de significados según los contextos y la intención de lo dicho. Se habla de que las primeras palabras pronunciadas por el niño tienen la función de designar, de expresar y de ordenar. Muy a menudo es necesario conocer el contexto para interpretar estas primeras palabras. Para Austin (1982, citado en Ruíz, 2000) se dan tres actos del habla: acto locutivo, que consiste en la emisión de palabras, acto ilocutivo, es el acto comunicativo propiamente dicho y el acto perlocutivo, que son los efectos que produce la emisión verbal sobre el interlocutor. Es el acto ilocutivo, al que nos referimos en el sistema pragmático del lenguaje.

Son varios los autores que han dado una clasificación de los actos ilocutivos. Dore (1975, citado en Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000) define actos del habla temprana y

sus relaciones como designación, repetición, respuesta, requerimiento de acción, requerimiento, llamada, saludo, protesta, y práctica.

Por otra parte, Dale (1980, citado en Aguado, 2001), da una taxonomía de carácter evolutivo, donde se analizan los enunciados de los niños según dos niveles, el status del diálogo (emisión espontánea, respuesta, imitación), y las funciones pragmáticas propiamente dichas, como son la denominación, la atribución, y los requerimientos. De entre estas clasificaciones, es la de Halliday (1975, citado en Mayor, 1994) la más prominente al categorizar el uso del lenguaje infantil, de las cuales establece siete funciones:

Funciones del lenguaje	Descripción
Instrumental	El lenguaje sirve para satisfacer necesidades, demanda de objetos.
Reguladora	El lenguaje como medio de control de los otros, se entiende como demanda de acción por parte del otro.
Interactiva	El lenguaje sirve para establecer contacto con los interlocutores, al llamar, saludar y responder.
Personal	El lenguaje sirve para expresar como sentimientos y emociones.
Heurística	El niño usa el lenguaje para conocer la realidad, demanda información.
Imaginativa	El lenguaje sirve para crear un entorno propio
Informativa	Sirve para transmitir información, al designar.

Tabla 5. Funciones del lenguaje infantil según Halliday (1975).

La función referencial o informativa aparece desde el momento en que el niño manifiesta deseos de nombrar las cosas. Y cuando el niño establece diálogo con el adulto mediante el balbuceo, podemos decir que está iniciándose en la función comunicativa o interactiva (Cervera, 2004). Posteriormente, surgirán las funciones instrumental y reguladora, la heurística es la función que les sigue, y por último, aparecen las funciones personal e imaginativa.

El contexto en el que se de el intercambio comunicativo influirá de buena manera las funciones del lenguaje que los niños utilicen mayor o menor manera. En el contexto de juego que se manejo en el programa de intervención, se observó que los niños usan el lenguaje principalmente para interactuar y expresar sus emociones e ideas.

4. Evaluación del lenguaje

La evaluación es un punto muy importante cuando hablamos de la implementación de un programa de intervención, sin evaluación no se podrán percibir los verdaderos resultados. En el caso de esta investigación es importante situar la evaluación en referencia a la ontogénesis del lenguaje. Puyuelo, Rondal y Wigg (2000, p.31) consideran a la evaluación del lenguaje como “el estudio de una serie de conductas o habilidades comunicativas que se producen dentro de un marco interactivo y cambiante”. Esta evaluación conducirá a determinar qué acciones son necesarias para mejorar las condiciones de estimulación de los niños, aun cuando no aparenten tener problemas en su desarrollo (Romay, 2009). Entre otros objetivos de la evaluación del lenguaje Mayor (1994) destaca los siguientes:

- Establecer una línea base de funcionamiento que contemple los diferentes componentes del lenguaje. Ello nos permitirá estimar el nivel de desarrollo que caracteriza al niño.
- Detectar si la conducta lingüística del niño presenta algún rasgo divergente y en qué grado.
- Aportar información útil para diseñar y llevar a cabo un plan de intervención, y para detectar el cambio producido por ésta

Actualmente el énfasis de la evaluación se sitúa en la obtención de información acerca de los procesos que subyacen el lenguaje y la comunicación, y acerca del contexto en que suceden. Se plantea la evaluación de modo conjunto de las interacciones entre contenido (léxico y semántica), forma (fonología, morfología y sintaxis) y uso (pragmática) del lenguaje, siguiendo este esquema, se decidió evaluar el lenguaje en los niños de forma global.

4.1 Métodos de evaluación

La evaluación del lenguaje utiliza distintos métodos de evaluación, la selección de uno sobre otro, será con base en el aspecto que se requiera evaluar. Estos métodos pueden ser: 1) estandarizados, mediante la aplicación de tests del lenguaje, 2) no estandarizados para estimular la producción del lenguaje, 3) por observación y 4) por análisis de muestras de lenguaje oral. Los métodos que se describen a continuación, son los que se tomaron en cuenta para la evaluación de los niños en este programa de intervención.

La evaluación estandarizada ó normalizada hace referencia a la utilización de un tipo de procedimientos que permite garantizar que los estímulos y las condiciones de aplicación son similares en situaciones distintas, además de que permite comparar el rendimiento de un sujeto con el que caracteriza a la población general en la misma prueba. Por otro lado, la evaluación no estandarizada ó por criterios, es la que sitúa al individuo con relación a unos criterios prefijados que nos informan el grado de dominio o conocimiento de unas habilidades determinadas.

Los estímulos empleados por el examinador para provocar las respuestas del individuo son diversas, Puyuelo, Rondal y Wigg (2000) describen algunas de las técnicas más frecuentes, y que fueron utilizadas en esta investigación:

- *Imitación provocada*: el niño debe repetir palabras o listas de frases.
- *Tareas de comprensión*: se estudia la respuesta verbal del niño, que de alguna manera refleja si ha entendido la consigna dada o no.
- *Manipulación de objetos*: manipulación de objetos por parte del niño en respuesta a preguntas del examinador.
- *Identificación de imágenes*: se pide al niño que señale un objeto a partir de una consigna dada por el examinador.

La evaluación del lenguaje no debe centrarse únicamente en la administración de pruebas al individuo, sino que una parte importante de la evaluación es conocer el contexto, los interlocutores y cómo todo ello interacciona con el lenguaje (Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000, p.35). Esto se puede lograr mediante la observación y el análisis de muestras de lenguaje oral, que consisten en el análisis, in situ y de forma sistemática y detenida, del desarrollo de los actos de habla que se están produciendo en ese momento.

Para que los resultados obtenidos con esta técnica sean fidedignos, tiene que existir una definición clara de los elementos a evaluar, y efectuarlo con objetividad y seriedad. Con el fin de sistematizar y reflejar lo más fielmente posible las observaciones se suelen registrar los datos mediante la utilización de medios audiovisuales como el video o la grabadora, junto con anotaciones que se efectúan en el transcurso de la observación. Entre estos se encuentran los registros anecdóticos, que consisten de recoger información puntual o episódica concreta de un determinado momento de interés, y las escalas de puntuación que están formadas por un conjunto de características que tienen una puntuación en función de la conducta a observar (Ruíz, 2000, p. 58-60).

Además de llevar un registro de lo expresado, se deben tomar en cuenta ciertas conductas básicas que pueden ser de alto valor predictivo: el nivel de atención, el diálogo gestual, el diálogo vocálico, la entonación, etc. (Soprano, 2001), así como el tipo de juego que realiza y el modo en que interactúa con sus iguales y el adulto (Mayor, 1994).

4.2 Evaluación del lenguaje oral

Para la evaluación del lenguaje oral se intenta estudiar el lenguaje en el propio contexto en que se produce y frente a los propios participantes comprometidos en tareas reales. Abarca tanto datos verbales como no verbales y el material recogido

admite una doble interpretación: como producto y como proceso. Se trata de obtener una muestra del lenguaje en una situación comunicativa determinada y luego analizar los datos en función de los parámetros que se fijen (Soprano, 2001, p.77). Su objetivo es lograr una primera aproximación global al nivel de desarrollo lingüístico y a las capacidades de comunicación del niño y también a sus eventuales trastornos.

Se deben propiciar situaciones en las que se favorezca la aparición del elemento que nos interesa analizar (Rúiz, 2000, p.48). Es de gran importancia crear un clima de confianza, de relajación y de deseo de expresarse y de comunicarse por parte del alumno, mediante la interacción adulto-niño, niño-materiales diversos o niño-otros niños (Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000, p.204).

A continuación se describen algunos de los criterios que se pueden evaluar para cada sistema lingüístico, a partir de las muestras de lenguaje oral, y que se consideraron para la evaluación de esta investigación.

4.2.1 Análisis fonológico

Su objetivo es el análisis de la producción de sonidos, y de las reglas de combinación en secuencias adecuadas (Hallagan y Bryan, 1981, citados en Mayor, 1994). En la evaluación fonológica a partir del lenguaje obtenido en la observación, nos interesa considerar dos aspectos: 1) el grado de adquisición de los fonemas y sus combinaciones (diptongos, triptongos, hiatos y grupos consonánticos), y 2) el análisis de los procesos fonológicos (reduplicaciones, sustituciones, asimilaciones y omisiones) que lleva a cabo el niño para resolver las dificultades de esa adquisición. Conocer el contexto donde se lleve a cabo la evaluación será de suma importancia para identificar los procesos de simplificación del habla, puesto que son ininteligibles se suele desmitificar su valor.

4.2.2 Análisis morfológico

Se evalúa la utilización adecuada de los diferentes elementos que componen una frase u oración: sustantivos, artículos, preposiciones, verbos, pronombres, nexos, etc. (González y Delgado, 2006). En general, se acepta que las categorías descritas por la gramática tradicional son las más adecuadas para clasificar los términos lingüísticos del niño, con independencia del marco evolutivo del que partamos. Así, la distinción entre categorías morfológicas (artículo, preposición, verbo, pronombre, etc.), del mismo modo que las flexiones propias del castellano (género, número, etc.) pueden servirnos para especificar el dominio conseguido por el niño en cuanto al uso de los mismos (Mayor, 1994).

4.2.3 Análisis sintáctico

Por lo que se refiere a la sintaxis, interesa valorar dos aspectos: 1) el tipo de construcciones sintácticas según la complejidad de las frases (holofrases, frases de dos elementos, habla telegráfica y oraciones simples), y 2) la capacidad que el niño tiene de realizar la producción verbal de frases y oraciones correctas (González y Delgado, 2006). El progreso en la formación de frases respecto a su contenido y función es un gran indicador de la evolución que tiene el lenguaje.

4.2.4 Análisis léxico-semántico

A nivel léxico se debe evaluar el vocabulario receptivo y expresivo, el vocabulario de conceptos básicos (Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000, p.212). Estos aspectos se pueden medir mediante tareas de identificación y definición de conceptos, en la que los niños deben ir señalando, nombrando o definiendo el dibujo o concepto que se les pide (González y Delgado, 2006). Para la evaluación del vocabulario se establecen categorías con base en un criterio semántico (animales, etc.) o bien a un criterio morfológico (nombres, acciones, pronombres, adjetivos, etc.).

Mientras que a nivel semántico, interesa analizar cuáles de las diferentes relaciones semánticas aparecen: atribución, posesión, localización, agente-acción, etc. En los niños de 1 año y medio y los 3 años y medio, la evaluación del lenguaje debe incluir ya un análisis de las relaciones semánticas que se establecen entre las palabras, las cuales vienen determinadas por los roles que juegan dentro de la oración (Mayor, 1994).

4.2.5 Análisis pragmático

En la evaluación de la pragmática, nos interesa evaluar las conductas no verbales. El estudio de la intencionalidad a través de los actos del habla se detecta no sólo por indicadores verbales sino también por la dirección de la mirada, cambios de la entonación y del volumen de la voz, naturaleza del acto precedente y subsecuente (Soprano, 2001, p.93). Para la evaluación de los sistemas pragmáticos es indispensable considerar el contexto de donde está ocurriendo el acto comunicativo, y las formas de interacción que están ocurriendo para comprender la intencionalidad de las expresiones.

5. La interacción en el desarrollo del lenguaje

El proceso de aprendizaje que ocurre dentro de la implementación del programa de intervención, implica principalmente las interacciones que ocurren entre el adulto mediador, los niños como participantes activos del proceso y los materiales. Estas interacciones pueden ocurrir de distintas formas y cada una tiene intencionalidad propia. El lenguaje no se adquiere en solitario, sino intersubjetivamente. Y es la intención comunicativa que el niño y el adulto atribuyen a una emisión la que guía el reconocimiento por parte del niño de la referencia y de la denotación (Aguado, 2001).

Para el uso efectivo del lenguaje para la comunicación requiere en primer lugar entender la interacción humana, que incluye factores asociados no verbales, motivacionales y socioculturales (Partin 1999, citado en Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000, p.32). El establecimiento de una adecuada interacción adulto-niño constituye la condición que permite aducir la mayor variedad léxica y la mayor complejidad sintáctica en los enunciados infantiles (Soprano, 2001, p.84), en la descripción de la teoría de Bruner, ya se han abordado la importancia de estas interacciones, en contextos lúdicos. La interacción requiere que el adulto proporcione información y dirija las experiencias así como que el niño aprenda. Si los niños quieren interactuar con otro, no les queda más alternativa que comunicar y hablar (Serra, 2000, p.15).

A continuación se aborda brevemente las interacciones que caracterizan el contexto de juego entre un adulto y un niño, o como Vygotsky explica con su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo, se trata de la interacción entre una persona altamente competente y otra que está en situación de aprendiz.

Una parte del habla del adulto que se dirige al niño se conforma de respuestas y reacciones del primero al habla del segundo. Esta retroalimentación contiene las evidencias de que se ha recibido la comunicación, las correcciones explícitas e implícitas, reformulaciones y expansiones de las producciones inmediatamente precedentes del niño, los comentarios y las reacciones aprobatorias y desaprobatorias

emitidas en cuanto a esas producciones (Rondal, 1990, p.109), que ayudarán a conformar el conocimiento del lenguaje que el niño tenga. Se trata de proporcionar al niño un posible modelo más evolucionado y de comprobar si comprende la diferencia y si eventualmente la incorpora y la aplica en algún otro momento del diálogo (Soprano, 2001, p.86).

Vila, Cortés y Zanón (1987) describen las conductas que se dan por parte del adulto y del niño durante una interacción lúdica, y que son muy importantes en la construcción del lenguaje del niño. En la siguiente tabla se describen las distintas conductas que tanto el adulto como el niño pueden tener durante su interacción. Estas interacciones se enriquecen entre ellas, y todas pueden ocurrir en múltiples ocasiones dentro de la interacción.

Conductas del Niño	Conductas del adulto
Vocativo de atención Producción lingüística o gestual que intenta dirigir la atención del adulto hacia un dibujo.	Vocativo de atención Producción que intenta dirigir la atención del niño sobre un estímulo.
Pregunta Producción lingüística que requiere algo sobre el dibujo que centra la atención del adulto y del niño.	Pregunta Producción que requiere algo sobre el estímulo que centra la atención del adulto y del niño. Normalmente se acompaña de señalización.
Señalización Dedo índice extendido hacia el dibujo compartido con el adulto.	Retroalimentación positiva El adulto reconoce que una determinada producción infantil es apropiada para el contexto.
Señalización y designación Producción lingüística acompañada de señalización que etiqueta la imagen que centra la atención de la pareja.	Designación El adulto etiqueta el centro de atención compartido.
Designación Producción lingüística que etiqueta el dibujo que reclama la atención infantil.	Retroalimentación negativa El adulto reconoce que una determinada producción infantil es inapropiada para el contexto.
Mirada Conducta visual dirigida hacia el dibujo que centra la atención del adulto y del niño.	Otras Cualquier conducta lingüística ó gestual distinta a las anteriores que cumpla un turno del adulto.

Imitación Producción lingüística que etiqueta el dibujo, pero que es una reproducción exacta de la etiqueta propuesta por el adulto	
Designación incorrecta Producción lingüística que etiqueta incorrectamente el dibujo que centra la atención del adulto y del niño.	
Oposición Producción lingüística o gestual que manifiesta la oposición a continuar un ciclo interactivo.	
Otras Cualquier conducta lingüística o gestual distinta a las anteriores que cumpla un turno infantil en la interacción.	

Tabla 6. Conductas del niño y del adulto durante una interacción lúdica (Vila, Cortés y Zanón, 1987).

Cuando se habla de etiquetación verbal, una vez aislada de la cadena del habla la secuencia fonética que forma el término léxico, el niño debe aún asociar esta secuencia con el referente, o más precisamente, con la clase del referente. Esta tarea se facilita en gran medida por ciertas actividades y estrategias interactivas con el adulto. El adulto designa con la mirada o un gesto un referente, un objeto o una imagen y proporciona la palabra que, en la lengua, remite a esa clase de referente, a la cualidad, la cantidad o el elemento de sentido del que se trate. Para que sea eficaz, supone la atención conjunta de los dos, la fijación de la mirada por parte del niño en la misma realidad referencial que le da el adulto (Rondal, 1990).

Este tipo de interacciones se reflejan en el primer uso del lenguaje por parte del niño, ya que refleja el estilo verbal del adulto. Laurel, Sánchez y Uribe (2002) citados por Jiménez (2008) refieren al adulto que se pasa la mayor parte del tiempo señalando objetos y designando sus cualidades como el que tiende a formar niños referenciales; los que utilizan el lenguaje para dirigir el comportamiento del niño, tienden a formar niños expresivos, o sea que manifiestan deseos personales o aspectos de interacción social.

Las interacciones entre los mismos niños, también resultan de importancia. En primer lugar colocar al niño en una situación de trabajo con otros niños de su edad y con un mismo problema, les puede permitir llegar a la construcción de su conocimiento en conjunto. Además de transmitir tranquilidad por la presencia de otros niños durante la actividad que los impulsará a trabajar (Pugliese, 2005).

Baghban (1990), concluye que las interacciones que orientan el diálogo hacia el acto de hablar, facilitan los contextos tempranos de acción-diálogo del lenguaje escrito así como también los del lenguaje oral y la lectura, lo cual facilita la entrada de los niños a estos medios.

6. Estrategias para estimular el desarrollo del lenguaje

La adquisición del lenguaje por parte del niño es un proceso eminentemente activo y creativo, como se ha estado viendo en los apartados anteriores. El niño participa del mismo no sólo a través de la estimulación de los sistemas del lenguaje adulto, sino también a través de manipulaciones espontáneas de los datos que posee, mediante intentos expresivos a veces correctos y a veces desajustados respecto al uso habitual del idioma, productos de una generalización que demuestra la capacidad del niño para extraer determinadas constantes de los modelos adultos.

Cervera (2004) distingue dos procedimientos fundamentales que emplea el niño para aprender la lengua: la imitación y la creatividad. Por imitación el niño logra constantes aproximaciones a las distintas formas de hablar que abundan a su alrededor. Por creatividad va descubriendo lo que hay de común entre unos casos y otros, con lo cual vislumbra el sistema de la lengua, aunque el niño no tenga capacidad para formularlo, lo aplica. Esto le permite seguir avanzando en la adquisición de la lengua por creatividad, especialmente por analogía (Cervera, 2004, p.213); es decir, por la imitación el niño aprende palabras y frases, por la creatividad es capaz de inventarlas.

Para Cervera (2004) esta creatividad es innata en los niños, y tienen diversas formas y modalidades a través de las cuales así lo manifiestan. Estas manifestaciones de creatividad están en completa interacción con las áreas de desarrollo de cada niño, en las que los niños tienen más posibilidades o mayores habilidades, cuando son desarrolladas en forma creativa. Cuando hablamos de lenguaje, el niño posee una base mental para la transmisión adecuada de sus capacidades del lenguaje oral, lo cual a largo plazo le permite acceder a la lectura y la escritura (Tomàs, Barris, Batle, Molina, Rafael, Raheb, 2005, p.168).

Para estimular la creatividad en el desarrollo del lenguaje, Baghban (1990) nos dice que los niños pueden expresar estos nuevos descubrimientos a través de estrategias como el dibujo y la lectura de cuentos en libros infantiles. Estrategias que aquí se reportan y que se seleccionaron para trabajar con la población de la investigación. A continuación se ofrece un breve panorama de cada una de estas actividades y el valor que tienen dentro de la estimulación del lenguaje.

6.1 El libro infantil y la lectura de cuentos

Una función universal del lenguaje es la narración de historias. El sentido del relato es crucial para el desarrollo humano (Baghban, 1990, p.106). Recurrimos al relato para elaborar una entidad de experiencia, para dar forma y equilibrio a nuestras vivencias y para hacer generalizaciones sobre el mundo (Brown, 1977, p.357). Dentro de la literatura narrativa se encuentran varios géneros como lo son la fábula, la leyenda y el cuento, siendo este último el más utilizado durante la primera infancia por ser más accesible a los niños gracias a su estructura corta.

El cuento es una narración breve, oral o escrita, de un suceso imaginario. Aparecen en él un reducido número de personajes que participan de acciones con un solo foco temático. La estructura formal del cuento se compone de tres elementos esenciales: 1) presentación del personaje principal y del problema que desencadena el relato, 2) episodios a través de los cuales el cuento progresa y que incluye acciones destinadas a lograr los objetivos que persiguen los personajes y un obstáculo que impide el logro de éstos, y 3) un final donde se resuelve el problema. Su finalidad es provocar en el lector una única respuesta emocional. Zerpa (2003) describe tres funciones del cuento:

- a) *Función estética*: producen goce, divierten, interesan, gustan y de esta forma estimulan las posibilidades artísticas del lector y su creatividad. Desarrolla la sensibilidad e imaginación del niño.

- b) *Función ética*: transmitir mensajes que contribuyan a crear alrededor del niño una atmósfera de seguridad.
- c) *Función didáctica*: ofrecer un mayor número de elementos reales, científicos, artísticos que puedan ser aprovechados para cumplir con los temas específicos de los programas.

El acceso a las primeras palabras y al lenguaje hablado progresivamente convencional, se realiza a través del lenguaje oral mediante interacciones diversas, entre ellas, se puede destacar la narración de cuentos (Prados y Molina, 2000) como organizador cognitivo que apoya la construcción de sentido en los niños, por lo que los cuentos cumplen la función didáctica.

Aunque los niños aún no tengan dominio del lenguaje en los primeros años de vida, se les pueden leer libros sencillos y manejables, sobre todo libros con imágenes. De acuerdo a Gibson y Levin (1975, citados en Baghban, 1990) dada la curiosidad natural de los niños, debería considerarse que están listos para extraer información de las páginas impresas apenas tienen la oportunidad de observar cualquier libro. Empezarán por cautivarse por el ritmo de las narraciones y por la música de las palabras, para luego disfrutar el desarrollo de la historia (Bonnafé, 2008).

Reyes (2005) nos habla de la importancia de examinar los procesos de lectura que tienen lugar durante la primera infancia y que, en términos muy generales, podrían agruparse en dos momentos básicos: 1) el primero, que se inicia con el nacimiento (o incluso desde antes de nacer) abarca los primeros años de ingreso al lenguaje, en los que el niño aún no "lee" solo, sino que es leído por otros; 2) el segundo, que suele coincidir con el ingreso a modalidades de escolaridad más estructuradas, comprende el proceso inicial de la "alfabetización" propiamente dicho o el momento en el cual el niño "empieza a leer con otros". Cabe destacar que esta separación no debe entenderse como una línea divisoria contundente, el desarrollo individual de los niños determinará estos momentos.

El niño que lee o escucha una gran variedad de materiales complejos se beneficia de un amplio rango de aspectos lingüísticos que el niño no literario carece (Chomsky, C, 1976, p.40). Marie Bonnafé (2008) concibe al libro como un dispositivo que supone y propicia ciertas modalidades del lenguaje oral. Explica que tenemos dos formas de lenguaje: 1) la primera forma es la lengua fáctica, que es la forma básica del lenguaje cotidiano, comenta la acción; y 2) la lengua de relato, que implica un principio, un final, y una coherencia propia. Contrariamente al lenguaje fáctico, este lenguaje narrativo presenta las características de lo escrito. La narración se desarrolla en secuencias temporales y la manera en la cual se enlazan entre ellas otorga ritmo al texto, y además asume una entonación particular, que es llevada tanto por los juegos silábicos como por el significado de las palabras (Bonnafé, 2008).

La mayoría de los adultos se dirigen al niño utilizando casi únicamente la lengua fáctica, comentando situaciones vividas, esencialmente como consignas breves, prohibiciones o permisos, y la lengua de la narración que expresa el viaje al pasado, futuro o a lugares distintos de los que escenifican la vida cotidiana son muy pocos (Bonnafé, 2008). El acompasar el texto a la manera de una forma musical, reposando sobre el juego entre palabras y sentido, constituye la belleza literaria del relato.

Este tipo de lenguaje narrativo parece tener importancia sobre el desarrollo de la sintaxis, del vocabulario y de los intercambios verbales. Diversas investigaciones (Baghban, 1990; Montealefre y Forero, 2006; Moreno y Valverde, 2004; Penno, Moore y Wilkinson, 2002; Prados y Molina, 2000; Pugliese, 2005; Zerpa, 2003) corroboran que la narración de relatos se correlaciona positivamente con el desarrollo del lenguaje, gracias a su estructura narrativa, y a la interacción que se da entre el adulto y el niño durante la lectura. Al leer historias, los adultos utilizamos en el diálogo palabras y giros que quedan más allá de la comprensión inmediata del niño, es igualmente importante dar al niño pequeño en esta etapa de su desarrollo, un vocabulario rico, formas variadas de lenguaje, mezclándolas con formas diversas de representación: gestos, imágenes, grafismos, letras, etc. (Bonnafé, 2008, p. 83).

Pugliese (2005) explica que a través de los relatos los niños ejercitan de forma lúdica su discriminación auditiva, amplían su vocabulario, establecen redes semánticas y a la vez desarrollan el lenguaje comprensivo y expresivo, y su imaginación. Para el niño el libro representa un objeto permanente y estable a partir del cual su imaginación y su energía creadora toman vuelo (Bonnafé, 2008). Al participar en las lecturas de voz alta, los pequeños aprenden a realizar intercambios verbales en una situación diferente a la situación cotidiana de conversación cara a cara: escuchan, miran el libro, preguntan y responden a las preguntas como medio para entender las funciones del lenguaje y para captar el significado del texto (Sóle y Teberosky, 2001, p.472).

Reyes (2005) nos dice que los niños al escuchar las lecturas en voz alta, interpretan en lo oral, las convenciones del lenguaje escrito. Mediante pausas, inflexiones, tonos interrogativos o exclamativos, el niño se va aproximando a esas convenciones e intuye cómo intentan "escribir" la oralidad. La conciencia fonológica desarrollada mediante la exposición al juego con la música y la poesía le permitirá saber que las palabras pueden descomponerse y le brindará claves sonoras para su decodificación; las estructuras narrativas que lleva incorporadas gracias a su contacto con los cuentos le facilitarán el acceso a ese mundo "otro" de los símbolos escritos; la experiencia espacial derivada de su actividad de hojear y manipular libros de imágenes le ofrecerá nociones de lateralidad, definitivas para el manejo del espacio gráfico tanto en la lectura como en la escritura; su riqueza de vocabulario le hará más fáciles las nuevas operaciones de construcción de sentido y, en términos generales, el conocimiento intuitivo que lleva incorporado acerca del funcionamiento del lenguaje, le dará herramientas metalingüísticas para tomar conciencia de sus mecanismos.

Asimismo, Baghban (1990) dice que las narraciones amplían el conocimiento del mundo a través de experiencias indirectas, el desarrollo del sentido de la historia ayuda a que los niños integren la experiencia y hagan generalizaciones sobre cómo funciona el mundo. De esta manera, se aprenden cosas como rutinas sociales y técnicas de etiquetado lingüístico, junto con formas más sofisticadas de representar información

(Zaragoza, 2010). Ello proporciona la base para la creación de distintos contextos lingüísticos.

La lectura temprana también es un diálogo que enseña. Pines (1979, citado en Baghban, 1990) dice que también enseña al niño las reglas del diálogo en la sociedad humana, a través de la interacción que surge entre el adulto y el niño, se aprende a reconocer el significado de las diferentes entonaciones a responder a preguntas y a esperar su turno. Bruner (1983, p.76-77) establece que sólo alrededor del 1% de las expresiones entre el participante adulto y el niño se producen en forma simultánea en lugar de alternadamente, dando origen a un diálogo.

Para los infantes más pequeños están en primer lugar los relatos cuya construcción es repetitiva o cuyos elementos se enlazan sin demasiada complejidad. Bonnafé (2008) nos explica que la persona que lee debe tener un talento personal, para respetar las reacciones de los niños y dejarse guiar por sus intereses en la construcción de la narración. Así los niños se convierten en guías del relato, dejan de ser participantes pasivos de la lectura. Esto complementa las distintas interacciones que suceden entre el niño y el adulto en una situación de juego que se explicaron anteriormente en el apartado de "Las interacciones en el desarrollo del lenguaje".

Además del diálogo, el contacto visual en esta interacción es esencial. Logra que el receptor se sienta valorado e invitado en la historia. Significa un contacto directo e individual con quien escucha, que da al lector diversas oportunidades de estimular el interés y la comprensión del quien escucha (Dwyer y Isbell, 1990). Los libros, como vínculo entre el adulto y el niño, incentivan de manera poderosa la afectividad en la construcción del lenguaje- En este sentido, el niño reconoce al narrador a través de sus expresiones afectivas, que marcan posibles maneras de estilo y de movimientos interactivos y de decodificación de la voz y las expresiones (Bonnafé, 2008). La lectura en la primera infancia fomenta la comunicación, imprimiéndole una carga afectiva que fortalece los vínculos, enriquece y resignifica los patrones de crianza, lo que la constituye como una poderosa herramienta de prevención emocional (Reyes, 2005).

La lectura de libros, como juego, se arma de técnicas como de imponer roles, la atención conjunta y una estructura secuencial, pero el intercambio se realiza a partir de temas no concretos, es decir, imágenes (Bruner, 1983, p.76-77). Gran parte de los libros infantiles presentan la narración a través de ilustraciones secuenciadas, de las cuales se pueden hacer construcciones narrativas orales. El adulto y los niños pueden utilizar las ilustraciones para contextualizar las palabras escritas cuando leen una historia y pueden elaborar a partir de los personajes escenas ilustradas (Zaragoza, 2010), de ahí que la gran mayoría de libros dedicados a la primera infancia sean más imágenes que palabras. El reconocimiento de las imágenes acompaña de este modo la enunciación de las primeras palabras (Bonafé, 2008, p.155).

En la lectura de libros el adulto rara vez se limita a las palabras que aparecen en las páginas, y más bien se sirve de tales palabras como un punto de partida para analizarlos con más profundidad, incluso las ilustraciones pueden aportar un análisis más profundo de la historia. De esta manera el adulto en su papel de mediador se detiene en el texto, examina los dibujos e invita al niño a dar una respuesta (Michnick y Hirsh-Pasek, 1999).

El contacto lúdico con los textos no contempla adquisiciones inmediatas. Precede y acompaña durante mucho tiempo el momento del aprendizaje sistemático de la lengua escrita (Bonafé, 2008, p.37). Este ambiente del lector temprano también facilita el contacto con el lápiz y el papel. Los lectores tempranos se mueven en una secuencia que va desde el garabateo y dibujo a la copia de letras. Moreno y Valverde (2004), encuentran que la lectura de cuentos ayuda sobremanera al desarrollo de la representación simbólica, necesaria para la identificación y aprehensión del mundo que le rodea. Es cuando se habla del dibujo en etapas tempranas del desarrollo como la primera aproximación hacia la escritura. Las ideas que las lecturas pueden provocar en los niños se pueden exteriorizar por medio de preguntas o mediante la realización de dibujos, es por eso que éste último se seleccionó para trabajar la representación de las imágenes mentales que los niños se van creando durante la lectura.

6.2 El dibujo

El dibujo es una actividad gráfica, que a su vez es resultado de la confluencia de dos actuaciones: la visual, que conduce a la identificación del modelo; y la psicomotriz que permite la reproducción de dicho modelo. El dibujo es una habilidad que se va adquiriendo con el tiempo, mucho antes de que ocurra la identificación del modelo ocurre todo un proceso de construcción de la actividad gráfica, tanto motriz como mental, por lo que es importante revisar el desarrollo de las gráficas en los niños.

Eng (1957, citado en Arroyo, 2009) afirma que el dibujo temprano es ideomotriz y que los niños producen dibujos más realistas sólo cuando sus conceptos se vuelven más claros y sus habilidades mejoran. El origen de la expresión gráfica; el nacimiento del dibujo en el niño está íntimamente ligado a su gesto; es una traducción gráfica, una materialización de su movimiento sobre el papel u otro soporte.

Vygotsky precisa la prehistoria del lenguaje escrito. Según el autor, se inicia con la aparición de los gestos como escritura en el aire, son signos visuales que han quedado fijados en el niño. Asociado a estos están los primeros garabatos, en los que el niño no está dibujando el objeto en sí, sino que está fijando en el papel los gestos con los que él mismo representa a dicho objeto con el garabato. Wallon (1950, citado en Widlöcher, 1971) dice que al principio, hay el encuentro fortuito de un gesto y de una superficie que lo registra. El niño se hace consciente de la relación de causa y efecto entre su gesto y la huella dejada. Pero a medida que se perfecciona su control motor, busca sistemáticamente la reproducción de una forma determinada.

Antes de pasar al aprendizaje de la lengua escrita propiamente dicha, el niño debe saber representarse a sí mismo en su medio. Con el dibujo el niño inscribe un relato. Brinda una historia y una manera de contarse (Bonnafé, 2008, p.38). A través del gesto, el garabato y el juego, se va desarrollando la capacidad de emplear simbolismos; mediante la representación simbólica de cosas en las actividades lúdicas cotidianas,

siendo formas tempranas de representación, se estructuran las bases cognitivas necesarias para la asimilación del lenguaje escrito (Montealegre y Forero, 2006, p.26).

La representación simbólica, definida por Piaget, es la habilidad para hacer que otros objetos representen casi cualquier cosa. Ocurre cuando algo, una imagen mental, una palabra, se usa para simbolizar algo que no está presente. Las palabras se convierten en significados de las cosas (Morrison, 2005, p.199). Piaget (1961) considera que el estudio de la función simbólica debe referirse a todas las formas iniciales de representación de imitación y de símbolo lúdico. De esta manera, la representación gráfica es una forma de observar la capacidad de representación general con la que cuenta el niño (Esparza y Petrolí, 2004).

Gran parte de nuestro aprendizaje consiste en llegar a saber que una cosa puede representar a otra o que puede ser designada "lo mismo que" otra. Goodnow (1979) designa a este aprendizaje como reconocimiento de la identidad, o de equivalentes. Nos dice que los dibujos son "equivalentes", puesto que contienen tan sólo algunas propiedades del original, son ambiguos y varían en cuanto a sus relaciones con aquello que representan. Dos o más equivalentes pueden a veces asumir la representación de la misma cosa: un punto, una línea, un círculo, pueden representar una nariz.

Cuando se habla de las producciones gráficas se refiere a modelos constituidos por unidades o elementos relacionados entre sí. Las unidades pueden ser de varias clases: puntos, líneas, círculos, cuadrados, borrones, masas, etc. Límites, contornos y espacios proporcionan un modo de describir diferencias entre modelos.

Winner (1986) argumenta que con las representaciones pictóricas, el niño comienza a dibujar moldes cerrados, tales como formas circulares, y descubre que una línea puede ser usada para representar el contorno de un objeto. Esto, según la autora, marca un importante hito en la simbolización gráfica, ya que no puede ser atribuida esta

invención a una observación más rigurosa de la naturaleza, ya que los objetos no tienen líneas a su alrededor.

Callaghan (1999, citado en Hall, 2009) sugiere que los garabatos representativos son solamente posibles cuando los niños tienen un dominio de que las imágenes pueden ser símbolos. En términos del desarrollo del dibujo, es un descubrimiento significativo para el niño, el que un círculo pueda ser un botón, el sol, o un rostro, por lo que se abre un mundo de posibilidades para futuras exploraciones de representación. Una vez que los niños son capaces de identificar símbolos en sus grafías, se puede concluir que es una forma de dar entender sus imágenes mentales. El nombre que los niños le dan a sus dibujos, si bien no guarda relación de parecido con la denominación que el niño les adjudica, son un progreso en la evolución de la función simbólica (Esparza y Petrolí, 2004).

Lowenfeld (1961) desarrolló un cuidadoso análisis de las etapas por las que va pasando el niño a través de su crecimiento en relación con sus manifestaciones pictóricas, como indicadores de su proceso de desarrollo. La primera etapa que definió abarca los tres primeros años de vida, y se denomina Etapa del Garabateo. Esta clasificación sirvió de base para denominar los criterios de observación en las grafías que los niños realizaron durante el programa de intervención. Se clasifica de la siguiente manera:

Clasificación	Descripción
Garabateo desordenado	Tiene lugar a partir de los 18 meses de edad y está representado por trazos intencionales sin sentido; el niño parece no darse cuenta realmente de lo que hace y a veces puede incluso estar volteando para otro lado. No ha desarrollado aún ningún tipo de control muscular preciso y garabatea empleando grandes movimientos. Toma el utensilio de maneras diversas y suele ejercer mucha presión con él sobre el soporte. Los trazos varían en longitud y dirección y con frecuencia excede los límites del soporte gráfico.

Garabateo longitudinal	Se da aproximadamente a los dos años. Es un paso muy importante, pues el niño ha descubierto el control visual de sus trazos, por lo que se da un control intencional sobre las líneas que se trazan, ya sea hacia arriba y abajo o bien de izquierda a derecha o viceversa, sin salirse de la hoja. Va obteniendo un interés visual por las conquistas gráficas y se reconoce autor de los trazos.
Garabateo circular	El placer que obtiene de su reciente descubrimiento estimula al niño a variar sus movimientos, como consecuencia aparecen las líneas circulares, que suelen ser el resultado de movimientos ejecutados con todo el brazo. En esta etapa el niño encuentra a veces algunas relaciones con lo que pinta y algunas cosas del medio, las cuales son totalmente fortuitas.
Garabateo con nombre	El niño empieza a conectar sus movimientos con el mundo que lo rodea. Cambia del pensamiento kinestésico, representado por los movimientos, al pensamiento imaginativo, representado por figuras. Ejecuta formas cerradas, generalmente circulares y trazos sueltos que asocia con objetos de la realidad, dándoles así un nombre. Hay intención representativa, aunque un adulto no puede reconocer el objeto representado. Esta etapa se ubica aproximadamente entre los dos años y medio y los cuatro años.

Tabla 7. Clasificación de la etapa del garabateo (Lowenfeld, 1961).

Respecto a los garabatos, según Piaget (citado en Winner, 1986), los dibujos de los niños pretenden ser realistas, pero tienden a dibujar lo que saben más que lo que ven, es decir, a pesar de que los adultos no veamos forma alguna en sus dibujos no quiere decir que para el niño no signifique lo que el denominó. El nombramiento, por lo tanto, es más bien producto de su entendimiento de que los objetos se categorizan en términos de la intencionalidad del creador (Bloom, 2002, p.182).

Muchas veces el objeto designado es un objeto que, por una razón u otra, interesa particularmente al niño. Así, el niño descubre las analogías formales entre ciertas imágenes y los objetos que conoce y que ve. El papel del medio ambiente es importante (Widlöcher, 1971, p.39). A diferencia de la lectura, el dibujo no cuenta con un apoyo como el libro para dirigir la interacción, los únicos apoyos son los implementos

con los que uno puede escribir. Por estas razones, el adulto debe imponer constantemente un contexto para el lenguaje escrito durante la interacción, en este caso, el contexto lo ofrecía la narración del cuento. Será a través de la convivencia con adultos que escriben y denominan lo que hacen, que el niño empiece a darse cuenta que sus creaciones les corresponden un nombre (Baghban, 1990).

Cuando los niños empiezan a darle nombre a sus garabatos, es muy ventajoso dar al niño un tipo de estímulo, haciéndole preguntas respecto a su dibujo, cuyo propósito sea animar al niño a seguir con el pensar imaginativo más bien que sugerirle que dibuje cosas reconocibles. Este tipo de estímulos suele acelerar la asociación entre los garabatos y la representación del mundo mediante ellos (Lowenfeld, 1961, p.107), es decir, sus imágenes mentales.

Puesto que el dibujo es expresivo, los procesos que lo componen complementan la escritura y el habla; y como la interpretación de los dibujos es receptiva, el dibujo complementa la lectura. Baghban (1990) asegura que la mejor forma de asegurar la preparación del niño para aprender a leer y a escribir es darle una oportunidad para hacerlo. En este sentido, los únicos criterios que podrían considerarse como relacionados con esta preparación son el interés del niño y la disponibilidad de modelos y materiales de lectura y escritura, los cuales se proporcionaron durante la implementación del programa de intervención.

EXPERIENCIAS SIMILARES

A continuación se describen algunas investigaciones que se han interesado, unas, por la lectura de cuentos, y otras, por la realización de dibujos en los niños pequeños y si tienen algún efecto en el desarrollo del lenguaje. Investigaciones que se presentan de base para el planteamiento del programa de intervención que se describe en el siguiente capítulo, y cuyos resultados se contrastan en la discusión.

Bruner (1983) realizó investigaciones relativas a la interacción de juego entre madre e hijo, con dos niños de 18 meses aproximadamente y sus madres, entre muchas de las situaciones de juego que utilizó, incluyó la lectura de libros como actividad lúdica. En su situación de juego la madre y el niño se sentaban a leer el libro, la mamá sostenía el libro y narraba la historia mientras que el niño atendía. La mamá ofrecía oportunidades al niño de expresarse durante la lectura, y lo motivaba haciéndole preguntas. Concluyó que la lectura junto con otras actividades lúdicas, como el juego de las escondidas, son grandes promotores del diálogo entre el niño y el adulto, mismo, que promueve la construcción del lenguaje, en particular de la morfosintaxis y la semántica, puesto que registró un incremento en el vocabulario de los niños a lo largo de 12 meses.

DeLoache y DeMendoza (1987, citados en Zaragoza, 2010) en un estudio transversal examinaron los aspectos estructurales de la lectura de libros entre las madres y sus hijos, de entre 12 y 18 meses que vivían en Inglaterra, utilizando como modelo de ayuda adulta propuesto por Bruner. En lugar de relacionar la lectura conjunta de libros con imágenes únicamente con el posterior desarrollo del lenguaje, examinaron en detalle el papel de la madre como proveedora de andamiaje para el aprendizaje. Reconocieron los beneficios potenciales del etiquetado por parte de la madre durante la lectura de libros, tanto sobre la adquisición del lenguaje hablado como para el desarrollo posterior de la lectura. Encontraron que la lectura de libros facilita al menos la adquisición de vocabulario y de que el papel de soporte educativo de la madre es esencial para elevar el nivel más alto de habilidad en los niños. Esta investigación, junto

con la de Bruner, son las que motivaron el énfasis en el rol que tiene el adulto como mediador en actividades lúdicas como lo fueron la lectura y los dibujos para esta investigación, así como la importancia de establecer un diálogo con el niño.

Respecto al uso de lecturas para estimular el incremento del vocabulario Penno, Wilkinson & Moore (2002) realizaron intervenciones basadas en lectura de cuentos en 47 niños de primaria en Nueva Zelanda, donde los maestros les leyeron 3 historias repetidamente por tres semanas enfatizando durante las lecturas en el vocabulario nuevo. Encontrando que la lectura de las historias junto con el énfasis en el vocabulario tiene un efecto positivo sobre el incremento de su vocabulario. Sin embargo, encontraron que este resultado es mucho mayor para los niños que poseían un buen vocabulario al inicio de la intervención.

Por su parte, Pugliese (2005) utilizó el cuento como recurso metodológico para su Programa de Estimulación del Lenguaje con 30 niños de 4 años en Argentina, que presentaban niveles de lenguaje descendidos con respecto a su edad cronológica. Trabajó la narración de cuentos una vez por semana durante ocho meses acompañada de títeres o láminas con ilustraciones en grupos de 8 a 10 niños, después de la primera narración, entre todos reconstruían la historia y la relacionaban con su vida personal. Encontró como resultados que el 63% de los niños mejoraron su rendimiento lingüístico. De estos niños el 52% mostró una evolución más evidente en el plano expresivo del lenguaje, el 32% en el plano comprensivo y el 16% en ambos planos lingüísticos, por lo que se concluyó que con esta estrategia la comunicación fue estimulada con mayor énfasis en el plano expresivo. Estos resultados se mantuvieron tras una revaloración de los niños al año siguiente de la aplicación del programa. Igualmente la autora concluye que esta herramienta se recomienda tanto para trabajar con los niños, como para padres, maestros y directivos escolares. Estas últimas dos investigaciones dieron pie a seleccionar la lectura de cuentos como estrategia en este estudio.

Por otra parte, el estudio de caso de Baghban (1990), donde observó las primeras apariciones de la escritura y de la lectura en su hija de 18 meses durante un año, fueron la primera influencia de este estudio para comenzar la investigación que se ha hecho sobre lectura y el dibujo como escritura en los tres primeros años de edad.

Baghban, se aseguraba de que su hija realizará varias actividades entre ellas, dibujar y compartir un momento de lectura con un adulto. La niña inició la escritura sólo cuando su lenguaje oral comenzó a darse en una situación interactiva con una persona que conocía bien el lenguaje. La autora da una gran importancia a la interacción con el adulto, observa que gracias a la motivación de los padres de la niña, ella siente que puede manejar el lenguaje oral y escrito y esta actitud sólo puede motivar su aprendizaje. Resulta evidente que alguien aprende algo más fácilmente si interactúa con frecuencia con un modelo más competente que del aprendiz. Describe como la niña escribía inmediatamente de ver escribir a su padre y dibujaba muñecos de nieve justamente después de ver dibujar a su abuela, lo que indicaba una mayor competencia que la que demostraba hasta ese momento en escritura y dibujo. Propone un esquema del diálogo, como un pre-requisito para el aprendizaje desde una interacción temprana.

Concluyó que la asociación de los factores atención-actividad por parte de uno de los padres que practican junto al niño sentado en el sofá o tumbado en el piso, escribiendo y hablando sobre la escritura; y leyendo los cuentos "en la falda", justifica la fascinación que se siente por el proceso de la producción del lenguaje escrito. Con respecto a la escritura observó el siguiente progreso secuencial en los dibujos de la niña: garabateo, producción de círculos, práctica espontánea del balbuceo frente a su propia escritura. Esto último demuestra, según la autora, que la niña comprende que lo que había escrito tiene sentido.

También se consideró el estudio de Arizpe y Styles (2004) donde trabajaron la lectura de libros-álbum y la realización de dibujos con niños de entre 4 y 11 años de edad, de distintas escuelas de Inglaterra. Tenían tres momentos de lectura: 1) una lectura grupal frente a grupo, 2) lectura de la mediadora con cada niño en un lugar

aislado donde además se les pedía a los niños que representaran gráficamente lo que quisieran de la historia y 3) una segunda lectura grupal donde los niños discuten lo que leyeron y lo que pensaron de la historia y personajes. Entre sus resultados encontraron que los niños que participaban de la lectura de los libros en mayor número de ocasiones, se expresaban con un vocabulario más rico en las discusiones individuales con el mediador y grupales con el resto de los niños. Además de que, a comparación con los niños que no participaban de la lectura, tenían mayor confianza para expresar sus ideas.

Las investigaciones anteriores de Penno, Wilkinson y Moore (2002), Pugliese (2005), Baghban (1990) y Arizpe y Styles (2004) sirvieron de referencia para implementar el uso de las estrategias de lectura y dibujo en esta investigación, adaptándolas éstas a una población de edad maternal que asiste a un centro de desarrollo. Respecto al desarrollo de las grafías en los niños y su implicación en el desarrollo de la representación simbólica se revisaron las siguientes investigaciones.

Wolf y Fucigna (1980, citados por Winner, 1986) estudiaron como se desarrolla el dibujo en nueve niños de 1 a 7 años de edad. Dictaron a un grupo de niños de dos años una lista de rasgos (cabeza, barriga, piernas, brazos), encontrando que los niños las delinearon sistemáticamente sobre la hoja, ubicándolas en posiciones relativamente correctas. Concluyeron que el niño entendía claramente que las marcas sobre una superficie pueden utilizarse para reemplazar rasgos y mostrar sus ubicaciones espaciales relativas. Sus resultados muestran que los pequeños tienen sorprendentes capacidades de representación mucho antes que produzcan espontáneamente una forma reconocible. Es muy raro que, espontáneamente, niños de dos años creen formas reconocibles en sus garabatos, pero tienen la capacidad de hacerlo.

Concluyen que alrededor de los tres años, los garabatos son meramente gestuales, esto quiere decir que no tienen una forma reconocible, pero sí significan algo para el niño y pretenden representar algo. Posteriormente, cuando los niños se dan cuenta de que algún garabato adquirió una forma reconocible, continúa haciendo esta

forma y así sucesivamente. Incluso los niños, según estas investigadoras, pueden utilizar los motivos gestuales y pictóricos alternadamente. Alguna vez querrán dibujar un animal creando las marcas de sus huellas sobre el papel únicamente y otras tratarán de dibujar la figura del animal con detalles.

Por otra parte, en un programa de educación temprana del lenguaje oral, Jiménez (2008) utilizó el dibujo como una de las estrategias para la enseñanza y práctica de repertorios del lenguaje en 4 niños mexicanos de 3 años que asistían a una clínica de salud integral. El programa comprendió actividades dirigidas hacia la respiración, deglución, producción de sonidos y fonemas, y la articulación de palabras. Recurrió a técnicas como modelamiento, imitación, el dibujo y el juego como estrategias. El dibujo se utilizó como una más de las actividades en algunas sesiones, y no fue necesariamente el foco de atención del estudio. En algunas sesiones se les dieron a los niños plantillas para iluminar y en otros dibujos para identificar. Tras la aplicación de su programa encontró cambios favorables para nombrar colores, y el uso de objetos. Mejoró su pronunciación, dicción y el número de errores en la articulación disminuyó.

Por último, en un experimento que Bloom (2002) realizó con niños de tres y cuatro años de edad, a los cuales les pidió que dibujaran cuatro objetos y que posteriormente los nombraran, encontró una tendencia fuerte por parte de los niños de nombrar sus dibujos según lo que era su intención por representar. Concluyó que lo que hace que los objetos sean un perro o bien un teléfono no es su apariencia, sino la forma particular en la que el niño decide pensar sobre ellos, esto refleja la intención de representación, sus intuiciones acerca de los objetos y cómo deberían ser nombrados.

CAPÍTULO II

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

“El libro infantil y el dibujo como estrategias para estimular el desarrollo del lenguaje en niños de maternal”

1. Objetivos

1.1 Objetivo General

Estimular el desarrollo del lenguaje en niños y niñas de edad maternal usando como estrategias el dibujo y la lectura de cuentos a partir de libros infantiles.

1.2 Objetivos específicos

- Promóver el desarrollo del lenguaje expresivo y receptivo en los niños antes, durante y después de la aplicación del programa de intervención.
- Promover el desarrollo de los sistemas lingüísticos en los niños, durante la aplicación del programa de intervención.
- Promover la capacidad de representación simbólica de los niños, en la elaboración de dibujos durante la aplicación del programa de intervención.
- Promover el desarrollo de los trazos en las producciones gráficas que los niños realizaron durante la aplicación del programa de intervención.

2. Población destinataria

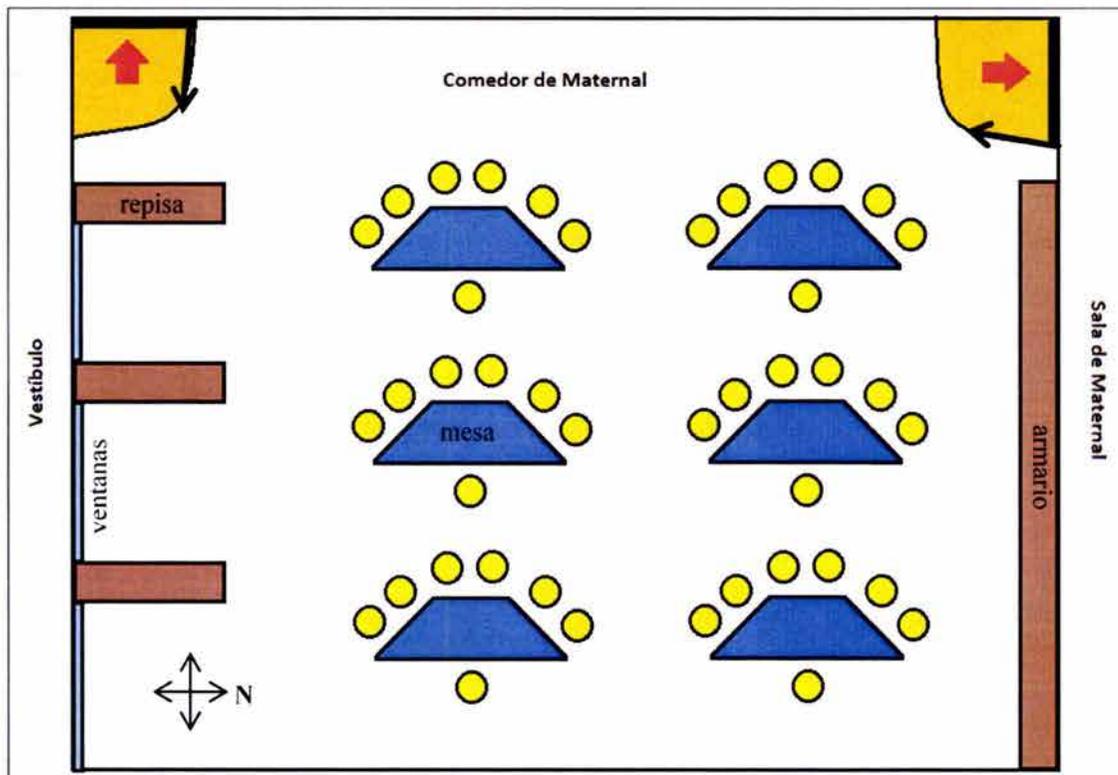
24 infantes de edad maternal, que asistían a un CENDI y cuya edad al inicio de la intervención oscilaba entre los 19 y 24 meses, seleccionados en un muestreo intencional, asignándose 12 al grupo control y 12 al grupo experimental.

	Niñas	Niños	Total
Grupo Experimental	5	7	12
Grupo Control	4	8	12
Total	9	15	24

Tabla 8. Distribución de la población participante.

3. Espacio de trabajo

Las sesiones de trabajo y de evaluación se realizaron en un salón anexo a la sala de Maternal. Las dimensiones del salón son de 8m de largo x 6m de ancho. Contaba con ventanas orientadas hacia el vestíbulo, luz y ventilación adecuadas. Entre el mobiliario había 6 mesas y 42 sillas, así como un armario y repisas donde se guarda material y juguetes. En la siguiente figura se visualiza la organización del espacio:



4. Fases del Procedimiento

La intervención se condujo bajo un diseño transversal de pretest-postest, con grupos experimental y control. Asimismo se evaluó en el grupo experimental el lenguaje comprensivo y expresivo en cuatro momentos durante la intervención y de manera permanente, en cada sesión, se registró el lenguaje oral expresado por los infantes.

El proceso de trabajo se desarrolló en cinco fases que se mencionan a continuación y se describen con detalle en el apartado de “Actividades Principales”.

Fases	Nombre	Descripción
I	Inducción	Observación grupal para detección de necesidades. Revisión de material bibliográfico.
II	Evaluación diagnóstica	Observación grupal. Primera evaluación de habilidades de lenguaje. Asignación de los participantes al grupo control o experimental.
III	Diseño del programa de intervención	Planteamiento de objetivos Diseño de las sesiones del programa. Selección de contenidos y materiales. Elaboración de instrumentos de evaluación.
IV	Implementación del programa de Intervención	Observación grupal. Implementación de 25 sesiones de trabajo de 15 minutos aproximadamente en grupos de 4 niños. Implementación de 4 sesiones de evaluación individual. El grupo control permaneció en su sala con sus actividades cotidianas. Se realizaron registros anecdóticos de cada sesión de trabajo.
V	Evaluación final	Observación grupal. Segunda evaluación de habilidades de lenguaje del grupo control y grupo experimental. Análisis de los registros anecdóticos y de los datos de las evaluaciones.

Tabla 9. Fases del proceso de trabajo para llevar a cabo la intervención.

5. Actividades principales

Uno de los propósitos más importantes de las actividades que se realizan en el Programa de Formación en la Práctica es brindar un beneficio a la población y a la institución a la que se presta el servicio.

La duración del Programa de Formación en la Práctica en el CENDI se limitó a 8 meses. La primera fase de inducción de esta investigación consistió en observar a la población seleccionada durante sus actividades cotidianas en el CENDI, con la finalidad de detectar sus necesidades en las distintas áreas del desarrollo (social, motricidad fina y gruesa, y lenguaje). Los indicadores de observación de cada una de las áreas del desarrollo se obtuvieron del Inventario de Habilidades Básicas (Romay, 2009). En la observación se consideraron el contexto y distintos tipos de interacción de los niños, como puede ser su interacción con: otros niños, los adultos que trabajan con ellos, los materiales y el espacio, y cómo todo ello interacciona con su desarrollo.

Después de un mes de observación participativa de los niños en sala durante sus actividades cotidianas, se encontró que no mostraban un desarrollo del lenguaje adecuado a su edad: se observó poca identificación por parte de los niños de los elementos de su ambiente, escaso vocabulario expresado y una intención comunicativa pobre. Por lo tanto, se decidió intervenir sobre su desarrollo del lenguaje, considerando éste como la variable dependiente de la investigación.

La observación del desarrollo del lenguaje continuó a lo largo de todo el proceso de intervención en todos los niños, sobre todo durante sus actividades fuera de las sesiones de trabajo dentro de la investigación, con la finalidad de observar si la intervención se reflejaba en el resto de sus interacciones y actividades. Al mismo tiempo se realizó una revisión de material bibliográfico sobre el desarrollo y estimulación del lenguaje con el propósito de estructurar y fundamentar la propuesta de intervención.

En la siguiente fase se realizó una evaluación diagnóstica de las habilidades de comunicación vocal-gestual presentes en los niños con el Inventario de Habilidades Básicas (Macotela y Romay, 1992) (*Ver Anexo 1*), la cual permitió tener una noción general del nivel en que los niños del grupo se encontraban respecto a su comunicación. La evaluación diagnóstica fue determinante para el planteamiento de la intervención.

Se seleccionó una muestra del grupo de niños para trabajar con el programa de intervención, que constituyeron el grupo experimental. La muestra se tomó con base en la variable de la asistencia constante de los niños a la institución, lo cual se determinó después de tres meses de observar la asistencia de ellos al CENDI, de tal manera que la mayoría de los niños seleccionados para el grupo experimental tuvieran menos probabilidad de ausentarse a las sesiones de intervención. El resto de los niños constituyeron el grupo control. Los grupos se establecieron con la finalidad de probar la eficacia del programa de intervención, esperando que tras esta primera aplicación se pueda extender al resto de la población.

Tras una revisión teórica sobre el tema, se determinó como variables independientes la lectura de cuentos a partir de libros infantiles y la realización de dibujos como estrategias para estimular el lenguaje. De esta manera, se determinaron los objetivos, contenidos, estrategias y formas de evaluación del programa.

El programa de intervención se llevó a cabo en 25 sesiones de trabajo, de 15 minutos aproximadamente que se realizaron en grupos de cuatro niños, y 4 sesiones de evaluación individuales. La intervención tuvo una duración de cuatro meses, se desarrollaron de 2 a 3 sesiones de trabajo por semana, dependiendo de las oportunidades de tiempo entre las actividades de los niños. Las sesiones de trabajo se dividían en dos momentos: 1) lectura de cuentos a partir de libros infantiles y 2) realización de dibujos.

1) Lectura de cuento por parte de la mediadora.

Se seleccionaron 17 libros infantiles ilustrados de tipo comercial, con los cuales se pudiera construir la narración de un cuento que fuera acorde a la edad de los niños, por lo que el relato hablado es muy simple, compuesto por frases muy cortas e ideas bastante elementales, limitándose a la descripción de aspectos y situaciones de rutina secuenciales.

El foco temático de cada narración se estableció con base en los libros infantiles y de acuerdo al vocabulario más frecuente que los niños adquieren en esas edades, según se plantea en los campos semánticos del Inventario del Desarrollo de Habilidades Comunicativas MacArthur (Jackson-Maldonado *et al.*, 2003). Los campos semánticos que se trabajaron se presentan en la siguiente tabla.

Campo Semántico	Ejemplos
Partes del cuerpo	Boca, brazos, cabeza, dedos, dientes, lengua, manos, nariz, ojos, ombligo, orejas, panza, pelo, piernas, pies, etc.
Alimentos y bebidas	Agua, arroz, carne, cereal, galleta, huevo, jugo, leche, manzana, naranja, pan, paleta, pollo, queso, sopa, uvas, etc.
Animales	Borrego, caballo, conejo, elefante, gallina, gato, hormiga, león, lobo, mariposa, mono, oso, pájaro, pato, perro, pez, pollito, puerco, rana, ratón, vaca, etc.
Objetos de uso diario	Bolsa, cama, cepillo de dientes, cobija, cuchara, escoba, espejo, estufa, jabón, lavabo, llaves, mesa, papel, peine, plato, puerta, refrigerador, ropero, sala, silla, teléfono, televisión, tenedor, tijeras, toalla, vaso, ventana, etc.
Juguetes	Globo, libro, lápiz, muñeca, pelota, tambor, coche, etc.
Ropa	Aretes, babero, botas, calcetines, calzón, falda, pantalón, pañal, playera, sombrero, suéter, vestido, zapato, etc.
Vehículos	Coche, bicicleta, tren, avión, barco, etc.
Lugares	Baño, casa, calle, cocina, escuela, jardín, parque, tienda, etc.
Personas	Abuelo(a), bebé, hermano(a), maestra, mamá, niño(a), papá, tío(a), etc.
Colores	Amarillo, azul, café, gris, morado, naranja, negro, rojo, rosa, verde, etc.

Tabla 10. Campos Semánticos seleccionados para trabajar en las sesiones.

Siguiendo la estructura de los cuentos tradicionales, la construcción de los cuentos se ideaba previa a cada sesión, y en su mayoría consistió de tres momentos:

- a. Presentación del personaje principal: niño/niña ó animal antropomorfo. En la mayoría de las narraciones se presentaba al personaje principal alistándose para iniciar el día.
- b. Presentación y desarrollo de una situación en la que el personaje principal participa: la situación dependía del foco temático de la narración (Ej. Ir a la escuela, pasear por la casa, ir al zoológico, etc.)
- c. Cierre de la narración donde el personaje principal termina sus actividades y regresa a su casa ó se va a dormir.

Sin embargo, durante la lectura se observaba la respuesta de los niños a la narración mediante sus expresiones gestuales, corporales y vocales, lo que influía en la secuencia de la narración y el énfasis que se le daba a un elemento sobre otro, por lo que las narraciones variaban de acuerdo a la dinámica que se presentaba en el grupo.

Como mediadora de la lectura, este momento de la sesión consistía en narrar a los niños los distintos cuentos mientras el libro infantil se sostenía frente a ellos para que siguieran la lectura a través de las ilustraciones. Este tipo de interacción con los libros, como planteó Baghban (1990), permitió la formulación de preguntas sobre los detalles de las ilustraciones (“¿Pueden ver el...?”, “¿Qué es esto?”), algunas órdenes (“Miren la...”) y comentarios (“¿Qué bonito gato?, ¿no creen?”), para atraer la atención de los niños, así como para facilitar oportunidades de respuesta o emisión espontánea por parte de los niños, que siempre fueron reforzadas con “sí”, “eso es” o “muy bien”, por ejemplo.

Durante la lectura del cuento, se cuidó la forma de dirigirse a los niños como sugiere Parra (1993), acentuando las palabras con mayor intensidad, y una duración más larga y más clara en la pronunciación de palabras nuevas. Se enfatizó en describir las propiedades (color, forma, tamaño, ubicación, onomatopeyas) de los elementos que eran nuevos ó llamaban más la atención de los niños.

2) Realización de dibujos

Después de la lectura se les proporcionaba a cada niño una hoja blanca y un lápiz/crayola/gis ó pintura, y se les daba la consigna de que dibujaran una figura de acuerdo al tema tratado en la lectura (“vamos a dibujar...”). Sólo se les ofrecía un color por niño, ya que el uso variado de colores puede provocar distracción en el niño e interrumpir sus trazos (Lowenfeld, 1961). Al finalizar sus dibujos se les preguntaba qué habían dibujado (“¿Qué dibujaste?”, “¿Qué es eso?”, “¿Dónde está...?”) con la finalidad de ver si les daban nombre a sus trazos y si los ubicaban en el papel.

Para las evaluaciones durante la intervención se elaboró una lista de cotejo de vocabulario de 110 palabras (Ver Anexo 2) que permitiera registrar la evolución en cuanto al lenguaje receptivo y expresivo de los niños. Se realizaron cuatro evaluaciones, una evaluación inicial previa al inicio de la intervención, que sirvió como línea base, dos evaluaciones formativas durante la intervención de seguimiento, y una evaluación sumativa al término de la intervención, que sirvió para registrar el alcance de la misma. Estas evaluaciones se realizaron de manera individual.

A continuación se esquematiza la estructura de las sesiones de trabajo y de evaluación. Se presenta el tema central, los campos semánticos abordados, los materiales, y la figura seleccionada a dibujar.

Sesión	Tema Central	Campos Semánticos	Materiales	Figura a dibujar
1	Evaluación Inicial			
2	Juguetes	Objetos, animales, personas, ropa, lugares, colores, vehículos	Libro: <i>¡Súper Grueso! Yo puedo decir: Juguetes</i> . Paradise Press Lápices de colores	Pelota
3	Juguetes	Objetos, animales, personas, ropa, lugares, colores	Libro: <i>¡Súper Grueso! Yo puedo decir: Juguetes</i> . Paradise Press Crayones de colores	Cubos
4	Mascotas	Objetos, animales, colores	Libro: <i>¡Súper Grueso! Yo puedo decir: Animales</i> . Paradise Press Gises gruesos de colores	Perro

5	Animales	Objetos, animales, colores	Libro: <i>¡ Súper Grueso! Yo puedo decir: Animales.</i> Paradise Press Pintura digital roja	Gato
6	Animales de la granja	Objetos, animales, colores	Libro: <i>¡ Súper Grueso! Yo puedo decir: Animales.</i> Paradise Press Lápices de colores	Pato
7	Cuartos de la casa	Objetos, animales, personas, ropa, lugares, colores	Libro: <i>¡ Súper Grueso! Yo puedo decir: Por la casa.</i> Paradise Press. Crayones de colores	Mesa
8	Lugares fuera de la casa	Objetos, animales, personas, ropa, lugares, colores, vehículos	Libro: <i>¡ Súper Grueso! Yo puedo decir: Por la casa.</i> Paradise Press. Gises gruesos de colores	Coche
9	Actividades en la casa	Alimentos, objetos, personas, ropa, lugares, colores, partes del cuerpo	Libro: <i>¡ Súper Grueso! Yo puedo decir: Mi día.</i> Paradise Press. Pintura digital azul	Zapatos
Sesión	Tema Central	Campos Semánticos	Materiales	Figura a dibujar
10	1ª Evaluación Formativa			
11	Actividades fuera de casa	Alimentos, objetos, personas, ropa, lugares, colores, partes del cuerpo	Libro: <i>¡ Súper Grueso! Yo puedo decir: Mi día.</i> Paradise Press. Lápices de colores	Cama
12	Animales de la granja	Animales, colores	Libro: <i>Primera Granja.</i> Paradise Press. Crayones de colores	Conejo
13	Alimentos	Alimentos, objetos, colores	Libro: <i>Primera Naturaleza.</i> Paradise Press. Gises gruesos de colores	Manzana
14	Animales de la selva	Animales, colores	Libro: <i>Primera Naturaleza.</i> Paradise Press. Pintura digital amarilla	Oso
15	Partes del cuerpo	Objetos, personas, ropa, colores, partes del cuerpo	Libro: <i>Primer Cuerpo.</i> Paradise Press. Lápices de colores	Manos
16	Ropa	Objetos, personas, ropa, colores, partes del cuerpo	Libro: <i>Primer Cuerpo.</i> Paradise Press. Crayones de colores	Pantalón
17	Cantidades	Alimentos, objetos, animales, ropa, colores	Libro: <i>Baby Einstein: Números a tu alrededor.</i> Silver Dolphin Books. Gises gruesos de colores	Bebé
18	Lugares	Objetos, animales, ropa, colores, vehículos	Libro: <i>Baby Einstein: Cosas grandes y pequeñas.</i> Silver Dolphin Books. Pintura digital verde	Luna y/o Estrellas

Sesión	Tema Central	Campos Semánticos	Materiales	Figura a dibujar
19	2ª Evaluación Formativa			
20	Actividades	Alimentos, objetos, animales, personas, ropa, lugares, colores	Libro: <i>Fácil y Divertido: Colores y Formas</i> . Silver Dolphin Books. Lápices de colores	Globo
21	Actividades	Objetos, animales, personas, ropa, lugares, colores	Libro: <i>Fácil y Divertido: Números</i> . Silver Dolphin Books. Crayones de colores	Dinosaurio
22	Cuartos de la casa	Objetos, animales, colores, lugares, ropa, alimentos	Libro: <i>Baby Einstein: La casa de Violet</i> . Silver Dolphin Books. Gises gruesos de colores	Muñeca
23	Actividades	Alimentos, objetos, animales, ropa, lugares, colores, vehículos	Libro: <i>Baby Einstein: Mi primer libro de formas</i> . Silver Dolphin Books. Pintura digital roja	Sol
24	Actividades en la escuela	Alimentos, objetos, animales, personas, ropa, lugares, colores	Libro: <i>Toco y descubro</i> . Editorial LIBSA Lápices de colores	Pez
25	Ropa	Animales, personas, ropa, colores, partes del cuerpo	Libro: <i>Me visto solo</i> . Editorial LIBSA. Crayones de colores	Botón
26	Fiesta de cumpleaños	Objetos, animales, colores, alimentos, vehículos	Libro: <i>Pirata prepara una fiesta</i> . Ediciones Larousse. Gises gruesos de colores	Pastel
27	Actividades	Objetos, colores, personas, vehículos	Libro: <i>Baby Einstein: Libro de palabras de Wordsworth: Un libro con vocabulario bilingüe</i> . Silver Dolphin Books. Pintura digital azul	Avión
28	Actividades	Objetos, personas, ropa, animales, alimentos, partes del cuerpo	Libro: <i>Baby Einstein: Libro de palabras de Wordsworth: Un libro con vocabulario bilingüe</i> . Silver Dolphin Books. Lápices de colores, crayones de colores, gises gruesos de colores	[Libre]
29	Evaluación Sumativa			
Sesión	Tema Central	Campos Semánticos	Materiales	Figura a dibujar

Tabla 11. Estructura de las sesiones de trabajo y de evaluación.

Una vez terminada la intervención, se aplicó la misma prueba que en la evaluación diagnóstica tanto a grupo experimental como a grupo control del Inventario de Habilidades Básicas (Macotela y Romay, 1992), para registrar si hubo efectos positivos en el desarrollo de su comunicación vocal-gestual que se puedan atribuir a la aplicación del programa de intervención.

Cada expresión de los niños durante las sesiones de trabajo fue registrada en su momento por la mediadora en una hoja de registro para su posterior análisis. Las anotaciones siguieron patrones predeterminados para identificar el contexto, de tal forma, que fuera posible obtener la mejor fidelidad de las expresiones e intenciones de los niños.

Con base en los registros se realizó un análisis del lenguaje oral de los niños con el fin de establecer los rasgos más significativos de su habla, y cómo evolucionó con respecto al contexto de la intervención. Los resultados se valoraron mediante criterios objetivos que se especificaron previamente con base en la revisión teórica de los sistemas lingüísticos, los cuales se presentan en el apartado de "Estrategias de evaluación".

Por último se analizó el desarrollo de las grafías en los niños en los productos obtenidos a lo largo de la intervención. El análisis de las producciones gráficas de los niños, no se limitó al producto final, sino que se incluyó todo el proceso de elaboración: sus intenciones, comentarios y la interpretación que hacían de su dibujo una vez terminado, para evaluar la representación simbólica en los niños.

6. Materiales

Para la lectura de cuentos se utilizó una colección de 17 libros infantiles ilustrados, cortos y de acuerdo a la edad cronológica de los niños; éstos fueron seleccionados específicamente para trabajar los contenidos delimitados de vocabulario del programa y a partir de los cuales se puede construir la narración de un cuento. Los libros infantiles que se seleccionaron se presentan a continuación:

1. *¡ Súper Grueso! Yo puedo decir: Juguetes.* Judy O. Productions (Ed.) (2005). Paradise Press.
2. *¡ Súper Grueso! Yo puedo decir: Animales.* Judy O. Productions (Ed.) (2005). Paradise Press.
3. *¡ Súper Grueso! Yo puedo decir: Por la casa.* Judy O. Productions (Ed.) (2005). Paradise Press.
4. *¡ Súper Grueso! Yo puedo decir: Mi día.* Judy O. Productions (Ed.) (2005). Paradise Press.
5. *Primera Granja.* Hinkler Books (Ed.) (2007). Paradise Press.
6. *Primera Naturaleza.* Hinkler Books (Ed.) (2007). Paradise Press.
7. *Primer Cuerpo.* Hinkler Books (Ed.) (2007). Paradise Press.
8. *Baby Einstein: Números a tu alrededor.* Aigner-Clark, J. (2007). Silver Dolphin Books.
9. *Baby Einstein: Cosas grandes y pequeñas.* Aigner-Clark, J. (2007). Silver Dolphin Books.
10. *Fácil y Divertido: Colores y Formas.* Novick, M. y Harlin, S. (2002). Silver Dolphin Books.
11. *Fácil y Divertido: Números.* Novick, M. y Harlin, S. (2002). Silver Dolphin Books.
12. *Baby Einstein: La casa de Violet.* Del Moral, S. (2005). Silver Dolphin Books.
13. *Baby Einstein: Mi primer libro de formas.* Aigner-Clark, J. (2009). Silver Dolphin Books.
14. *Toco y descubro.* Maeso, L. y Mañeru, M. (Ed.) (2005). Editorial LIBSA
15. *Me visto solo.* Maeso, L. y Mañeru, M. (Ed.) (2005). Editorial LIBSA.
16. *Pirata prepara una fiesta.* Clément, C. (1989). Ediciones Larousse.
17. *Baby Einstein: Libro de palabras de Wordsworth: Un libro con vocabulario bilingüe.* Aigner-Clark, J. (2006). Silver Dolphin Books.

En la siguiente tabla se presenta la frecuencia con la que cada campo semántico se abordó en la lectura de cuentos:

Lectura	Campos Semánticos									
	Partes del Cuerpo	Alimentos y Bebidas	Animales	Objetos	Juguetes	Ropa	Vehículos	Lugares	Personas	Colores
1			x	x	x	x	x	x	x	x
2			x	x						x
3			x	x	x	x	x	x	x	x
4	x	x		x	x	x		x	x	x
5			x	x						x
6		x	x	x						x
7	x			x		x			x	x
8			x	x		x	x			x
9		x	x	x	x	x			x	x
10			x	x	x	x		x	x	x
11		x	x	x		x		x		x
12		x	x	x	x	x		x		x
13		x	x	x	x	x	x	x		x
14		x	x	x	x	x	x	x		x
15	x		x	x		x			x	x
16		x	x	x	x		x			x
17	x	x	x	x	x	x	x		x	x
Total	4	9	15	17	10	13	7	9	8	17

Tabla 12. Frecuencia de aparición de cada campo semántico en las lecturas.

Para la realización de dibujos se utilizaron:

- Pinturas digitales de colores.
- Gises gruesos de colores.
- Crayones de colores.
- Lápices de colores.
- Hojas de papel bond tamaño carta.
- Godetes para las pinturas.
- Toallitas húmedas para limpiar.
- Mantel para cubrir las mesas.
- Delantales para los niños.

7. Instrumentos

El Inventario de Habilidades Básicas (IHB), de Macotela y Romay (1992), evalúa 726 habilidades en cuatro áreas del desarrollo infantil: área básica, coordinación visomotriz, personal-social y comunicación; dichas áreas se subdividen en subáreas y éstas en categorías, reactivos e incisos. Para la evaluación diagnóstica y final se trabajó con la Subárea Vocal-Gestual del área de Comunicación (*Ver Anexo 1*), que incluye 7 categorías, 23 reactivos y 87 incisos. Su propósito es evaluar la capacidad del niño para manifestar el conocimiento de su medio cotidiano (personal, físico y representado gráficamente). La respuesta del niño incluye un nivel motor (gestos o ademanes) y un nivel oral que se refiere a la vocalización correspondiente al requisito.

Para las evaluaciones durante la fase de intervención se elaboró una lista de cotejo de vocabulario de 110 palabras (*Ver Anexo 2*) que valoran en el niño la capacidad de reconocer elementos de su ambiente (lenguaje receptivo) así como de nombrarlas (lenguaje expresivo). El vocabulario se extrajo del formato *Primeras Palabras y Gestos* del Inventario del Desarrollo de Habilidades Comunicativas MacArthur (Jackson-Maldonado *et al.*, 2003), que consiste en un reporte materno con secciones de comprensión y producción de vocabulario, gramática y uso de gestos.

Se les presentaban a los niños tarjetas por separado con la figura que representan cada una de las 110 palabras acompañados de la consigna “¿Qué es?” para evaluar su expresión. Posteriormente láminas con las distintas figuras revueltas de cada categoría acompañados de la consigna “¿Dónde está...?” y se les pedía que señalaran cada elemento para evaluar su comprensión.

8. Estrategias de Evaluación

A continuación se describen las distintas evaluaciones que se realizaron antes, después y a lo largo del proceso de intervención.

8.1 Evaluación Diagnóstica (pre-test)

Aplicación a grupo control y experimental de la Subárea de Comunicación vocal-gestual del Inventario de Habilidades Básicas (Macotela y Romay, 1992) (*Ver Anexo 1*). La evaluación se realizó de forma individual.

Objetivo: Conocer los logros de ambos grupos respecto al lenguaje y determinar los propósitos del programa de intervención.

8.2 Evaluaciones durante la Intervención

Aplicación de la lista de cotejo de vocabulario de 110 palabras (*Ver Anexo 2*) al grupo experimental para evaluar lenguaje receptivo y lenguaje expresivo. Se realizaron cuatro evaluaciones a lo largo de la aplicación del programa.

- 1) *Evaluación Inicial:* Establecer una línea base antes de iniciar la intervención.
- 2) *Evaluación Formativa (2):* Monitorear los efectos de la intervención después de 8 sesiones de trabajo y después de 16 sesiones de trabajo.
- 3) *Evaluación Sumativa:* Establecer los avances de los niños del grupo experimental al finalizar la intervención.

8.3 Evaluación Final (post-test)

Se evaluó nuevamente a todos los niños con las mismas condiciones que la evaluación diagnóstica.

Objetivo: Contrastar los logros del grupo control y grupo experimental.

8.4 Evaluación del lenguaje oral

Análisis del lenguaje oral obtenido en cada sesión de trabajo, registrado mediante registros anecdóticos.

Objetivo: Caracterizar el lenguaje utilizado por los niños del grupo experimental durante las sesiones de trabajo y monitorear los efectos de la intervención durante distintos momentos de ésta.

A partir de lo propuesto por distintos autores (Brown, 1973; Halliday, 1975; Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000; Ruíz, 2000; Le Normand, 2001; González y Delgado, 2006) se evaluaron los siguientes criterios de cada sistema lingüístico:

Sistemas Lingüísticos	Niveles	
Análisis Fonético	Articulación de fonemas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fonemas vocálicos y consonánticos ▪ Uso de diptongos, triptongos, hiatos y grupos consonánticos 	Procesos de simplificación del habla <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reduplicación de sílabas ▪ Omisiones ▪ Sustituciones ▪ Asimilaciones
Análisis Morfológico	Uso de las palabras gramaticales del discurso <ul style="list-style-type: none"> ▪ Artículos, Sustantivos, Adjetivos, Verbos, Pronombres, Preposiciones, Adverbios, Conjunciones e Interjecciones 	
Análisis Sintáctico	Complejidad de las frases expresadas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Holofrases ▪ Combinación de dos elementos ▪ Habla telegráfica ▪ Oración simple 	Tipo de oraciones expresadas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enunciativa ▪ Interrogativa ▪ Exclamativa ▪ Imperativa ▪ Dubitativa
Análisis Léxico	Clases de palabras expresadas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Partes del cuerpo, Animales, Alimentos y bebidas, Objetos, Muebles, Juguetes, Ropa, Vehículos, Lugares, Personas y Colores 	

<p>Análisis Semántico</p>	<p>Variación de relaciones semánticas expresadas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nominativo ▪ Atribución ▪ Recurrencia ▪ Posesión ▪ Localización ▪ Agente-acción ▪ Acción-objeto ▪ Agente-objeto 	
<p>Análisis Pragmático</p>	<p>Funciones del lenguaje infantil</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumental ▪ Reguladora ▪ Heurística ▪ Interaccional ▪ Informativa ▪ Imaginativa 	<p>Status del diálogo expresado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Emisión espontánea ▪ Respuesta ▪ Imitación

Tabla 13. Criterios a evaluar de los sistemas lingüísticos.

8.5 Evaluación de la representación simbólica

Análisis de la representación simbólica por medio de producciones gráficas realizadas por el grupo experimental.

Objetivo: Monitorear los efectos de la intervención en el desarrollo de la representación simbólica de los niños del grupo experimental.

Con respecto a lo observado a lo largo de la intervención se delimitaron 6 criterios de respuesta para este análisis, cada uno con una puntuación. La puntuación se designó de menor a mayor (0-5) en orden tal que la mayor puntuación (5) significa presencia clara de la representación simbólica y la menor puntuación (0) significa presencia nula. A continuación se describen las distintas formas de responder de los niños, señalando la puntuación que se les asignó:

Puntuación	Respuestas
5	El niño nombra espontáneamente e identifica sus trazos en el papel como respuesta a "¿dónde está?".
4	El niño responde a cuestionamiento de reconocimiento "¿qué es?" e identifica sus trazos en el papel como respuesta a "¿dónde está?".
3	El niño responde a cuestionamiento de reconocimiento "¿qué es?" sin señalar sus trazos en el papel.
2	El niño responde afirmativamente a la pregunta sugerida de reconocimiento "¿es un...?" y señala sus trazos en el papel como respuesta a "¿dónde está?".
1	El niño responde afirmativamente a la pregunta sugerida de reconocimiento "¿es un...?" sin identificar sus trazos en el papel.
0	El niño no responde a preguntas sugeridas de reconocimiento ni de identificación.

Tabla 14. Criterios de puntuación para analizar la aparición de la representación simbólica.

8.6 Evaluación de los dibujos

Análisis del desarrollo de los garabatos en los productos obtenidos del grupo experimental durante la intervención.

Objetivo: Monitorear los avances de los niños del grupo experimental respecto al desarrollo de las grafías.

Se asignaron puntuaciones de acuerdo al nivel de desarrollo en el que se identificó el garabateo producido por los niños. Las puntuaciones se delimitaron de menor a mayor (1-5) de la siguiente manera:

Puntuación	Tipo de garabateo
1	Garabateo desordenado: El niño hace trazos intencionales sin sentido, hace grandes movimientos, no tiene control de estos. Los trazos varían en longitud y dirección.
2	Garabateo longitudinal: El niño empieza a repetir los mismos movimientos una y otra vez, traza sus líneas conscientemente.
3	Garabateo combinado: El niño combina de garabateo de tipo longitudinal y circular en un mismo dibujo.
4	Garabateo circular: El niño empieza a intentar movimientos más complejos, como consecuencia aparecen las líneas circulares, y movimientos estereotipados en los que se repite rígidamente la misma acción.
5	Garabateo con nombre: El niño ejecuta formas cerradas y trazos sueltos que asocia con objetos de la realidad, dándoles así un nombre. Hay intención representativa, aunque un adulto no puede reconocer el objeto representado.

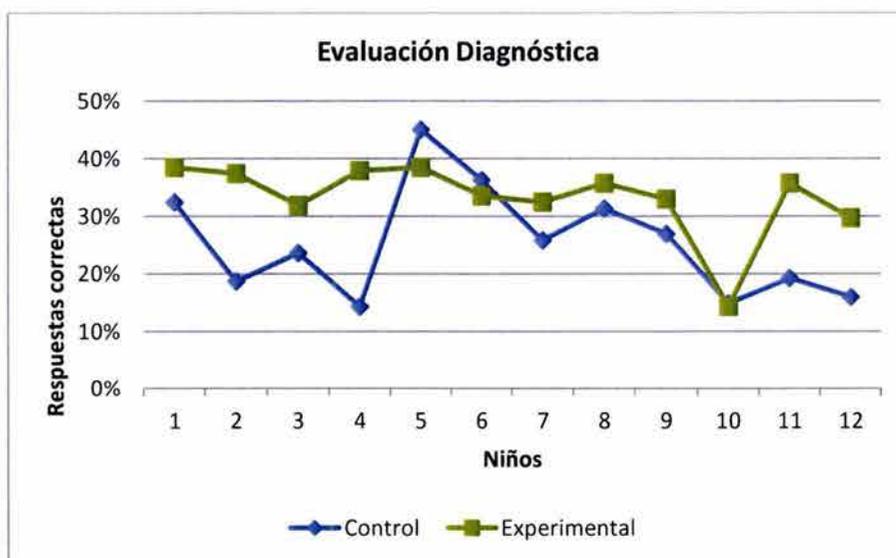
Tabla 15. Criterios de puntuación para analizar el desarrollo del garabateo.

CAPÍTULO III
RESULTADOS

A continuación se describen los resultados obtenidos en las distintas etapas de evaluación y con base en los diferentes tipos de análisis.

1. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y FINAL

La evaluación diagnóstica y final tuvieron como objetivo conocer las habilidades de comunicación vocal y gestual, en los niños de los grupos control y experimental. La mayoría de las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en ambas evaluaciones estuvieron por arriba de las puntuaciones del grupo control, además que se observa una tendencia más lineal en los puntajes del grupo experimental, cuyos puntajes varían entre 30% y 40% fuera de una excepción (Niño 10). En contraste, los puntajes de los niños del grupo control varían entre un rango del 12% al 45%. En la gráfica 1.1 se muestran las puntuaciones por niño, en ambos grupos, durante la evaluación diagnóstica. Los datos están ordenados de acuerdo a la edad cronológica, de mayor a menor en ambos grupos. No se observa tendencia alguna relacionada con la edad cronológica.

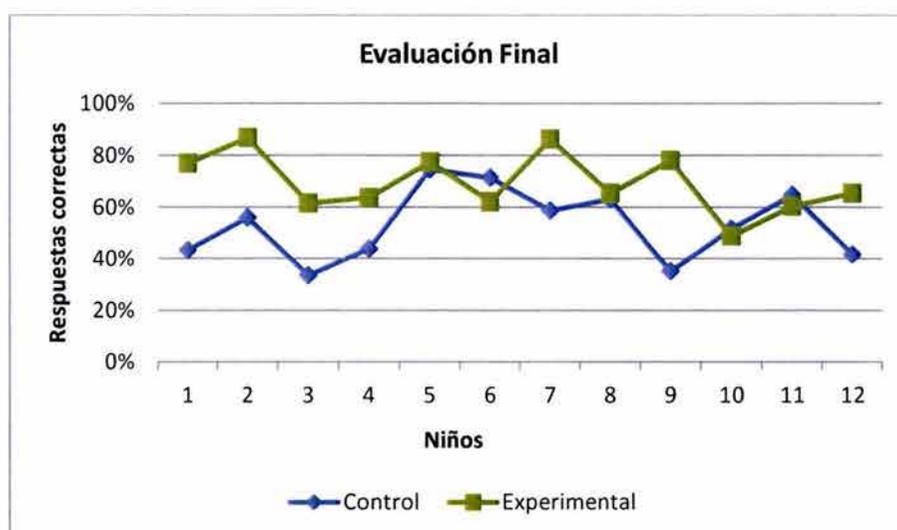


Gráfica 1.1. Resultados porcentuales del desempeño individual en la Evaluación Diagnóstica de la Comunicación Vocal-Gestual de Grupo Control y Experimental.

Se aplicó la prueba estadística no paramétrica de Mann-Whitney a los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica ($z = -2.254$, $p < .024$) encontrándose una diferencia significativa entre los grupos control y experimental. Esta diferencia inicial puede atribuirse a la asistencia constante de los niños a la institución, variable que motivó la asignación de los niños a ambos grupos.

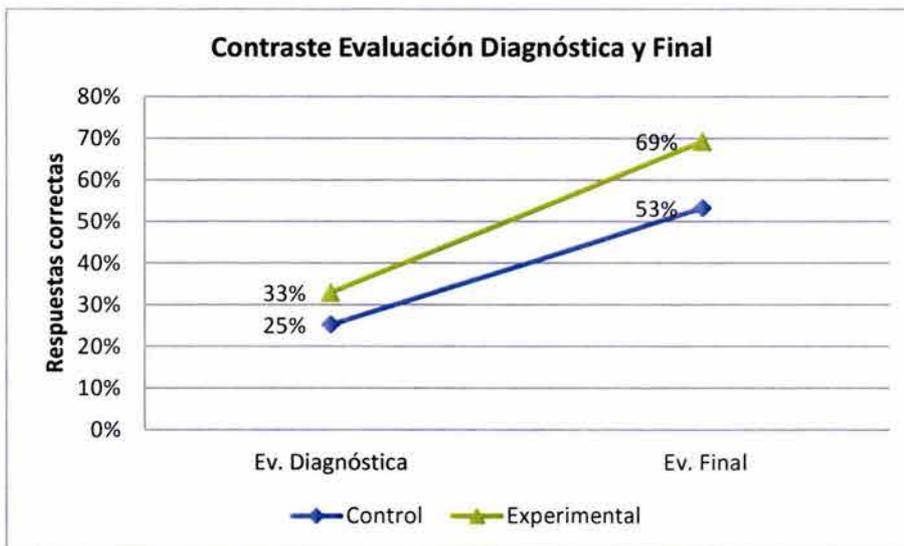
De igual forma al aplicar la prueba estadística no paramétrica de Mann-Whitney a los resultados en la evaluación final ($z = -2.656$, $p < .008$) se encontró una diferencia significativa entre ambos grupos, mayor que en la evaluación diagnóstica. A pesar de que la diferencia es mínima se puede indicar que existe evidencia estadística que sugiere que la presencia o ausencia del programa afectaron el desempeño en la evaluación de lenguaje.

En la gráfica 1.2 se presentan los puntajes obtenidos por cada niño en ambos grupos en la evaluación final, donde se observa que la mayoría de las puntuaciones de los niños del grupo experimental se mantienen por arriba de las puntuaciones de los niños del grupo control. El rango que existía entre el Niño 10 y el resto de las puntuaciones del grupo experimental disminuyó, a pesar de mantener la puntuación más baja de dicho grupo.



Gráfica 1.2. Resultados porcentuales del desempeño individual en la Evaluación Final de la Comunicación Vocal-Gestual de Grupo Control y Experimental.

En la gráfica 1.3 se observan los promedios porcentuales de los puntajes obtenidos en ambos grupos. El grupo control registró un incremento del 28% entre la evaluación diagnóstica y final, mientras que el grupo experimental obtuvo un aumento del 36%. Al contrastar el promedio porcentual de las puntuaciones obtenidas por ambos grupos en la evaluación diagnóstica y final, se puede notar que la diferencia entre las puntuaciones de los grupos se duplicó de un 8% en la evaluación diagnóstica a un 16% en la evaluación final, por lo tanto se puede afirmar que, posterior a la aplicación del programa, hubo un mayor incremento en las habilidades de lenguaje vocal-gestual para los niños del grupo experimental que para los del grupo control.

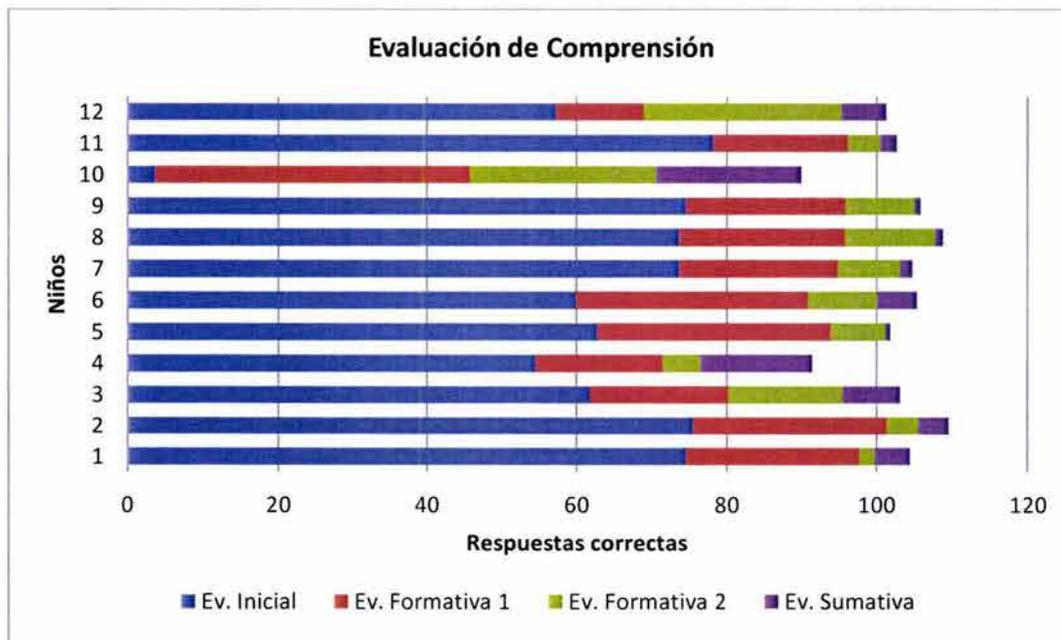


Gráfica 1.3. Contraste del promedio porcentual de resultados en la Evaluación Diagnóstica y Final de la Comunicación Vocal-Gestual de Grupo Control y Experimental.

2.EVALUACIÓN DURANTE LA INTERVENCIÓN

Durante la fase de aplicación del programa de intervención se evaluaron, en los niños del grupo experimental, las habilidades de lenguaje receptivo y expresivo, a partir de una muestra de vocabulario, en cuatro momentos.

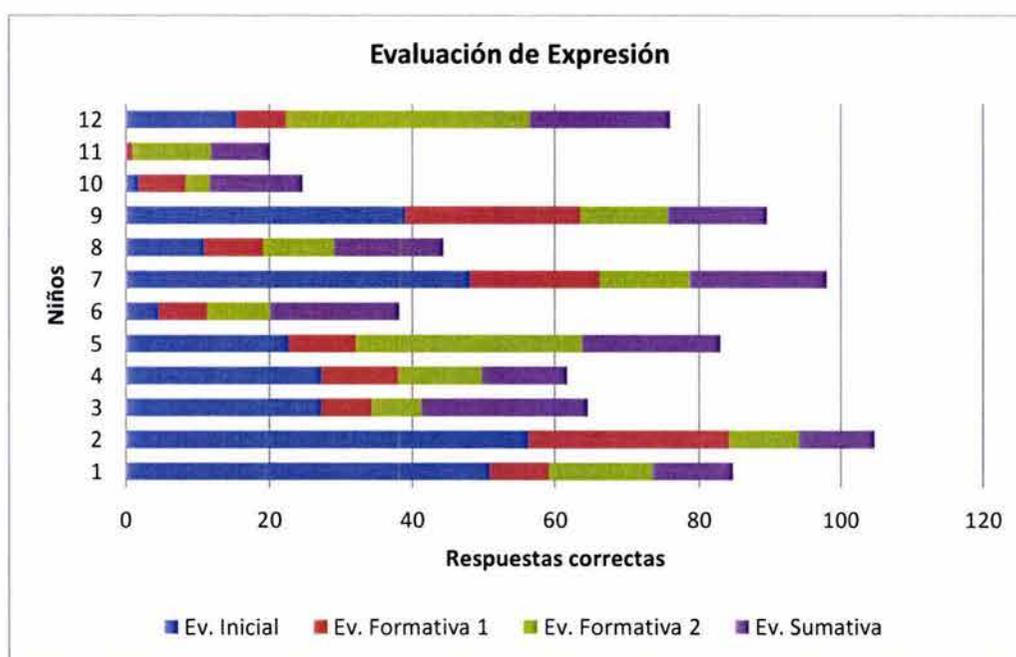
En la gráfica 2.1 se presentan la sumatoria de las puntuaciones obtenidas por niño en las cuatro evaluaciones del lenguaje receptivo (comprensión). El mayor incremento en la mayoría de los niños se registró entre la evaluación inicial y la primera evaluación formativa (línea roja). Como se observa, hacia el final de la intervención (evaluación sumativa) la mayoría de los niños alcanzó el dominio de la comprensión de más de 100 palabras. Particularmente resalta el desempeño del niño 10, cuyo avance fue notable desde la primera evaluación formativa, logrando nivelarse con el resto de los niños, a pesar de que era quien presentaba el desempeño más bajo al inicio de la intervención.



Gráfica 2.1. Frecuencia del desempeño individual en lenguaje receptivo en la Evaluación Inicial, Formativa y Sumativa.

Los resultados obtenidos en las cuatro evaluaciones del lenguaje receptivo fueron analizados con la prueba estadística no paramétrica de Friedman, obteniéndose diferencias significativas entre cada evaluación ($\chi^2 = 36.0$, $p = .0001$). La misma prueba se utilizó para las evaluaciones del lenguaje expresivo ($\chi^2 = 34.940$, $p = .0001$), en cuyo caso también se encontraron diferencias significativas entre cada evaluación. Por lo que se puede decir que a lo largo de la aplicación del programa de intervención se registró un incremento significativo tanto en su comprensión como en su expresión.

En la gráfica 2.2 se presentan los puntajes obtenidos en lenguaje expresivo. En comparación con el lenguaje receptivo, el incremento no fue similar para cada niño en el dominio del vocabulario, mostrando cada uno de ellos un ritmo y un alcance diferentes. Mientras que en el lenguaje receptivo los efectos del programa se hicieron notables desde el inicio de la aplicación, para el lenguaje expresivo los efectos comenzaron a notarse hacia el final de la intervención.

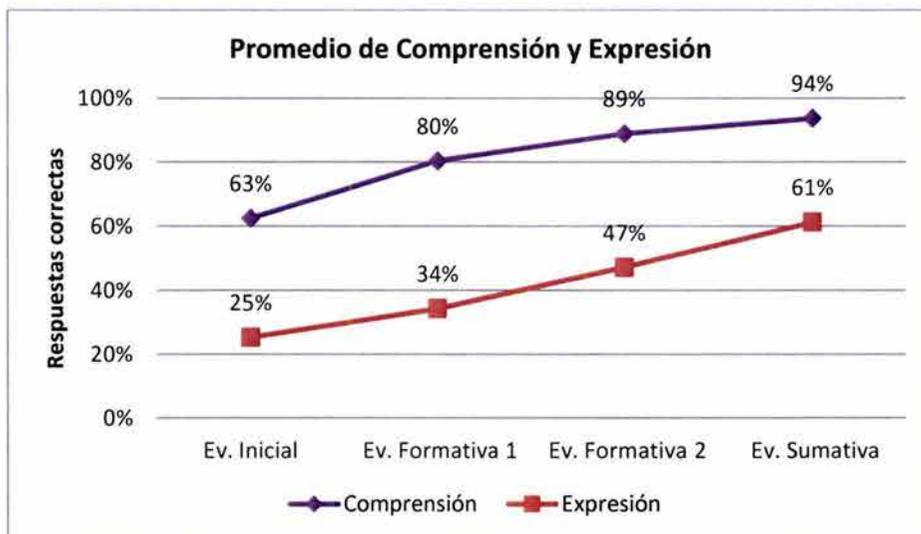


Gráfica 2.2. Frecuencia del desempeño individual en lenguaje expresivo en la Evaluación Inicial, Formativa y Sumativa.

La gráfica 2.3 muestra los porcentajes promedio de todos los niños respecto a sus evaluaciones en el lenguaje receptivo y expresivo. Como se puede observar para ambos se registró un incremento entre una y otra evaluación, por lo que se puede afirmar que la aplicación del programa tuvo un efecto positivo sobre los dominios comprensivo y expresivo en la muestra de vocabulario que se trabajó.

Con respecto al lenguaje receptivo, como ya se veía en la gráfica 2.1, el mayor incremento ocurrió entre la evaluación inicial y la primera evaluación formativa con un porcentaje del 17%, mismo que se redujo a 9% y 5% en las siguientes evaluaciones. Así el aumento total, entre la evaluación inicial (previa a la intervención) y la evaluación sumativa (al final de la intervención) fue de 31% en el dominio comprensión.

En relación al lenguaje expresivo, el menor incremento fue en la primera evaluación formativa, con un 9%, porcentaje que se elevó a 14% en las evaluaciones dos y tres. De esta manera, el aumento total, entre la evaluación inicial y la evaluación sumativa fue de 36% en el dominio de expresión.



Gráfica 2.3. Promedio porcentual de resultados en la evaluación del lenguaje receptivo y expresivo en la Evaluación Inicial, Formativa y Sumativa.

3. ANÁLISIS DEL LENGUAJE ORAL

A continuación se presentan los datos obtenidos en lenguaje oral durante las sesiones de trabajo de los niños del grupo experimental. Cada expresión de los niños durante las sesiones de trabajo fue registrada en su momento por la mediadora en una hoja de registro junto con anotaciones que siguieron patrones predeterminados para identificar el contexto, de tal forma, que fuera posible obtener la mejor fidelidad de las expresiones e intenciones de los niños. Los resultados individuales se analizaron para obtener promedios y frecuencias.

El análisis se realizó con base en los distintos sistemas lingüísticos descritos por distintos autores (Brown, 1973; Halliday, 1975; Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000; Ruíz, 2000; Le Normand, 2001; González y Delgado, 2006), con el fin de caracterizar el lenguaje más utilizado por este grupo de niños dentro de la situación de intervención, así como la manera en que dicho lenguaje evolucionó a lo largo de ésta.

Para este análisis, las muestras de lenguaje que se obtuvieron por cada una de las 25 sesiones de trabajo se distribuyeron entre tres o cinco períodos con la finalidad de registrar los cambios del lenguaje de los niños en los distintos sistemas lingüísticos que se pudieron dar gracias a la intervención; en el análisis de la articulación de fonemas las sesiones se agruparon en tres períodos: a) de la sesión 1 a la 8, b) de la sesión 9 a la 16 y c) de la sesión 17 a la 25. Para el resto de los análisis, el total de sesiones se agrupó en cinco períodos de 5 sesiones cada uno.

Análisis Fonológico

El análisis fonológico se dividió en dos niveles: el análisis de la articulación de los fonemas, y en la aparición de los procesos de simplificación del habla.



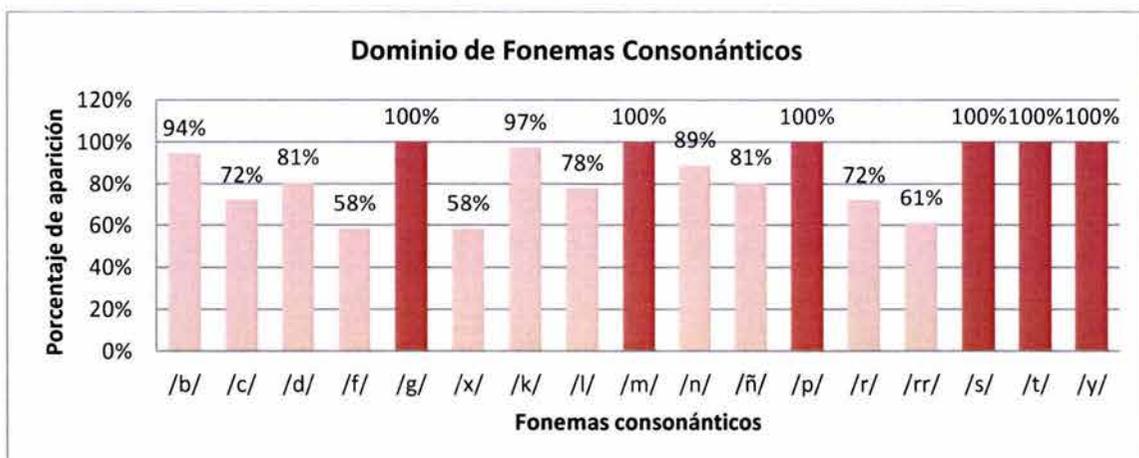
Articulación de Fonemas

Se consideraron el dominio de la articulación de fonemas vocálicos y el de fonemas consonánticos, así como la combinación de fonemas. La gráfica 3.1 muestra los porcentajes de dominio de los fonemas vocálicos, que como se puede ver, desde un inicio fue del 100%, es decir, que todos los niños poseían en su vocabulario los cinco fonemas.



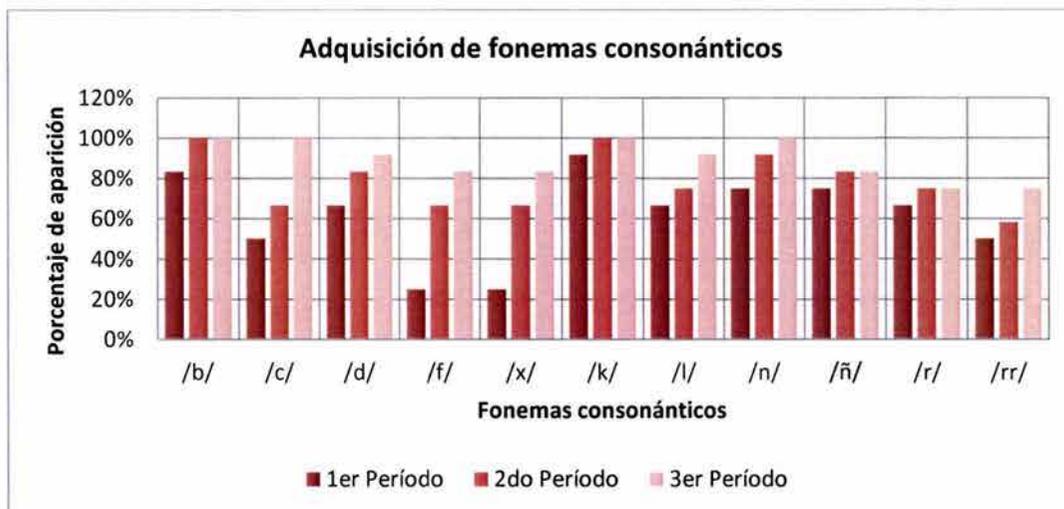
Gráfica 3.1. Porcentaje grupal del dominio de los fonemas vocálicos analizados durante la intervención.

Con respecto a los fonemas consonánticos, se encontró que todos los niños dominaron los fonemas /g/, /m/, /p/, /s/, /t/ y /y/; mientras que tuvieron mayor dificultad para los fonemas /rr/, /f/ y /j/. El porcentaje general de dominio en todos los fonemas consonánticos se presentan en la gráfica 3.2.



Gráfica 3.2. Porcentaje grupal del dominio de los fonemas consonánticos analizados durante la intervención.

Por lo anterior se procedió a revisar cómo había sido la evolución en la articulación de los fonemas consonánticos, durante tres periodos de la intervención; como se puede apreciar en la gráfica 3.3, hubo un incremento en el dominio de todos los fonemas de este tipo, mismo que fue más notorio en el caso de los fonemas /ch/, /f/ y /j/. Estos datos indican un efecto positivo de la intervención sobre la articulación de fonemas consonánticos.



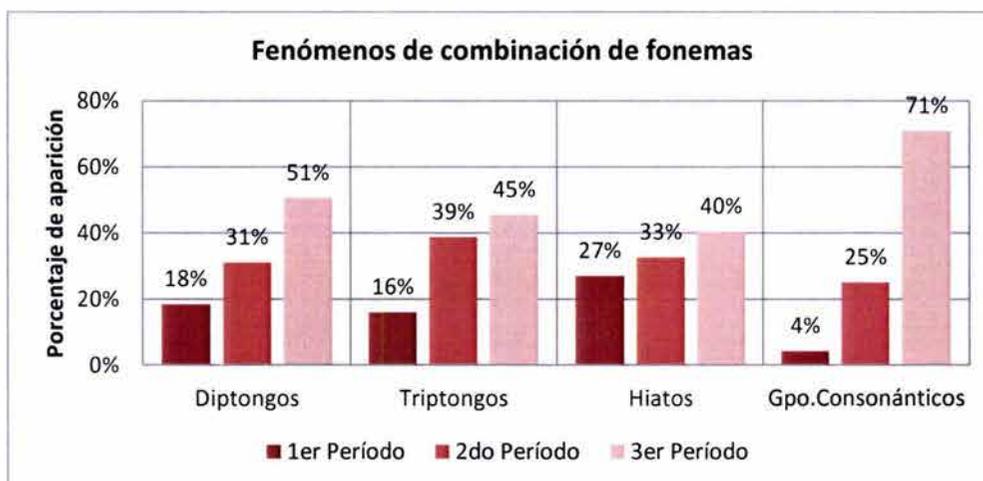
Gráfica 3.3. Porcentaje grupal de la adquisición de fonemas consonánticos analizados durante tres periodos de la intervención.

Como se sabe, al articular los fonemas vocálicos y consonánticos, existen diferentes posibilidades de combinación, que dan lugar a la formación de diptongos, triptongos e hiatos, en el caso de los fonemas vocálicos, así como a la construcción de grupos consonánticos (bl, cl, fl, gl, pl, br, cr, dr, fr, gr, pr, tr), que se producen al unir diferentes fonemas consonánticos. En la gráfica 3.4 se muestra el porcentaje de incidencia de estos fenómenos en el habla de los niños que conformaron la muestra. Se observa que la mayor frecuencia estuvo en el uso de diptongos e hiatos, con un 36%, seguidas por un 18% en el uso de triptongos; en cambio, la emisión de grupos consonánticos fue la más baja, con un 10%.



Gráfica 3.4. Porcentaje grupal de aparición de los fenómenos de combinación de fonemas durante la intervención.

En la gráfica 3.5 se puede ver la evolución en el lenguaje de los niños, con respecto a la combinación de fonemas, durante tres períodos de la intervención. Se aprecia un incremento en todos, sin embargo, el más notable fue el uso de grupos consonánticos.



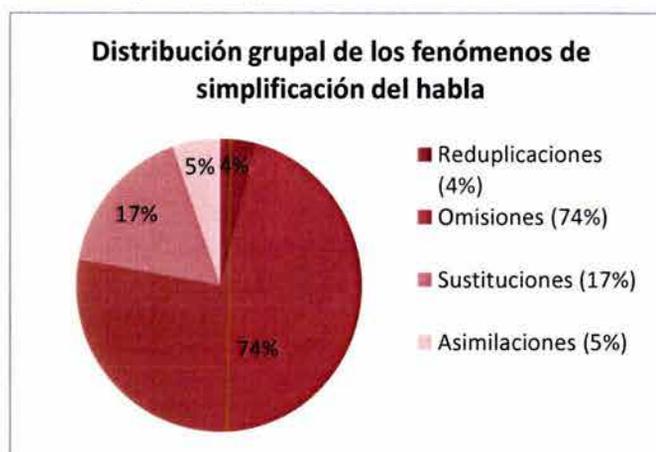
Gráfica 3.5. Porcentaje grupal de aparición de los fenómenos de combinación de fonemas durante tres períodos de la intervención.

Por lo que toca a los diptongos, se encontró que los más usados por los niños fueron aquellos que combinan los fonemas vocálicos a, e, i, u, como: /ua/, /ue/, /ie/ y /oa/, en palabras como *agua*, *huevo*, *bien* y *toalla*. Los hiatos que más usaron son los que combinan los fonemas vocálicos a, e, i, o, como: /ai/, /ía/, /ío/ y /leó/, en palabras como *ahí*, *mía*, *avión* y *león*. Los triptongos emitidos por los niños fueron /uau/ e /iau/.

mismos que usaban fundamentalmente para verbalizar las onomatopeyas del perro y el gato (*guau* y *miau*). En cuanto a los grupos consonánticos las combinaciones encontradas fueron: /fl/, /pl/, /gl/, /tr/, /fr/ y /cl/, en palabras como *flor*, *plátano*, *globo*, *tren*, *fruta* y *bicicleta*.

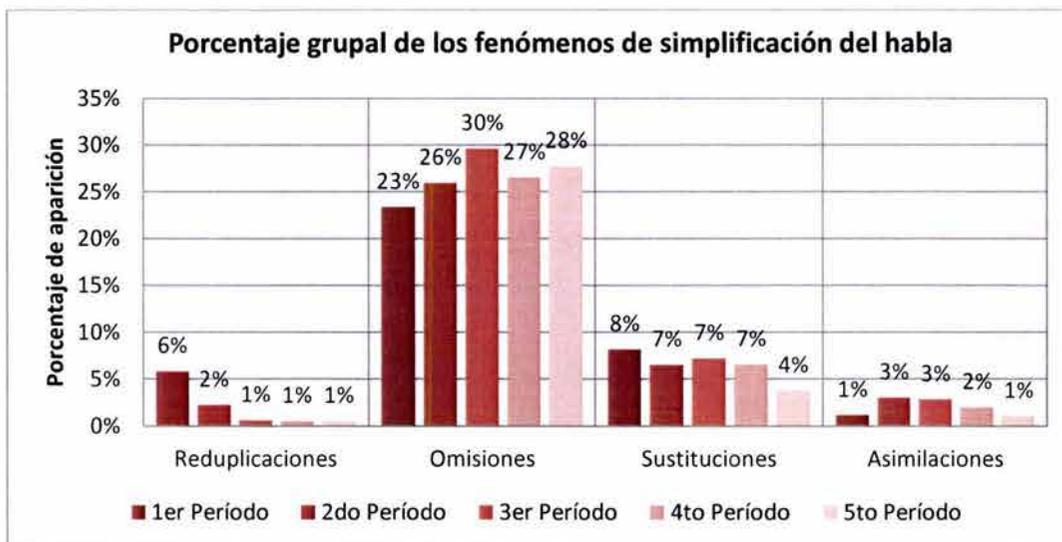
Procesos de simplificación del habla

Como ya se mencionó en la sección del procedimiento, se analizaron cuatro procesos de simplificación del habla a saber: a) reduplicaciones, b) omisiones, c) sustituciones y d) asimilaciones. En la gráfica 3.6 se puede observar que la mayor incidencia estuvo en las omisiones con un 74% de ocurrencia, seguido por un 17% de ocurrencia de sustituciones, siendo menos frecuentes las asimilaciones y las reduplicaciones, con un 5% y 4% respectivamente.



Gráfica 3.6. Porcentaje de la distribución grupal de aparición de los procesos de simplificación del habla durante la intervención.

En la gráfica 3.7 se muestra la tendencia de aparición de los procesos de simplificación del habla, durante cinco períodos de la intervención. En el caso de las sustituciones, las asimilaciones y las reduplicaciones, se registró un decremento consistente, mientras que las omisiones aumentaron, aunque en forma moderada. Esto se atribuye al aumento de vocabulario en los niños, que si bien ya decían una mayor variedad de palabras, presentaban errores en la articulación, por ser éstas poco familiares y cada vez más complejas, lo cual hacía más difícil su pronunciación.

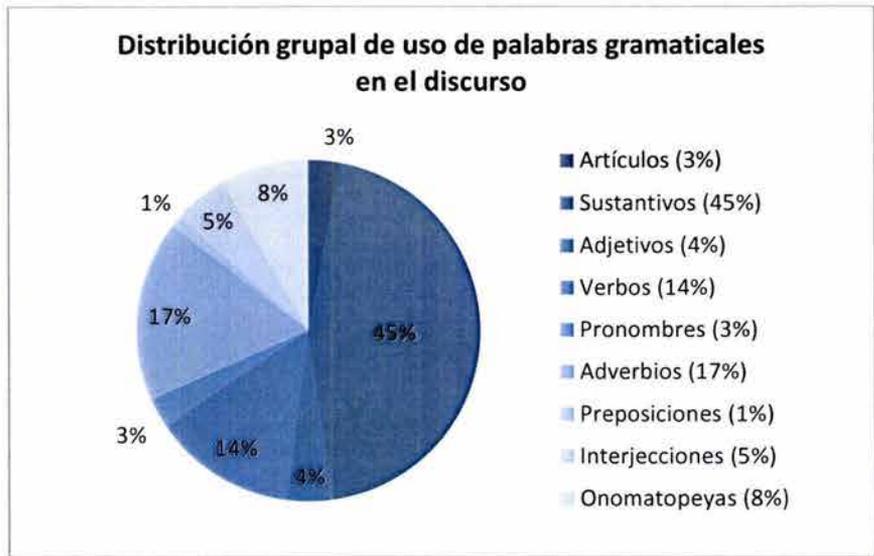


Gráfica 3.7. Porcentaje grupal de aparición de los procesos de simplificación del habla durante cinco períodos de la intervención.

Algunos ejemplos de las asimilaciones fueron en palabras como *zapatos (papos)*, *acabo (babo)* y *gato (tato)*. Reduplicaciones como *tatata*, *mamama*, *tetete*. Las sustituciones en palabras como *carro (cado)*, *perro (peyo)* y *oso (oto)*. Mientras que las omisiones se observaron en palabras como *está (ta)*, *otro (oto)*, *mira (mia)*, *verde (vede)*, *mariposa (posa)*, y *cama (ama)*.

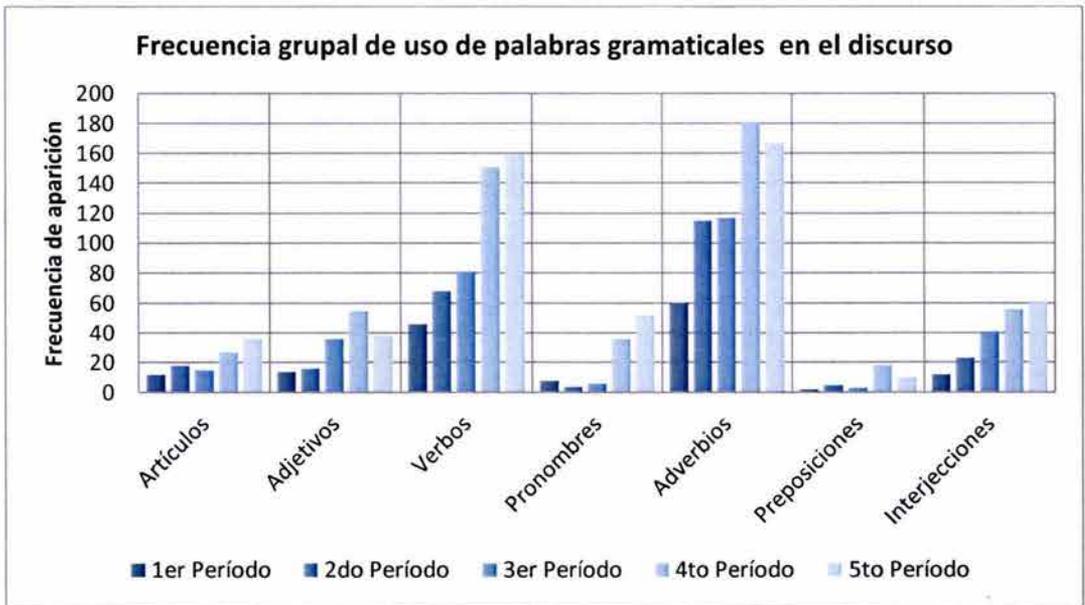
Análisis Morfológico

En el análisis morfológico se analizó la frecuencia en que los niños usan palabras gramaticales en el discurso para expresarse. En la gráfica 3.8 se presentan los porcentajes de ocurrencia de estas palabras durante toda la intervención. Se observa que la mayor incidencia de uso se da en los sustantivos con un 45% del total de la muestra, seguido por un 17% de uso de adverbios y un 14% de uso de verbos. En comparación el resto de las palabras se mostraron en menor medida. Cabe destacar que también se buscó el uso de conjunciones que en el análisis de la producción no se encontraron.



Gráfica 3.8. Porcentaje de la distribución grupal de uso de palabras gramaticales en el discurso durante la intervención.

En la gráfica 3.9 se presenta la evolución en el uso de palabras gramaticales excepto de los sustantivos, cuya evolución se muestra individualmente en la gráfica 3.10. Se encontró que hubo un incremento en la frecuencia del uso de todas las palabras gramaticales, pero en mucho mayor medida se destaca el incremento en el uso de verbos, adverbios, pronombres e interjecciones.



Gráfica 3.9. Frecuencia grupal de uso de palabras gramaticales en el discurso durante cinco periodos de la intervención.

Durante el análisis de la muestra se encontró lo siguiente con respecto al uso de las palabras gramaticales del discurso:

- Los niños usaban indiferenciadamente tanto **artículos** determinados como indeterminados, siempre en singular y correctos con respecto al género.
- La mayoría de los **adjetivos** que los niños usaban eran demostrativos como *ese* y *este*, y calificativos como *frío* y *grande*, otros adjetivos que se observaron fueron de tipo interrogativos como *qué*, e indefinidos como *otro*.
- Los **verbos** que los niños expresaron con mayor frecuencia durante la muestra fueron *mira*, *está*, *cayó*, y *acabó*.
- Los **pronombres** que se registraron fueron de tipo personal principalmente los pronombres *yo* y *se*, y de tipo posesivo como *mío*, *tuyo* y *su*.
- La mayor parte de los **adverbios** expresados por los niños fueron adverbios de lugar con *ahí*, *allí*, *aquí* y *allá*, adverbios de modo con *así* y *bien*, y adverbios de afirmación y de negación con *sí* y *no*.
- La **preposición** *a* fue la más expresada por los niños, y en mucho menor medida las preposiciones *de*, *en* y *para*.
- Las **interjecciones** más utilizadas fueron impropias como *¡hola!*, y *¡ya!*, y propias como *¡oy!*, *¡ah!* y *¡órale!*.

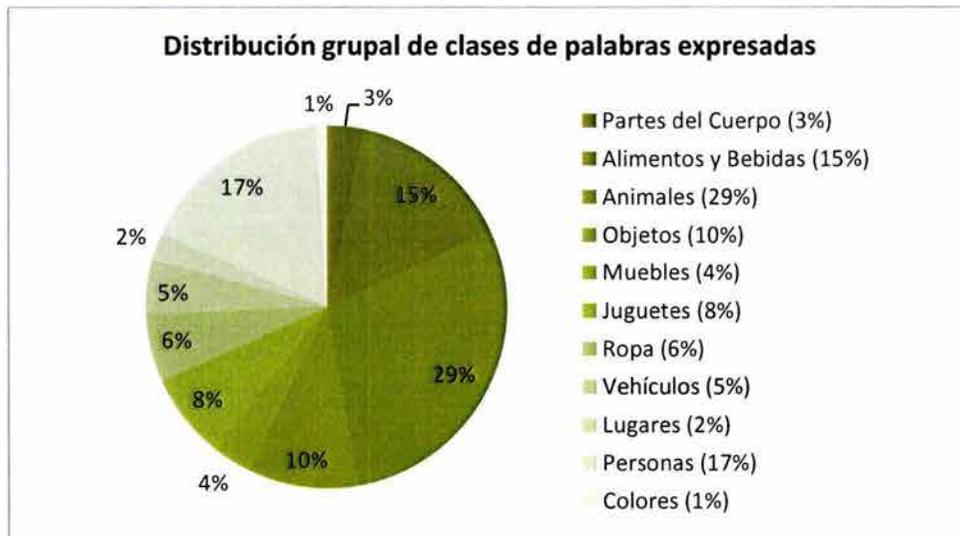
Análisis Léxico

En el análisis léxico se examinaron las clases de palabras que los niños expresaban más. Las clases se delimitaron a partir de los campos semánticos que se trabajaron en el programa de intervención. En la gráfica 3.10 se presenta la evolución en la frecuencia de sustantivos que los niños expresaron durante cinco períodos de la muestra. Se observa un incremento en los sustantivos expresados, principalmente entre el tercer y cuarto períodos. A pesar de que el cuarto período es el que mayor incidencia de sustantivos expresados hubo, la diferencia con el quinto período es mínima.



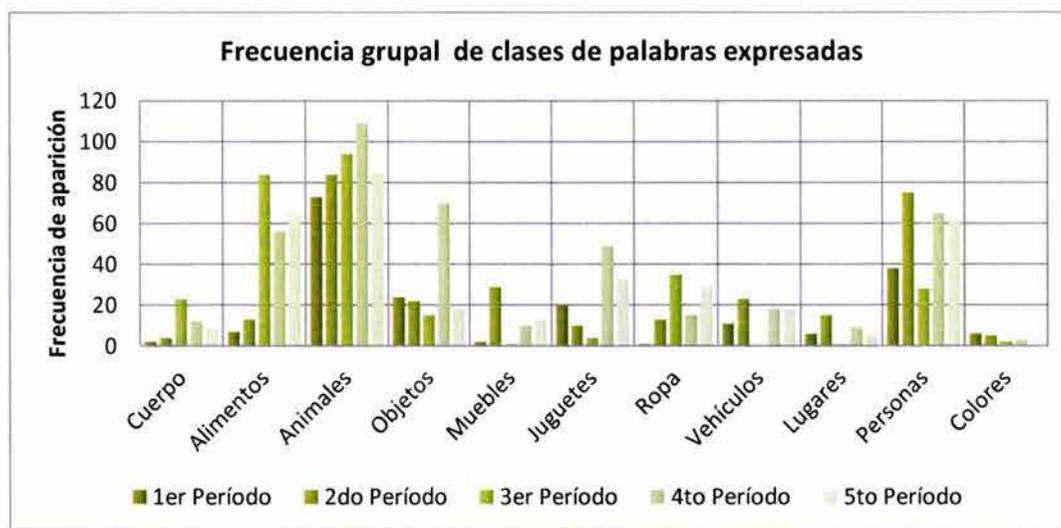
Gráfica 3.10. Frecuencia grupal de sustantivos expresados durante cinco períodos de la intervención.

En la gráfica 3.11 se indica el porcentaje de las clases de palabras expresadas durante toda la muestra. Se encontró que las clases de palabras con mayor ocurrencia son con un 29% animales, con un 17% personas y con 15% los alimentos y bebidas, que coinciden no sólo con ser las figuras más significativas para los niños durante la primera infancia, sino también con los vocabularios más explorados durante la intervención. El resto de las clases de palabras tienen un porcentaje de aparición mucho menor en comparación.



Gráfica 3.11. Porcentaje de la distribución grupal de clases de palabras expresadas durante la intervención.

La evolución en la ocurrencia de las clases de palabras se muestra en la gráfica 3.12 donde se observa que los incrementos más significativos se dieron en las clases de animales, personas y de alimentos y bebidas, y en comparación con éstas, en menor medida en las clases de objetos, juguetes y ropa. No en todas las categorías se registró un incremento, ni una consistencia entre los distintos períodos, existe una variación muy clara entre los períodos independientemente de cada clase de palabras, esto se puede atribuir a la distribución de los contenidos vistos durante la intervención.



Gráfica 3.12. Frecuencia grupal de clases de palabras expresadas durante cinco períodos de la intervención.

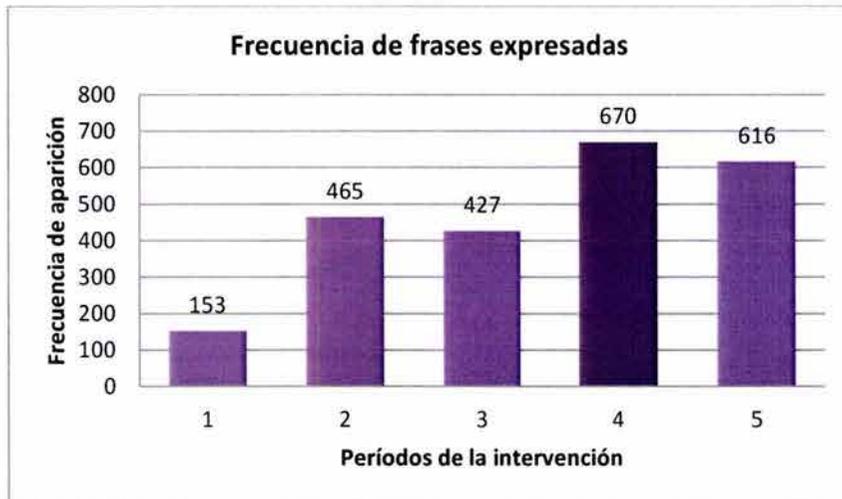
La mayor expresión de una clase de palabras sobre otra, coincide ligeramente con los campos semánticos que más se trabajaron durante la lectura de cuentos de la intervención (Alimentos, Animales, Objetos, Juguetes, Ropa, Personas y Colores) que se pueden ver en la Tabla 12 dentro del Procedimiento, excepto por la categoría de colores donde no se registraron muchas expresiones, a pesar de que fue uno de los campos semánticos más trabajados, esto se puede deber a la propiedad abstracta que los colores representan para los niños, los cuales se pueden presentar arbitrariamente de cualquier forma y tamaño.

Durante el análisis de la muestra se encontró lo siguiente con respecto a la expresión de las distintas clases de palabras:

- Las **partes del cuerpo** más expresados fueron *manos, cabeza y orejas*.
- Dentro de los **alimentos y bebidas** se expresaron con mayor incidencia *agua, pastel, plátano y leche*.
- De los **animales** los más expresados fueron *gato, pato, oso, caballo, pez y perro*, al que la mayor parte del tiempo lo referían como *guagua*.
- Dentro de los **objetos** los más expresados fueron *llaves, papel y toallita*.
- En **muebles** lo más expresado fue *cama, mesa y silla*.
- De **juguetes** los más expresados fueron *pelota y globo*.
- La **ropa** más expresada fue *zapatos y botón*.
- En los **vehículos** los más expresados fueron *carro y avión*.
- Los **lugares** más expresados fueron *casa, baño y cocina*.
- Dentro de las **personas** se expresaron con mayor incidencia *mamá, papá, niño(a), bebé y nene(a)*.
- Los **colores** más expresados fueron *rojo, azul y verde*.

Análisis Sintáctico

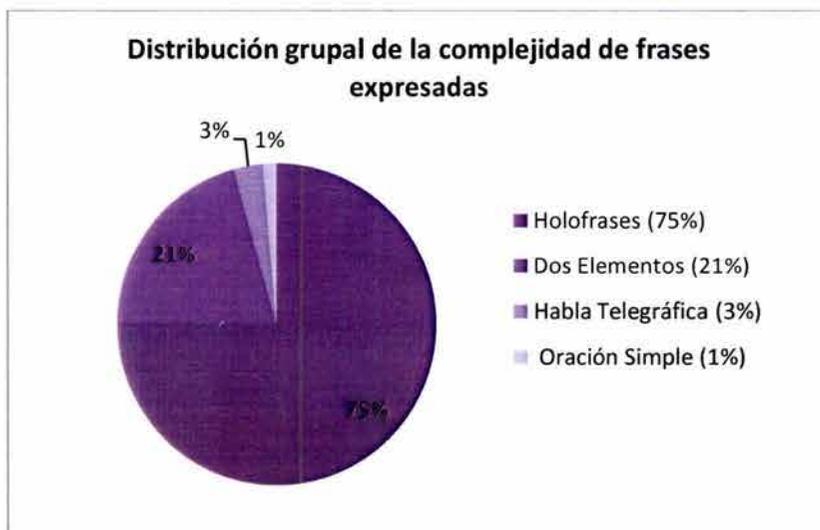
El análisis sintáctico se dividió respecto a la complejidad de las frases y tipo de oraciones que los niños expresan. En la gráfica 3.13 se presenta la evolución de la frecuencia de frases expresadas durante cinco períodos de la muestra, se puede observar un incremento entre los distintos periodos, particularmente entre el tercer y cuarto períodos. Similar al análisis de la frecuencia de sustantivos expresados como se ve en la gráfica 3.10 el cuarto período es en el que se registra la mayor ocurrencia de expresiones, en este caso de frases.



Gráfica 3.13. Frecuencia grupal de frases expresadas durante cinco períodos de la intervención.

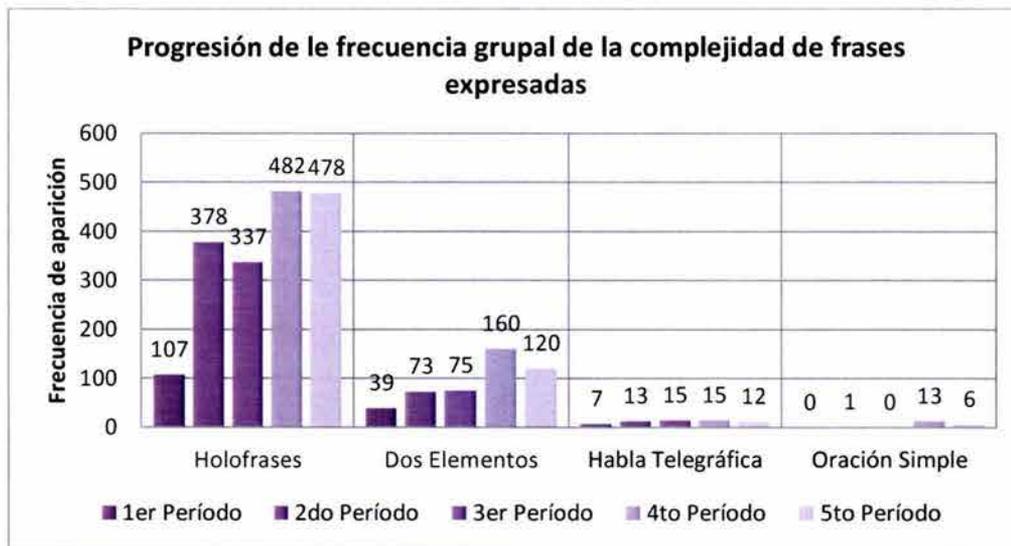
Complejidad de la frase

En el análisis de la complejidad de las frases expresadas por los niños se encontró que el 75% del total de éstas fueron holofrases (frases de una palabra), cómo se observa en la gráfica 3.14. Con un 21% se presentan las frases de dos elementos, y en una proporción mínima las frases de habla telegráfica y las oraciones simples con un 3% y 1% respectivamente.



Gráfica 3.14. Porcentaje de la distribución grupal de la complejidad de las frases expresadas durante la intervención.

En la gráfica 3.15 se muestra la evolución del uso de las frases expresadas durante cinco períodos, se observa un incremento notable en la expresión de holofrases, y en menor medida en la expresión de frases de dos elementos. Sin embargo, se comienza a notar un breve incremento en el uso de frases de habla telegráfica y de oraciones simples.



Gráfica 3.15. Frecuencia grupal de la complejidad de las frases expresadas durante cinco períodos de la intervención.

Durante el análisis de la muestra se encontró lo siguiente con respecto a la complejidad de frases expresadas:

- Una gran mayoría de las frases de dos elementos expresadas por los niños fueron como *“mira mamá”, “ahí está”, “otra pelota”, “se cayó”, y “un gato”*.
- Algunas de las frases de habla telegráfica expresadas por los niños fueron *“ahí está árbol”, “para mamá plátano”, “mira aquí está toallita”, “yo subí caballo”, “una pelota yo” y “ya noche dormir”*
- Algunas de las frases de los niños a las que ya se les puede considerar oraciones simples fueron *“¿ya se acabó?”, “es el tuyo”, “en la cabeza”, “mira el ratón”, “no está el oso”, “ese no pinta” y “ya se va Miguel”*.

Tipo de Oraciones

En el análisis del tipo de oraciones emitidas las que tuvieron mayor incidencia fueron las del tipo enunciativo con un 58%, y con un 28% oraciones del tipo exclamativas, como se puede observar en la gráfica 3.16. La mayor expresión de estos dos tipos de oraciones es congruente con el contexto en el que se desarrollan las situaciones de intervención, en donde los niños tienen mayor oportunidad de comunicarse y de expresar emociones o actitudes, que de mandar y/o cuestionar.



Gráfica 3.16. Porcentaje de la distribución grupal del tipo de oraciones expresadas durante la intervención.

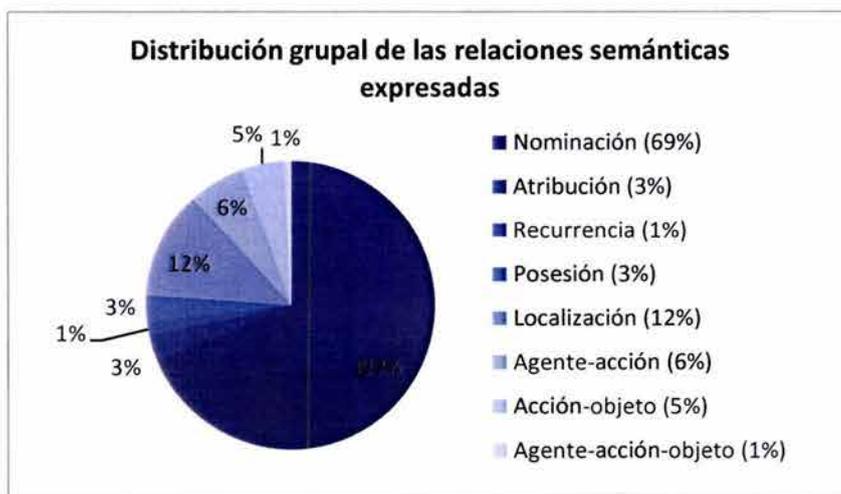
En la gráfica 3.17 se presenta la evolución en la frecuencia de expresión de los distintos tipos de oraciones durante cinco períodos. Los incrementos más notables se dan en las oraciones de tipo enunciativo y expresivo, correspondiendo a lo registrado en la gráfica 3.16. Sin embargo se puede observar un incremento breve en el uso de los otros tipos de oraciones.



Gráfica 3.17. Frecuencia grupal del tipo de oraciones expresadas durante cinco períodos de la intervención.

Análisis Semántico

En la gráfica 3.18 se observa que las relaciones semánticas con mayor incidencia son de nominación con un 69% que cómo se explicó para las oraciones de tipo enunciativo es un resultado congruente respecto al contexto de la intervención, donde la forma de interacción facilita a los niños que sus expresiones sean nominativas. En menor incidencia se encuentran las relaciones semánticas de localización con un 12%.



Gráfica 3.18. Porcentaje de la distribución grupal de las relaciones semánticas expresadas durante la intervención.

De igual forma se presenta en la gráfica 3.19 la evolución en la expresión de estas relaciones semánticas, donde el más notable incremento se da en las relaciones nominativas, y en menor proporción las relaciones de localización y de acción objeto. El resto de las relaciones además de tener muy poca incidencia, su evolución se mantuvo sin cambios significativos que se pudieran observar.



Gráfica 3.19. Frecuencia grupal de las relaciones semánticas expresadas durante cinco periodos de la intervención.

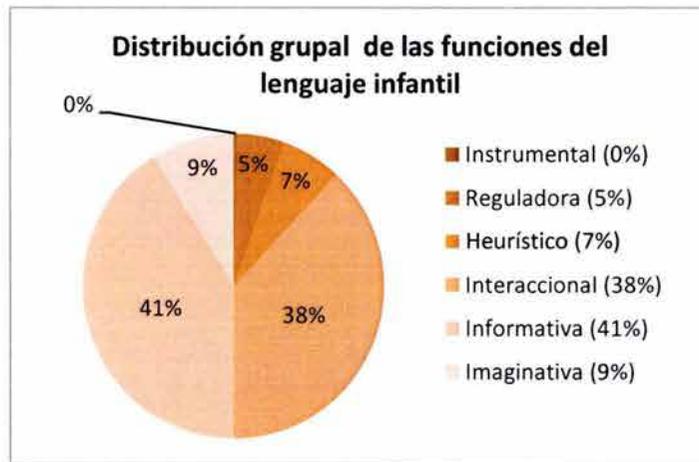
Análisis Pragmático

El análisis pragmático se dividió respecto a las funciones del lenguaje infantil y el status del diálogo de los niños.

Funciones del lenguaje infantil

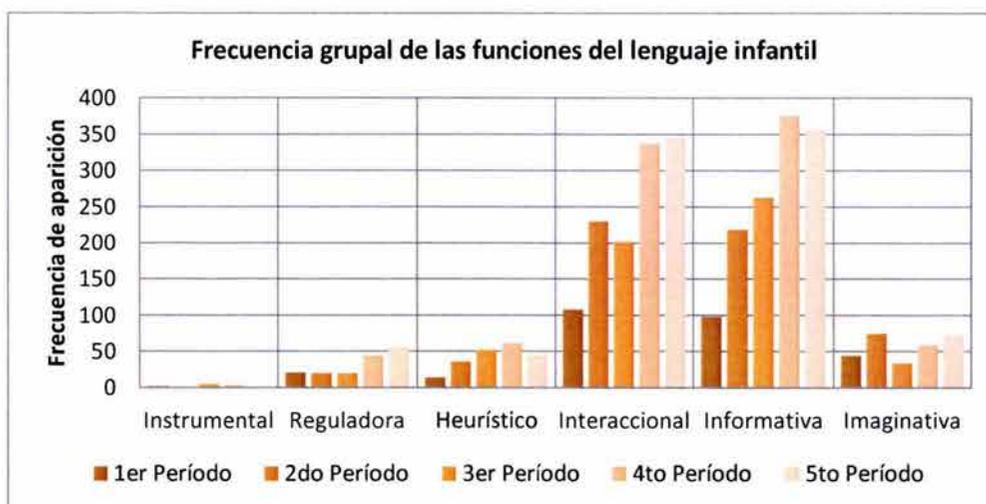
En el análisis de las funciones del lenguaje infantil se encontró que la mayor parte de las expresiones fueron emitidas con la función de informar (denominar, expresar) con un 41% y de interactuar (saludar, llamar, responder) con un 38% como se observa en la gráfica 3.20. La única función que fue prácticamente nula fue la

instrumental (demanda de objetos) esto se puede atribuir a que el contexto de las sesiones de intervención no ofrecía grandes oportunidades a los niños para que se expresaran en forma instrumental, sino más bien de manera informativa e interaccional.



Gráfica 3.20. Porcentaje de la distribución grupal del uso de las funciones del lenguaje infantil durante la intervención.

En la gráfica 3.21 se presenta la evolución de las funciones del lenguaje infantil durante cinco períodos, correspondiente a lo observado en la distribución grupal, las expresiones con mayor incremento fueron las funciones de tipo interactivo e informativo. En menor grado se registró un incremento breve de las expresiones de función reguladora (demanda de acciones), heurística (demanda de información) e imaginativa.

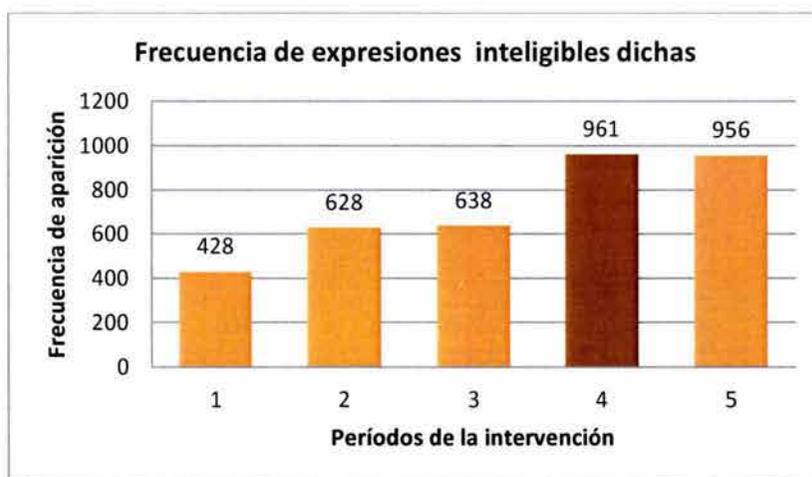


Gráfica 3.21. Frecuencia grupal del uso de las funciones del lenguaje infantil durante cinco períodos de la intervención.

Las expresiones de tipo interactivo se presentaban como saludos al inicio de la sesión, y cada vez que los niños respondían a las preguntas que se les hacían durante la lectura. Mientras que las expresiones informativas se presentaban cada vez que expresaban sus emociones respecto a las actividades de la sesión y cuando nombraban a los objetos y personas.

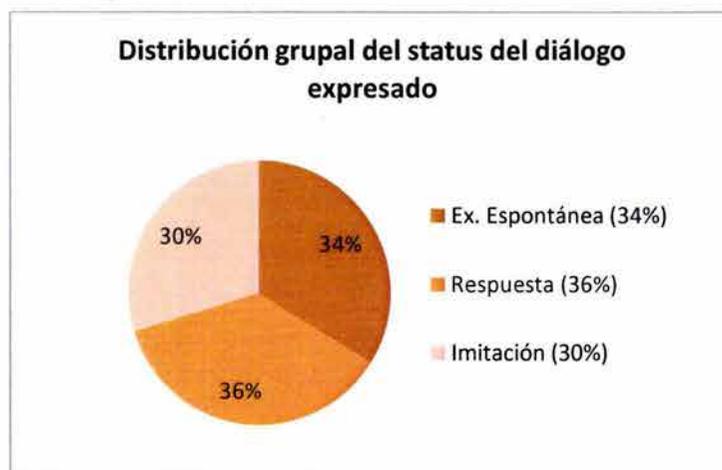
Status del diálogo

Se analizó la frecuencia de expresiones inteligibles expresadas durante cinco períodos de la muestra total del lenguaje. Se observa en la gráfica 3.22 un incremento notable entre el tercer y cuarto período, y un decremento mínimo entre el cuarto y quinto período. Se vuelve a manifestar una incidencia mayor durante el cuarto período, congruente a lo que se registró en el análisis de la frecuencia de sustantivos en la gráfica 3.10 y de las frases expresadas en la gráfica 3.13. Cuesta trabajo atribuir esta diferencia a los contenidos abordados ya que fueron muy similares entre los últimos dos períodos de sesiones cómo se puede observar en la Tabla 12 del procedimiento. La segunda variable probable correspondería a los libros utilizados durante ese período de sesiones (cuatro libros de la colección *Baby Einstein* y dos libros de la colección *Fácil y Divertido*, todos de la editorial Silver Dolphin Books).



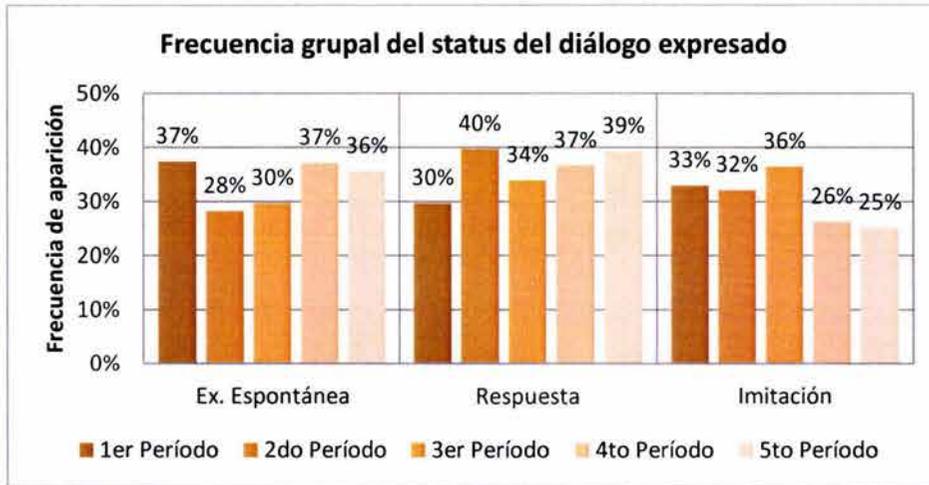
Gráfica 3.22. Frecuencia de expresiones inteligibles dichas durante cinco períodos de la intervención.

En el análisis del status del diálogo que los niños expresan durante las sesiones de intervención se encontró que existe una distribución muy equilibrada entre las expresiones espontáneas, las expresiones como respuestas y las expresiones que son imitadas, como se observa en la gráfica 3.23. Siendo las expresiones por respuestas las que ligeramente se presentan con mayor frecuencia. Se resalta la importancia que el contexto de la intervención permite a los niños expresarse de forma equitativa en los distintos status del diálogo.



Gráfica 3.23. Porcentaje de la distribución grupal del status del diálogo expresado durante la intervención.

En la gráfica 3.24 se presenta la evolución en la ocurrencia de las expresiones de los niños en cinco períodos. En la evolución de las expresiones espontáneas se registró un breve incremento, sobre todo entre el tercer y cuarto período. Respecto a las expresiones de respuesta se observa un incremento breve entre el primer y segundo período y en los últimos dos períodos hubo una evolución consistente. En cuanto a las expresiones por imitación se encontró un breve decremento en su aparición. Esto se puede atribuir a que a menor expresiones de imitación se van dando mayor número de expresiones espontáneas y de respuesta, lo cual se empieza a ver de manera breve al final de la intervención.

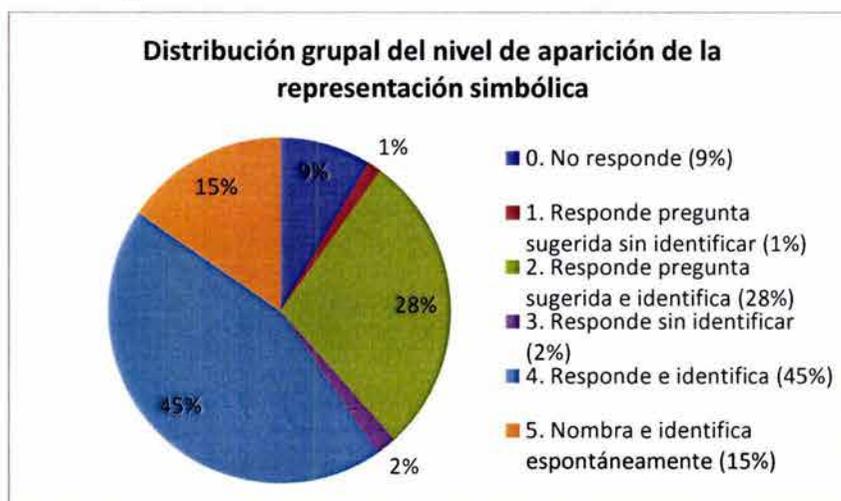


Gráfica 3.24. Frecuencia grupal del uso del status de diálogo expresado durante cinco períodos de la intervención.

4. ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN SIMBÓLICA

Para la evaluación de la aparición de la representación simbólica, se analizaron los datos obtenidos durante la realización de los dibujos por parte de los niños. Se esperaba ver que los niños le dieran un significado a sus trazos al nombrarlos e identificarlos en el papel, y por ende atribuir estas acciones a las primeras apariciones de la representación simbólica. Las puntuaciones de las respuestas de los niños se describieron en las estrategias de evaluación.

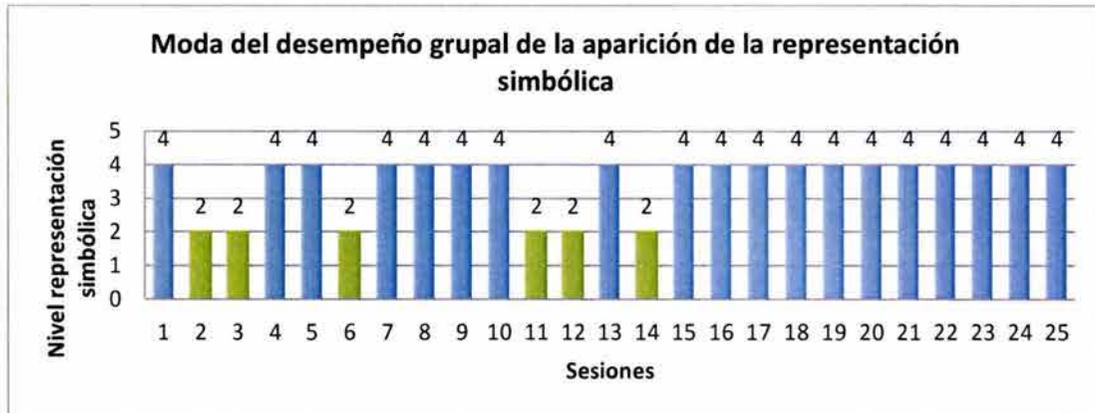
En la gráfica 4.1 se presenta el porcentaje de ocurrencia de respuestas obtenidas de los niños a lo largo de la intervención. Se encontró que la respuesta con mayor incidencia fue la de *valor 4* con un 45%, seguida por respuestas de *valor 2* con un 28% y por repuestas con *valor 5* con un 15%. Siendo las respuestas obtenidas en su mayoría entre los niveles de puntuación más altos se puede deducir que los niños ya desarrollaron la representación simbólica.



Gráfica 4.1. Porcentaje de la distribución grupal del nivel de aparición de la representación simbólica analizado durante la intervención.

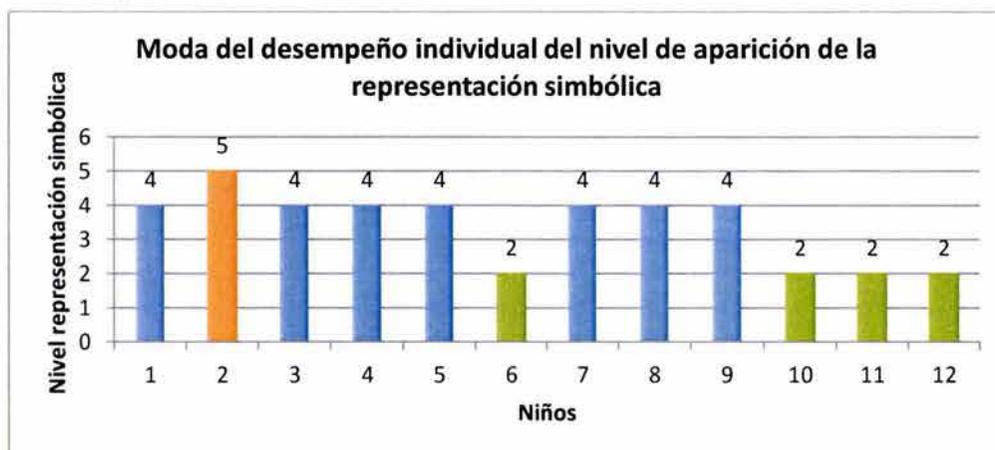
En la gráfica 4.2 se presenta la moda de respuestas obtenidas en cada una de las sesiones de la intervención. Como se puede observar hacia poco más de la mitad de la intervención había una proporción similar entre las respuestas de puntuación 2 como las de puntuación 4, mientras que de la sesión 15 a la 25 la mayoría de las

respuestas obtenidas correspondió a las de puntuación 4, es decir, el nombramiento e identificación de sus trazos en el papel fue más consistente en las últimas sesiones de la intervención. Esto se le puede atribuir a un efecto positivo de la intervención sobre el desarrollo de los símbolos y sus significados en los niños.



Gráfica 4.2. Moda del desempeño grupal en la aparición de la representación simbólica analizado durante cada sesión.

En la gráfica 4.3 se presenta la moda de respuestas obtenidas por cada niño. Las puntuaciones de los niños están ordenados por edades de mayor a menor. Se observa que más de la mitad de los niños tuvo respuestas de puntuación cuatro, y sólo uno de los niños tuvo la mayoría de sus respuestas de puntuación 5. También se muestra que son los niños con menor edad los que tienen mayor cantidad de respuestas de puntuación 2.

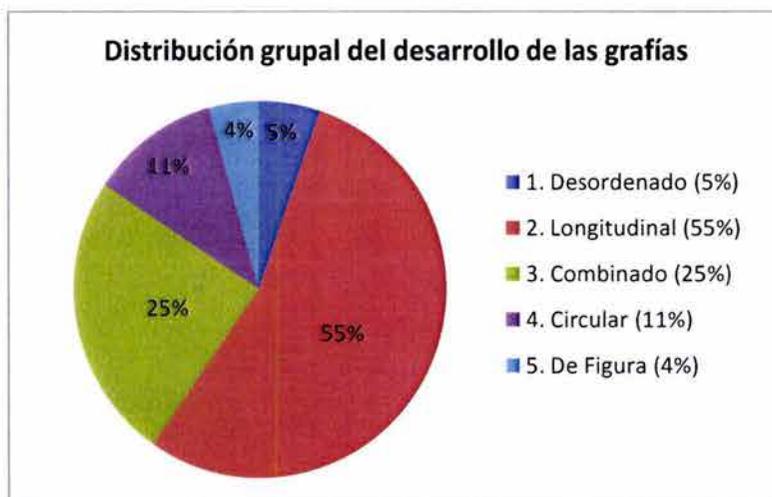


Gráfica 4.3. Moda del desempeño individual en la aparición de la representación simbólica durante la intervención.

5. ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS

Para la evaluación del desarrollo del garabateo se analizaron todos los productos individuales obtenidos a lo largo de las sesiones. Al igual que en la evaluación de la función simbólica, las puntuaciones asignadas se describieron en las estrategias de evaluación.

En la gráfica 5.1 se muestran la incidencia de los tipos de trazos observados de todos los productos obtenidos. Se encontró que en un 55% los trazos corresponden al garabateo longitudinal. Un 25% son trazos de garabateo combinado y un 11% son trazos de garabateo circular. En menor incidencia se observaron trazos desordenados y de figura con nombre en un 5% y 4% respectivamente. De esta manera se deduce que la mayoría de los trazos de los niños se encuentra en los primeros niveles del desarrollo del garabateo y comienza la transición a los trazos circulares en cierta medida.



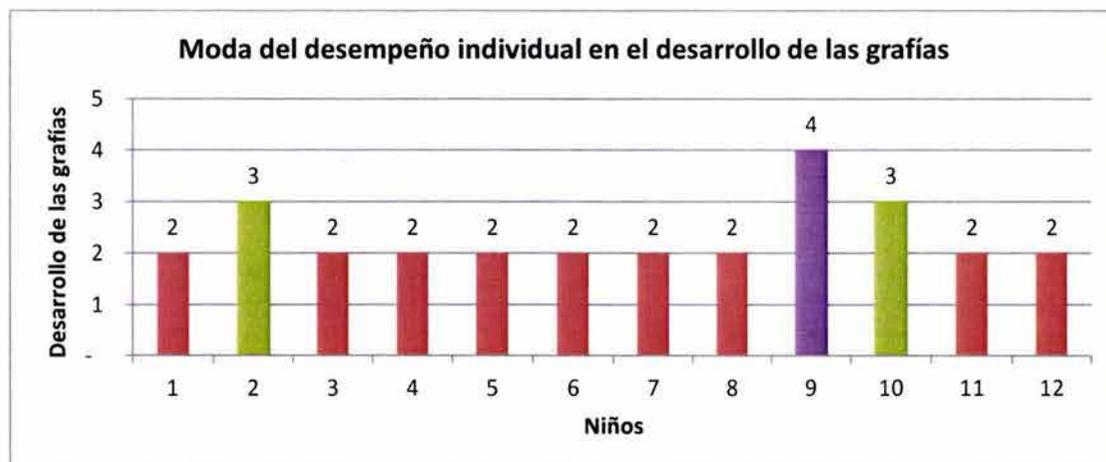
Gráfica 5.1. Porcentaje de la distribución grupal del desarrollo del garabateo analizado en todos los productos obtenidos.

En la gráfica 5.2 se puede observar la moda de los trazos a lo largo de todas las sesiones de la intervención. De igual manera que en la gráfica anterior se presenta que la mayoría de los trazos son de garabateo longitudinal, y no es sino hasta las últimas sesiones en donde la incidencia de garabateos combinados comienza a ser mayor.



Gráfica 5.2. Moda del desempeño grupal en el desarrollo de las grafías analizado en los productos obtenidos por sesión.

En la gráfica 5.3 se presenta la moda de trazos observados por niño. Las puntuaciones de los niños están ordenados por edades de mayor a menor. Se encontró que más de la mitad de los niños tuvo trazos de tipo longitudinal, sólo dos niños tuvieron mayor número de trazos combinados y uno sólo tuvo mayor número de trazos de tipo circular. No se encontró relación entre la ocurrencia de los trazos y la edad cronológica de los niños.



Gráfica 5.3. Moda del desempeño individual en el desarrollo de las grafías analizado en todos los productos obtenidos.

Se obtuvieron 300 productos a lo largo de la intervención de los cuales se seleccionó una muestra de 18 dibujos (*Anexo 3*) para ejemplificar los distintos trazos que se pudieron observar.

- La figura 1, es un ejemplo de garabateo desordenado.
- Las figuras 2 a 4 son ejemplos de garabateos longitudinales utilizando distintos materiales.
- Las figuras 5 y 6 son ejemplos de garabateos combinados, donde se pueden observar algunos trazos que son claramente longitudinales, y otros trazos independientes que comienzan a ser circulares.
- Las figuras 7 y 8 son ejemplos de garabateos circulares.
- Las figuras 9 y 10 muestran ejemplos de garabateos circulares al presentar figuras estereotipadas, es decir, figuras que siguen un patrón y se repiten constantemente.
- Las figuras 11 a 18 son ejemplos de garabateo de figuras con nombre. En cada uno de los dibujos es posible distinguir una figura más consistente, la cual cada niño nombró e identificó en el papel. Se seleccionaron con base en que la figura tuviera al menos una similitud cercana al objeto que los niños denominaban.

DISCUSIÓN

En el presente trabajo se analizaron los efectos de la aplicación de un programa de intervención que utilizó la lectura de cuentos a partir de libros infantiles y la realización de dibujos como estrategias para estimular el desarrollo del lenguaje.

Se discutirán los resultados obtenidos, según las distintas evaluaciones que se realizaron, y posteriormente se hará una reflexión del impacto global de la intervención.

1. Evaluación Diagnóstica y Final

En la evaluación diagnóstica y final se analizaron las habilidades de comunicación vocal-gestual de los grupos control y experimental con el Inventario de Habilidades Básicas de Macotela y Romay (1992) (*Ver Anexo 1*), que evalúa la capacidad del niño para demostrar el conocimiento de su medio cotidiano personal, físico y representado gráficamente (Romay, 2009, p.67).

La selección de los niños a grupo control y grupo experimental, se tomó con base en la variable de la asistencia constante de los niños a la institución, de tal manera, que la mayoría de los niños seleccionados para el grupo experimental tuvieran menos probabilidad de ausentarse a las sesiones de intervención. Tras la selección, se analizaron los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, y se encontró que la puntuación registrada de la mayoría de los niños que conforman el grupo experimental fue ligeramente mayor que la obtenida por los niños del grupo control. Esta diferencia inicial ese puede atribuir a la variable que influyó la selección de la muestra, es decir, es posible que exista una correlación entre un mejor desempeño en el lenguaje y la asistencia constante de los niños a la institución. Después de la aplicación del programa de intervención, lo más importante fue observar si la diferencia entre ambos grupos disminuía o aumentaba.

Estos resultados contrastan con lo encontrado en la investigación de Ruíz, Martínez y Muciño (1981, citados en Parra, 1993), donde los niños que asisten a instituciones a muy temprana edad, se ven afectados en su desarrollo, principalmente en el área del lenguaje y el área adaptativa. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que en la investigación de Ruíz, Martínez y Muciño, los niños que no asistían a la institución, y por ende, registraron puntajes más altos en su desarrollo, eran cuidados por sus mamás la mayor parte del día, teniendo una atención más personalizada. A diferencia los niños del CENDI donde se realizaron las prácticas, las mamás son trabajadoras, y cuando se ausentan los niños al centro, se quedan al cuidado de otros familiares, como tíos y abuelos. De igual forma, se podría analizar la situación particular de este CENDI, que posee un modelo institucional bien organizado entre todos sus actores y que garantiza una atención adecuada a los niños, ya que las actividades que se realizan en la institución, junto con la interacción que los niños tienen con varios adultos y entre sus pares, son enriquecedoras durante su desarrollo.

Tras la implementación del programa de intervención, que tuvo una duración de cuatro meses aproximadamente, se volvió a aplicar el Inventario de Habilidades Básicas (Macotela y Romay, 1992) como evaluación final. Se encontró que ambos grupos registraron un incremento en sus puntuaciones con respecto a lo que se encontró en la evaluación diagnóstica, pero de forma similar a la evaluación diagnóstica, la mayoría de las puntuaciones del grupo experimental se mantuvieron por arriba del grupo control en la evaluación final. Sin embargo, la diferencia registrada del desempeño entre ambos grupos, se duplicó de la evaluación diagnóstica (8%) a la evaluación final (16%).

El incremento registrado en ambos grupos en la evaluación final es normal y esperado, en cuanto a que el desarrollo de los niños en este período evoluciona rápidamente, en pocos meses suceden gran cantidad de cambios. Entre los 18 meses y 30 meses de edad el desarrollo de los niños es exponencial, particularmente en el desarrollo del vocabulario, muchos investigadores (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001; Hernández, 2005) reconocen esta etapa como de “explosión del vocabulario” ya que

los niños pasan de decir cerca de 50 palabras, en el transcurso de unos meses, a decir unas 400 aproximadamente, por lo que es natural que se encuentre que los niños de ambos grupos registraron un avance en su desarrollo entre los seis meses de intervalo que hubo entre ambas evaluaciones.

A pesar del incremento de ambos grupos, los puntajes de los niños del grupo experimental se separaron un poco más del grupo control tras la intervención a comparación de la evaluación diagnóstica. Siguiendo el desarrollo normal, la diferencia inicial (8%) se debió haber mantenido entre ambos grupos, no obstante, al duplicarse la diferencia (16%) entre ambos grupos se puede concluir que la aplicación del programa de intervención es la variable más probable para explicar que el grupo experimental se separará aún más del grupo control. Por lo tanto, se concluye que además de registrar el incremento normal correspondiente a su edad, mostraron un incremento que se puede atribuir a la estimulación que proveyó el programa.

Se debe considerar que el encontrar un incremento en ambos grupos de su vocabulario no significa necesariamente que los niños aprendan a utilizar este nuevo vocabulario correctamente en los distintos actos comunicativos, es decir, en su morfosintaxis y pragmática, ninguno de los cuáles se evalúan con el instrumento seleccionado. Sin embargo, en las observaciones que se realizaban a los niños de ambos grupos en el resto de sus actividades, se observaba en los niños que formaron parte del grupo experimental no sólo mayor riqueza en su vocabulario, sino también mayor intención comunicativa; en comparación con el grupo control, los niños del grupo experimental mostraban más interés en expresarse verbalmente.

Para poder afirmar estas diferencias, sería necesario contrastar el desarrollo de los sistemas lingüísticos en ambos grupos después de la aplicación del programa de intervención. Investigaciones como la de Arizpe y Styles (2004), donde utilizaron la lectura de libros-álbum y la realización de dibujos en niños británicos de entre 3 y 11 años, reportan como los niños que forman parte de estas actividades presentan mayor riqueza en su vocabulario y en como lo expresan.

2. Evaluación durante la intervención

Durante la implementación del programa de intervención se evaluó el lenguaje receptivo y expresivo de los niños del grupo experimental mediante una lista de cotejo de 110 palabras (*Ver Anexo 2*), en cuatro momentos diferentes: 1) previo al inicio de la intervención, 2) después de 8 sesiones de trabajo, 3) tras 16 sesiones de trabajo y 4) al término de la intervención.

La evaluación inicial sirvió para establecer una línea base de las habilidades de comprensión y expresión que los niños poseían previo a la intervención. Se encontró que la mayoría de los niños comprendían un poco más de la mitad de palabras que componen la lista, es decir, eran capaces de reconocer la correspondencia entre el elemento presentado y su nombre. Sólo uno de los niños (Niño 10) registró un nivel mínimo de comprensión. Al contrario del lenguaje receptivo, los resultados registrados para el lenguaje expresivo fueron más variados respecto a cada niño. Mientras algunos niños mostraron un dominio de entre 40 y 50 palabras, otros tuvieron menos de 10. A pesar, de que la mayoría de los niños eran capaces de reconocer varios elementos, muy pocos fueron capaces de nombrarlos. Esta diferencia entre el dominio del lenguaje receptivo y expresivo se pudo observar en el resto de las evaluaciones, consistentemente el puntaje del lenguaje receptivo estuvo por arriba del lenguaje expresivo, esto corresponde con lo encontrado por algunas investigaciones (Michnick y Hirsh-Pasek, 1999; Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000; Ruíz, 2000) donde se demuestra que los niños pueden comprender una palabra mucho antes de poder decirla.

Respecto a la evolución del lenguaje receptivo durante la intervención se encontró que hubo un incremento constante en la comprensión del vocabulario a lo largo de las cuatro evaluaciones. En la mayoría de los casos los incrementos más notables se registraron en la primera evaluación formativa, por lo que se puede deducir que la pronta exposición de los niños a la lectura de cuentos tuvo resultados inmediatos en su comprensión. En la evaluación previa a la aplicación del programa a muchos de los niños se les dificultó identificar las figuras con las palabras correspondientes, lo cual

cambió significativamente para la primera evaluación formativa, donde todos los niños mostraron mayor facilidad al identificarlos. Para la evaluación sumativa, la mayoría de los niños alcanzó el dominio de más de 100 palabras de la lista, incluso el Niño 10, que en la evaluación inicial tuvo un puntaje muy por debajo de los demás, logró emparejarse con el resto de sus compañeros hacia el final de la intervención. Es en este caso en particular, donde se puede observar el gran efecto que tuvo la aplicación del programa, para incrementar el conocimiento del mundo del niño.

A diferencia de lo encontrado en el lenguaje receptivo, donde los resultados se notaron desde la primera evaluación formativa, en la evaluación de la expresión el incremento fue menor, en contraste, el mayor incremento en el lenguaje expresivo se registró hacia las últimas evaluaciones, por lo que se puede decir que no fue hasta después de más de 20 sesiones de trabajo, que los niños empezaron a nombrar más elementos. Para la evaluación sumativa, el incremento alcanzado por cada niño fue diferente, el aumento entre la evaluación inicial y la evaluación sumativa varió entre 20 y 60 palabras nuevas. A pesar, de que se puede atribuir esta evolución a la aplicación del programa, no se descarta la influencia de las diferencias individuales de los niños con respecto a cómo fueron dominando el lenguaje expresivo.

Al analizar el desempeño promedio de los niños, se encontró que la evolución tanto del lenguaje receptivo como expresivo fue similar con respecto a su línea base, y que la puntuación sumativa del lenguaje expresivo alcanzó una puntuación similar al lenguaje receptivo al inicio. Por todo lo anterior, se puede concluir que el proceso de aplicación del programa de intervención fue adecuado, y que su constante implementación demostró su utilidad para estimular el lenguaje receptivo y expresivo de los niños, a pesar de que el número de sesiones fue reducido los niños ya muestran el reflejo de la lectura de cuentos y la realización de dibujos en su desarrollo.

3. Análisis del lenguaje oral

Con base a los registros anecdóticos obtenidos durante las 25 sesiones de trabajo, se realizó un análisis de los sistemas lingüísticos de los niños del grupo experimental, con el propósito de caracterizar el lenguaje de los niños en un contexto de lectura de cuentos y de registrar los efectos del programa de intervención en su evolución.

3.1. Análisis Fonológico

En el análisis de articulación de fonemas se encontró un dominio adecuado de los fonemas vocálicos desde el inicio. En cuanto a los fonemas consonánticos que dominaron mejor los niños, los fonemas /b/, /g/, /m/, /p/ y /t/, concuerdan con lo encontrado en algunas investigaciones (Bosch, 1983, citado en Ruíz, 2000; Gómez Palacio citada en Michnick y Hirsh-Pasek, 1999; Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000), mismas que coinciden en que los fonemas más difíciles de adquirir son /r/, /f/ y /j/. En cuanto a los fonemas /s/ y /y/ no se encontró similitud en su temprana adquisición con otros estudios.

Contrario a lo encontrado por Gómez Palacio (citada en Michnick y Hirsh-Pasek, 1999), que plantea que los niños empiezan a usar grupos consonánticos de // y de /r/ hasta los cuatro años, hacia el final de la intervención se comenzó a ver en los niños el uso de grupos consonánticos de forma adecuada. Es importante notar que el trabajo con los niños ha cambiado en los últimos años desde este estudio, por lo que las diferencias registradas son esperadas.

Del análisis de los procesos de simplificación del habla, Puyuelo, Rondal y Wigg (2000) y Ruíz (2000), describen que conforme el niño va ganando un dominio de su lenguaje se reduce el uso que los niños les dan, mismo caso encontrado en las reduplicaciones, sustituciones y asimilaciones, a excepción de las omisiones, que además de ser el proceso más registrado, fue el único que aumentó. Esto se atribuye al aumento de vocabulario en los niños, que si bien ya

decían una mayor variedad de palabras, presentaban errores en la articulación, por ser éstas poco familiares y cada vez más complejas, lo cual hacía más difícil su pronunciación. Como Ruíz (2000) lo explica, hay cierta complicación a la hora de pronunciar determinadas palabras ya que por su extensión o por su poca frecuencia de aparición el niño no tiene todavía afianzadas las formas exactas de los vocablos.

Este aumento en las omisiones en los niños del grupo experimental, así como en su dominio de todos los fonemas y el uso de diptongos, triptongos, hiatos y grupos consonánticos, es atribuible al mismo hecho de que los niños están aumentando su vocabulario, y la complejidad de éste, conforme avanzaba la intervención los niños no sólo expresaban cada vez más palabras, sino que la complejidad de éstas aumentaba, empezaban a decir palabras como: *carro, mariposa, bicicleta, elefante, columpio*, etc., todas palabras que se veían durante las lecturas.

3.2. Análisis Morfológico

Del análisis morfológico se encontró que las palabras que más expresan los niños son los sustantivos, seguidos por los verbos, como lo corroboran diversas investigaciones (Cervera, 2004; Nelson, 1973, citado en Le Normand, 2001; Puyuelo, Rondal y Wiggs, 2000; Ruíz, 2000; Roffe, 1985, citado en Parra, 1993; Michnick y Hirsh-Pasek, 1999). Para la construcción de los cuentos se enfatizó en incluir los sustantivos de los distintos campos semánticos, los cuáles conformaron el foco temático de las narraciones, por lo tanto el cuidado del uso de sustantivos fue mucho mayor al resto de las palabras gramaticales. Este énfasis se refleja claramente en que fueron los sustantivos las palabras más expresadas por los niños. Similarmente el uso de verbos se puede relacionar con que en las narraciones se mencionaba mucho las acciones que el personaje principal realizaba como lo fueron: *correr, comer, dormir, jugar*, etc.

Al contrario de lo que Michnick y Hirsh-Pasek (1999, p.123) aseguran de que son pocos los niños pequeños que aprenden adverbios a temprana edad, se encontró un gran uso de adverbios en los niños del grupo experimental, en particular de adverbios de lugar (“*allí*”, “*aquí*”, “*ahí*”). Este hallazgo se puede atribuir al contexto de lectura de libros que se realizó en esta investigación, donde los niños constantemente tenían la oportunidad de indicar gestual y verbalmente la ubicación de las figuras que se observaban en las ilustraciones de los libros infantiles.

Contrario a estas investigaciones (Cervera, 2004; Nelson, 1973, citado en Le Normand, 2001; Puyuelo, Rondal y Wiggs, 2000; Ruíz, 2000; Roffe, 1985, citado en Parra, 1993; Michnick y Hirsh-Pasek, 1999) se encontró poca frecuencia en la aparición de adjetivos, preposiciones y pronombres, pero principalmente en el uso de conjunciones, el cual fue nulo en esta investigación. Respecto al uso de interjecciones, Cervera (2004) es el único autor con el que se coincide en la alta frecuencia del uso de éstas en los tres primeros años de vida.

Mientras que Ruíz (2000) es el único de los autores que se revisaron, que incluyó el uso de las onomatopeyas en su investigación, encontrando poco uso de éstas por parte de los niños de las mismas edades. Sus resultados contrastan con lo registrado en este trabajo, donde los niños usaban gran cantidad de onomatopeyas para expresarse, esto se puede deber a la posibilidad que daba la lectura de cuentos de jugar con los sonidos, por ejemplo, de los animales y vehículos.

3.3. Análisis Léxico

En el análisis del vocabulario, de las distintas clases de palabras, se encontró que las que expresaban los niños con más frecuencia eran animales, personas y, alimentos y bebidas; las cuales coinciden no sólo con ser las figuras más significativas para los niños durante la primera infancia, sino también con los vocabularios más explorados durante la intervención en la lectura de cuentos y

en la realización de dibujos. Esto coincide con algunas investigaciones (Le Normand, 2001; Michnick y Hirsh-Pasek, 1999; Puyuelo, Rondal y Wiggs, 2000; Ruíz, 2000) en las que se concluye que los niños nombran a las personas y objetos con los que está más a menudo en contacto, además de que escucha a los adultos mencionarlas a su alrededor. Como Fitzgerald, Strommen y McKinney (1981, p.225) explican que las palabras reflejan la importancia relativa de las cosas, las relaciones interpersonales, y las acciones que el niño ha experimentado en su mundo.

Con los campos semánticos que se decidieron abordar en las lecturas, se buscaba que las narraciones presentaran a los niños situaciones cotidianas a ellos y se exploraran los distintos elementos con los que conviven con mayor frecuencia, es decir, que conocieran los nombres del mundo que los rodea. Todo el vocabulario que se exploró durante las lecturas se reflejó claramente en las palabras que los niños expresaban no solo durante las sesiones sino también se observó en sus expresiones durante otras actividades del CENDI, los niños fueron cada vez más capaces de nombrar más elementos a su alrededor después del programa de intervención.

3.4. Análisis Sintáctico

En el análisis sintáctico de la complejidad de frases expresadas, se encontró que los niños en su mayoría expresan holofrases, lo que corresponde al desarrollo normal de esta edad (Brown, 1973, citado en Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000; Michnick y Hirsh-Pasek, 1999; Ruíz, 2000). No obstante, conforme avanzaba la intervención se fueron registrando con mayor frecuencia el uso de frases de dos elementos y de habla telegráfica, mientras que al inicio eran muy pocas las frases de dos elementos y pocos los niños que las decían, hacia el final de la intervención el uso de estas había aumentado considerablemente y se registraba mayor habla telegráfica en todos los niños. Incluso comenzaron a registrarse algunas oraciones simples entre algunos de los niños.

Estos mismos autores (Brown, 1973, citado en Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000; Michnick y Hirsh-Pasek, 1999; Ruíz, 2000), están de acuerdo, en que las primeras oraciones completas que dicen los niños, aparecen a partir de los tres años. Es muy temprano para decir que los niños que empezaban a decir oraciones simples ya comprenden la construcción de éstas, sino que por el momento, las construyen en base a lo que más escuchan decir a los adultos que les hablan. El hecho de que se encontraran algunas oraciones simples durante el análisis, se atribuye más que nada a que los niños comenzaban a construir sus oraciones de lo que escuchaban, en particular, de las narraciones que se hacían en las sesiones, donde se utilizaban oraciones simples para contar las acciones de los personajes.

Por otra parte, en el análisis de los tipos de oraciones expresadas, se encontró que las más frecuentes son de tipo enunciativo (nombrar, señalar) y exclamativo (expresión de emociones, saludar), que concuerdan con la investigación teórica de Morrison (2005) donde encuentra que la forma en que los adultos les hablan a los niños influye el habla de éstos, es decir, como los adultos constantemente señalan objetos y expresan emociones, son los tipos de expresiones que los niños más utilizan. La mayor expresión de estos dos tipos de oraciones es congruente con el contexto de lectura e interacción que se da con el adulto durante ésta, en donde los niños tienen mayor oportunidad de enunciar palabras, y de comunicarse y de expresar emociones o actitudes, que de mandar y/o cuestionar, para participar de la lectura.

3.5. Análisis Semántico

En el análisis de la aparición de las relaciones semánticas, se encontró con mayor frecuencia las relaciones de nominación, es decir, las que denominan un elemento. Las demás relaciones semánticas se presentan con poca frecuencia, lo cual coincide con lo encontrado por Puyuelo, Rondal y Wigg (2000) y Mayor (1994) que indican que es entre los tres y cuatro años cuando estas relaciones comenzarán a desarrollarse. Tanto las relaciones de localización y de

nominación que se registraron, son congruentes con respecto al contexto de lectura de cuentos, donde frecuentemente los niños tenían la oportunidad de nombrar elementos y su ubicación, de la misma forma en que se estimulaba que los niños nombraran sus dibujos e identificarán su ubicación verbalmente en algunos casos.

3.6. Análisis Pragmático

De las funciones del lenguaje infantil se encontró que la mayor parte de las expresiones fueron emitidas con la función de informar y de interactuar. La única función que fue prácticamente nula fue la instrumental (demanda de objetos) esto se puede atribuir a que el contexto de las sesiones de intervención no ofrecía grandes oportunidades a los niños para que se expresaran en forma instrumental, sino más bien de manera informativa e interaccional.

Que aparezcan o no las funciones del lenguaje son muy dependientes del contexto comunicativo e interactivo en el que se observen, en esto están de acuerdo algunos investigadores (Parra, 1993; Puyuelo, Rondal y Wigg, 2000; Muñoz, 1983 citado en Ruíz, 2000; Le Normand, 2001; Cervera, 2004; Sólé y Teberosky, 2001), que consideran a las funciones informativa e interactiva las que predominan en una situación de juego entre adulto y niño, como lo puede ser la lectura de cuentos. Las interacciones durante las sesiones de trabajo daban poco lugar para que los niños pidieran objetos. Que esta función no apareciera en el análisis no quiere decir que no se presentará en otras situaciones, particularmente en las actividades con materiales y durante la hora de comida, se observó que los niños hacían uso de la función instrumental.

Puyuelo, Rondal y Wigg (2000) corroboran que en el contexto de lectura de cuentos entre adulto y niños, el niño hace pocas demandas ya que el adulto suele tomar el control verbal de la interacción, mientras que Ruíz (2000) concluye que la capacidad conversacional permite el desarrollo de la función informativa, como medio para aprender, para transmitir sus conocimientos y reflexiones sobre

el mundo que lo rodea, al mismo tiempo que concuerda en las funciones que menos aparecen en la lectura de cuentos son funciones heurísticas e instrumentales, como se encontró en este trabajo. Durante las sesiones se lograba establecer un diálogo entre el adulto y los niños, que permitía a los niños participar abiertamente durante las actividades, ya fuera nombrando figuras, expresando sus emociones, o respondiendo preguntas.

En cuanto al status del diálogo en el que los niños se emprenden, Ruíz (2000) considera que por el tipo de conversación, predominan las respuestas en este tipo de contextos, concluye que la aparición de un mayor o menor número de respuestas dependerá de la mayor o menor intervención del adulto requiriendo información. En este análisis se encontró un porcentaje equitativo de aparición entre las expresiones espontáneas, las respuestas a preguntas y las imitaciones. Por lo tanto, se resalta la importancia de estos resultados, entendiendo que los tres tipos de diálogo son importantes para el desarrollo de la expresión en los niños, y que la situación de lectura de libros parece fomentar de igual manera expresar de forma equitativa los distintos status del diálogo.

En general, en el análisis del lenguaje oral, se observó un incremento constante del vocabulario que los niños expresaban a lo largo de la intervención, del cual se distinguen dos momentos significativos: 1) el primero se observó entre el primer y segundo período, que se mantuvo constante durante el tercer período, y 2) el segundo momento entre el tercer y cuarto período, que se mantuvo constante hasta el quinto, y último período de registro. Estos incrementos en su vocabulario son importantes, puesto que el salto de uno a otro fue substancial, por lo que se puede atribuir a la aplicación del programa de intervención.

No solamente se registró un incremento en el número de palabras que decían, sino que también su lenguaje aumento en complejidad y el uso que le daban. Empezaron a decir palabras más largas y complejas en su composición fonológica y

morfológica, a utilizar más palabras gramaticales que sólo sustantivos, y a combinarlos en frases, dándoles por lo tanto mayor claridad a su intención de comunicación. Este incremento ha sido visto por muchos investigadores (Chomsky, C., 1976; Bruner, 1983; DeLoache y DeMendoza, 1987, citados en Zaragoza, 2010; Baghban, 1990; Michnick y Hirsh-Pasek, 1999; Sóle y Teberosky, 200; Penno, Wilkinson y Moore, 2002; Arizpe y Styles, 2004; Pugliese, 2005) que concluyen que leerles a los niños desde muy temprana edad tiene beneficios en el desarrollo del lenguaje, ya que las estructuras del lenguaje que se presentan a las narraciones representan un modelo que los niños van adquiriendo conforme más interactúen con los libros y las lecturas.

Bruner (1983) y Orvis Irwin (1965, citado en Parra, 1993) encontraron por su parte, que la interacción entre el adulto y el niño en los momentos de lectura, promueven la participación del niño en el diálogo, al mismo tiempo que aumenta su vocabulario, lo cual se observó claramente en este trabajo donde los niños se involucraban cada vez más conforme avanzaban las sesiones, a comparación de las primeras sesiones donde la interacción era dirigida completamente por la mediadora, poco a poco los niños se veían más motivados por formar parte de la lectura y ofrecer sus puntos de vista respecto a sus preferencias en la narración de la historia. De la misma forma, se observó que la atención de los niños aumentaba conforme avanzaba la intervención. Al principio la duración de los cuentos no duraba más allá de 10 minutos, puesto que los niños comenzaban a distraerse, pero para las últimas sesiones, los niños eran capaces de mantener su atención cerca de 20 minutos en la lectura de cuentos.

El incremento de vocabulario se debió además, a que mediante el programa se puso al niño en contacto con un mayor número de objetos y experiencias. Cada narración de cuento, acompañadas por el seguimiento de las ilustraciones en los libros infantiles, ofrecía a los niños el encuentro con experiencias similares a las de su vida cotidiana, pero otras completamente nuevas para ellos, que les permitirá hacer generalizaciones sobre cómo funciona el mundo (Baghban, 1990).

Al participar de las lecturas, los niños aprenden a realizar intercambios verbales en una situación diferente a la situación cotidiana de conversación cara a cara: escuchan, miran el libro, preguntan, y responden a las preguntas como medio para entender las funciones del lenguaje escrito y para captar el significado del texto (Solé y Teberosky, 2001). Estas interacciones apoyan al niño a usar el lenguaje como acto comunicativo, más que solo ser usado para designar. Esto representa una ventaja para los niños que son expuestos a este tipo de actividades desde temprana edad, a los que se van preparando para ingresar al mundo y comunicarse, convirtiéndose en un puente entre el lenguaje oral de conversación y el lenguaje escrito.

Esto último se hizo particularmente notable en las observaciones que se hicieron tanto de los niños del grupo experimental como del grupo control en el resto de sus actividades cotidianas. Conforme avanzaba el programa de intervención se hacía cada vez más evidente su influencia sobre los niños del grupo experimental fuera de las sesiones, donde no sólo expresaban más palabras verbalmente que los niños del grupo control para designar, sino también se veían más motivados por comunicarse tanto con sus pares como con los adultos.

4. Análisis de la representación simbólica

Se analizó la expresión de la representación simbólica en los niños a partir del nombramiento e identificación de sus dibujos en el papel. Se incluyó este análisis debido a la importancia que Piaget (1985) daba a la representación simbólica como prerrequisito para la aparición y utilización del lenguaje. Entendemos a la representación simbólica, como la habilidad para representar las imágenes mentales que tenemos de un objeto o concepto a través de distintos medios como lo pueden ser las palabras, que usamos para representar lo que está a nuestro alrededor.

El mismo Piaget (citado por Morrison, 2005), creía que los niños necesitaban una representación mental de un objeto para asignarle un nombre, por lo que tiene sentido dar a los niños experiencias con objetos reales de forma que establezcan la base para desarrollar representaciones mentales a las que se les pueda asignar un nombre, entre estas experiencias el dibujo ha sido reconocida por distintos autores (Lowenfeld, 1961; Goodnow, 1979; Winner, 1986; Callaghan, 1999, citado en Hall, 2009; Esparza y Petroli, 2004) para manifestar esta representación.

Por lo anterior, se consideró el hecho de que los niños nombraran e identificaran sus dibujos en el papel, como ejemplo de que ya habían desarrollado la representación simbólica, es decir, sin importar la forma que le dieran a sus dibujos, que fueran capaces de reconocer que a través de la figura que realizaban estaban representando un objeto. Al desarrollar ésta habilidad la transición al uso de las palabras para representar objetos se facilita.

En las primeras sesiones, fue necesario guiar a los niños para obtener una respuesta de lo que habían representado en sus dibujos, pero, a partir de la mitad de la intervención los niños eran capaces de nombrar sus dibujos sin ningún apoyo, por lo que se puede decir, que tenían un concepto claro de que las figuras que dibujaban en las hojas, podían representar un elemento del ambiente.

Con esto se concluye que los niños son capaces de entender que un algo puede representar el otro, es decir, en términos del lenguaje, los niños pueden entender con facilidad que las palabras son ese algo que representa a lo demás. Por lo tanto, se puede decir que los niños ya habían desarrollado la representación simbólica. A lo largo de la intervención los niños demostraron la habilidad de reconocer en sus trazos los objetos que se les pedía representar. Este reconocimiento del objeto en el papel, nos da a entender que los niños ya han creado una imagen mental de éste y comprenden que se puede manifestar por distintos medios sin perder las propiedades que en su mente le han asignado.

5. Análisis de los dibujos

La realización de dibujos dio origen al análisis del desarrollo de los garabatos. Se analizaron los 300 productos obtenidos a lo largo de la intervención con la finalidad de determinar el nivel de desarrollo de sus grafías en ese momento. Se realizó con base en la teoría propuesta por Lowenfeld (1961), cuya secuencia del desarrollo de los garabatos ha sido corroborada por estudios posteriores (Wolf y Fucigna, 1980, citados en Winner, 1986; Baghban, 1990; Bloom, 2002; Esparza y Petroli, 2004).

Se encontró que la mayoría de los niños se encuentran en la etapa de garabateo longitudinal, donde los niños son conscientes de sus trazos y se reconocen autores de sus trazos. Hacia el final de la intervención los niños comenzaron a presentar con mayor frecuencia garabatos circulares, progreso que se puede atribuir a la exposición que tuvieron los niños de dibujar constantemente, gracias al programa de intervención. Contrario a lo establecido por los autores anteriormente mencionados, los niños comenzaron a dibujar trazos circulares y a darles nombre mucho antes de lo registrado en sus estudios, donde marcan este suceso entre los 3 y 4 años de edad.

Respecto al nombramiento de dibujos, se encontró, como se explicó en el apartado anterior, que los niños lo realizaron desde un principio de manera adecuada, y conforme avanzó la intervención fueron mejorando; esto sucedió sin importar que los niños estuvieran tan solo en la etapa de garabateo longitudinal. Se puede deducir, que mediante una adecuada estimulación por parte del adulto, y una constante exposición a actividades de dibujo, los niños son capaces de progresar con mayor eficiencia en su desarrollo gráfico y el desarrollo de la representación simbólica. Lowenfeld (1961) y Baghban (1990), ya recomendaban la importancia de la estimulación por parte del adulto, para que los niños desarrollaran estas habilidades.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Durante la aplicación del programa se tuvieron ciertas limitaciones, que se describen a continuación junto con algunas sugerencias, que se proporcionan con la expectativa de que se tomen en cuenta para la replicación del programa ó su generalización.

El primer inconveniente fue el corto tiempo del que se pudo disponer para la implementación del programa de intervención. El tiempo de servicio del Programa de Formación en la Práctica en esta institución se limitó a 8 meses, desde la inducción hasta la aplicación de las evaluaciones finales. Además de que las varias actividades que se realizan en el CENDI a lo largo del día no dejaban mucho tiempo para trabajar con los niños. Debido a esto, se planteó un programa de tan solo 25 sesiones, que se implementó en un período de 4 meses.

Se cree necesario que para la replicación del programa el tiempo de intervención se prolongue (sesiones de trabajo y de evaluación), de tal forma, que se pueda observar con mayor detenimiento el desarrollo de los niños y el efecto de la intervención en el incremento de sus habilidades lingüísticas para darle mayor validez a los resultados. Por ejemplo, durante la evaluación final, en algunos niños se registró la expresión de ciertos elementos, que para la evaluación sumativa aún no mostraban, y que igual se medían en las evaluaciones durante la intervención, a pesar de que entre la aplicación de ambas evaluaciones sólo hubo un período de una semana, es decir, es posible y recomendable continuar tanto con la intervención, como con las evaluaciones, ya que los efectos pueden seguir registrándose para futuras evaluaciones.

Por los mismos motivos de tiempo se realizó la selección de la muestra de niños a participar del programa de intervención. Como lo demostraron los resultados de la evaluación diagnóstica, los niños del grupo experimental mostraban ya una ventaja en su desarrollo del lenguaje sobre los niños del grupo control, por lo que los grupos no se encontraban en condiciones iguales. Para una replicación del estudio se recomienda

que las poblaciones sean más equitativas de tal forma que representen la población en general de donde se aplica el programa.

A pesar de que se planteaba que las sesiones de trabajo se trabajarían en grupos de 4 niños, en algunas ocasiones, a causa de inasistencia, y en mucha menor medida, por falta de disposición por parte de los niños, ya fuera por atención o por que los niños estaban indispuestos físicamente, fue necesario realizar algunas sesiones de forma individual o en parejas, de tal manera que todos los niños completaran el programa. El tamaño del grupo durante las sesiones no se consideró una variable importante que se reflejara en los resultados obtenidos, ya que se mantenía la interacción adulto-niño, y fue en ocasiones muy contadas cuando las sesiones individuales sucedían.

Algunos inconvenientes que se encontraron durante ciertas sesiones de trabajo fue el ruido que se escuchaba desde la sala adjunta al espacio de trabajo que sólo quedaba dividido por una media barrera de madera, en esta sala se encontraban los demás niños y las asistentes educativas, y en algunas ocasiones las actividades que realizaban de música y canto, interferían sonoramente con las sesiones de trabajo y la atención de los niños. Por tanto, se recomienda que la aplicación se realice en lugares aislados de ruido.

El objetivo de este programa de intervención respecto a la evaluación del lenguaje era el obtener una visión general de los rasgos más importantes del habla de los niños y analizar su evolución. A la hora de estudiar y caracterizar el lenguaje infantil se debiera poder realizar una investigación lo más extensa y exhaustiva posible pero es una tarea muy complicada y que excede los propósitos de este trabajo. Sin embargo, no se descarta el análisis a fondo de cada uno de los sistemas lingüísticos. Para esto, también se sugiere que para la evaluación del lenguaje receptivo y expresivo se incremente el vocabulario a evaluar para obtener una medida más clara de estos.

En un primer planteamiento de la intervención, no se consideró evaluar los sistemas lingüísticos, por lo que la construcción de cuentos se enfocó solo en tener una

buena representación de las clases de palabras, sin tener mayor cuidado en demás estructuras. Para evaluar el efecto que la lectura de cuentos tiene sobre los sistemas lingüísticos es necesario cuidar no solo el contenido lingüístico de las narraciones, sino también la forma y uso del lenguaje en éstas. Por lo tanto, para su replicación se recomienda contemplar el uso de los sistemas lingüísticos en la construcción de los cuentos con mayor claridad.

En cuanto a la evaluación de la función simbólica, se recomienda explorarla en otros contextos de juego, y en momentos de dibujo fuera de la intervención para ver si se generaliza en otras situaciones, o si sólo sucede durante la intervención.

Desde que se finalizó este estudio, ha continuado mi investigación sobre el uso de la lectura de libros en la primera infancia, y mi perspectiva sobre el trabajo con los niños como mediadora de lectura, la selección de libros y la evaluación del lenguaje se ha ido enriqueciendo, cambiando mi perspectiva del planteamiento que se propone en este trabajo. Sin embargo, la propuesta no pierde valor como un primer acercamiento del uso de estas estrategias para estimular el desarrollo del lenguaje, simplemente sirve de motivación para continuar mejorándolo.

La eficacia que demostró tener la implementación del programa en el desarrollo del lenguaje y otras áreas que tan sólo se observaron, sugiere que se recomiende su implementación entre las actividades cotidianas de los niños en los centros de desarrollo, aplicando las sugerencias que aquí se proponen para una mejor replicación ó generalización. Se recomienda su aplicación por sus pocos requerimientos de tiempo y de materiales, lo cual lo hace accesible a los recursos de este tipo de instituciones. Por otra parte, se propone informar a los padres sobre este programa y sus implicaciones para que las tomen en cuenta en casa, ya que su aplicación no requiere tener alguna formación académica específica, más que la buena voluntad y motivación de interactuar con los niños, y puede traerles grandes beneficios.

CONCLUSIONES

Los niños que están rodeados de entornos con mayor estimulación de lenguaje en los primeros años de vida tienden a poseer vocabularios más extensos y estructuras gramaticales más complejas a largo plazo. Sin embargo, entre los ajetreos de la vida diaria, queda poco tiempo para dedicar a su estimulación, por lo que se trata de un caso de calidad contra cantidad.

Durante el trabajo que se realizó durante el Programa de Formación en la Práctica en un centro de desarrollo infantil, se detectó la necesidad de estimular el desarrollo del lenguaje de los niños de la sala maternal, cuyas edades oscilaban entre los 18 y 30 meses de edad. Para esto, se elaboró y aplicó un programa de intervención que utilizó la lectura de cuentos a partir de libros infantiles y la realización de dibujos para estimular el desarrollo del lenguaje. Se buscó comprobar la utilidad de estas estrategias poco utilizadas por padres y maestros a temprana edad, las cuales no requieren de gran cantidad de tiempo para su implementación, pero que resultan ser muy significativos en el desarrollo de los niños.

Se evaluaron los efectos del programa, en distintos aspectos del lenguaje, como lo fueron: la comunicación, vocal-gestual, el lenguaje receptivo y expresivo, y los distintos sistemas lingüísticos. Además se analizó la representación simbólica y el desarrollo de las grafías en los dibujos de los niños. A pesar de la corta duración de aplicación que tuvo el programa de intervención, a través de las evaluaciones y observaciones que se realizaron, los niños que formaron parte del grupo experimental mostraron el reflejo de la importancia de la presencia de estas estrategias en su desarrollo.

Los resultados encontrados en esta investigación demuestran, como la lectura de cuentos a partir de libros infantiles, y la realización de dibujos son una alternativa viable para fomentar el desarrollo del lenguaje, además de poder considerarlos como un primer acercamiento a la adquisición de la lectoescritura.

Se encontró que no solo los niños incrementaban el número de palabras que comprendían y expresaban, sino que su nuevo vocabulario era rico en complejidad y uso. El tipo de diálogo que se establece entre el mediador y los niños de estas edades que atienden la lectura y participan de ella, se convierte en una forma muy rica de interacción que con otras actividades no se obtiene. Lo que los niños aprenden durante esta interacción no solo se quedaba dentro de las sesiones de trabajo, también se observó como llevaban a uso sus habilidades comunicativas al resto de sus actividades.

La importancia de la lectura en voz alta con los niños, no sólo beneficia el desarrollo de su lenguaje, sino que trasciende en el sentido que ofrece experiencias a los niños que de otra forma no podrían experimentar, y por las cuales pueden aprender patrones de interacción que se dan en ese tipo de ambientes. Por ejemplo, los niños a esta edad no han asistido a la escuela aún, sin embargo, a través de la lectura de un niño que ya acude a la escuela, son capaces de aprender el contexto de la situación, lo cual los preparará para responder mejor cuando se enfrenten a ella en unos años.

Otro beneficio importante, fue la apertura que dio a los niños de expresarse libremente, poco a poco, los niños tenían mayor motivación por comunicarse, mismo que no solo se observó en su lenguaje oral, pero también en su motivación por expresarse gráficamente a través de los dibujos, que sirve para estimular el inicio de la adquisición de la escritura en los niños.

No es tema de esta investigación, pero además de estimular el lenguaje, se podría hablar que este tipo de actividades, estimulan otras áreas del desarrollo, como la socialización con adultos y entre pares, la atención sostenida y la motivación. Por medio de la lectura de cuentos se promueve su desarrollo emocional, al experimentar distintas emociones junto con los personajes de la narración, y en el caso de los dibujos, se promueve la motricidad fina, al trabajar con los lápices y las crayolas.

Además de estas ganancias, no se puede olvidar que estas interacciones brindan tanto al niño como al adulto gran placer. A lo largo de la intervención, fue

notable la motivación de los niños por participar en las actividades. Incluso cuando no eran días de intervención, los niños esperaban ansiosamente salir a realizar las actividades, lo cual, solamente puede ser visto positivamente. El punto es plantear las actividades como un juego positivo, natural, y emocionante, que se comparte entre los niños y los adultos.

Al ser un primer acercamiento por mi parte a usar este tipo de estrategias para estimular el desarrollo del lenguaje, posterior a haber concluido este estudio mis conocimientos y perspectiva sobre la lectura y el dibujo en primera infancia se han enriquecido considerablemente, lo que respecto a esta investigación me permite tener un acercamiento crítico de su planteamiento. Donde recomiendo que la interacción entre el mediador y los niños sea más cercana, no solo verbalmente, sino físicamente. Igualmente que los niños tengan la oportunidad de interactuar más con los libros, y que no sólo se limite para el uso del mediador, así como ampliar la selección de libros.

Estas críticas no invalidan los resultados que se encontraron y el beneficio que se proporcionó a los niños de esta institución, pero si abre las puertas para mejorar el planteamiento del uso de las estrategias y como esto posiblemente pueda ofrecer aún mejores resultados respecto al desarrollo. El aprendizaje profesional y personal que me dejó esta experiencia es sólo el inicio por mi parte dentro de este campo de investigación.

Se concluye, que nunca es demasiado temprano para introducir a los niños a la lectura, ni de darles un lápiz para dibujar. Mientras los niños así lo deseen, habrá que permitirselos, y ofrecerles oportunidades para que lo hagan. Son sólo ganancias las que se puedan obtener, mientras los niños se divierten, irán desarrollando sus capacidades lingüísticas, que los armarán con las herramientas necesarias para el momento en que se les quiera enseñar la lectoescritura. Además de tener un carácter preventivo, con lo que se podrá evitar que se generen dificultades tempranas de aprendizaje en los alumnos que presenten condiciones de riesgo (personales, familiares o sociales).

REFERENCIAS

- Aguado, G. (2001). *Dimensiones perceptiva, social, funcional y comunicativa del desarrollo*. En J. Narbona y C. Chevie-Muller (Eds.), *El lenguaje del niño: Desarrollo normal, evaluación y trastornos* (pp.47-60). Barcelona, España: Masson.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de Imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- Arroyo, E.M.V. (octubre, 2009) Orígenes del grafismo. *Revista Digital Ciencia y Didáctica*, No.24, p.12-19. Recuperado de http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia_24.pdf
- Baghban, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura y la escritura*. Madrid, España: Visor.
- Barkley, M.Z. y Villareal, N.G. (2010). *La representación simbólica como apoyo para el fomento de las competencias SEP para la educación preescolar*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. México, D.F.
- Bloom, P. (2002). *How children learn the meaning of words*. Massachussets, E.U.A.: The MIT Press.
- Bonafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano.
- Brown, G. H. (1977). Development of story in children's reading and writing. *Theory into Practice*. 16, p. 357-361.
- Bruner, J. S. (1975). *The ontogenesis of speech acts*. *Journal of Child Language*, 2, p. 1-19.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. México: Paidós.

- Cervera, J.B. (abril-junio, 1989). Adquisición y desarrollo del lenguaje en Preescolar y Ciclo Inicial. *Educadores*. No.150, p. 211-238. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/06482174877472731106924/index.htm>
- Chomsky, C. (1976). Creativity and innovation in child language. *Journal of Education*. Vo. 158, No.2
- Dwyer, E.J. y Isbell, R. (Septiembre 1990). Reading aloud to students. *Education Digest*. Vol. 56, No. 1
- Esparza, A. y Petroli, A.S. (2004). *La psicomotricidad en el jardín de infantes: una propuesta integradora del movimiento, la representación gráfica y el lenguaje*. México: Paidós.
- Fitzgerald, H.E., Strommen, E.A. y McKinney, J.P. (1981). *Psicología del Desarrollo: El lactante y el preescolar*. México: El Manual Moderno.
- Ginsburg, H. y Opper, S. (1977). *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. Barcelona, España: Prentice Hall Internacional.
- González, V.M.J. y Delgado R. M. (2006). Enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito y desarrollo del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. En *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Vol. 26, No. 4, p. 204-214.
- Goodnow, J. (1979). *El dibujo Infantil*. Madrid: Morata.
- Hall, E. (octubre, 2009). Mixed messages: the role and value of drawing on early education. En *International Journal of Early Years Education*. Vol. 17, No. 3, p. 179-190.
- Hernández, P.E. (2005). *Adquisición del lenguaje en infantes mexicanos: análisis de la explosión del vocabulario*. [Tesis de Maestría] Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología. México, D.F.

- Ibáñez, S.N. (1999). ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana. En *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol. 8, No. 1, p. 43-56.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Newton, T., Fenson, L, y Conboy, B. (2005). *Inventarios MacArthur-Bates del Desarrollo de Habilidades Comunicativas: guía del usuario y manual técnico*, México: El Manual Moderno
- Jiménez, M.V.N. (2008). *Educación Temprana del Lenguaje Oral en Niños de 3 años*, [Tesis de Licenciatura] Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Edo. De México.
- Labinowicz, E. (1987). *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Delaware, E.U.A.: Addison-Wesley Iberoamericana
- Le Normand, M.T. (2001). *Modelos Psicolingüísticos del desarrollo del lenguaje*. En J. Narbona y C. Chevrie-Muller (Eds.), *El lenguaje del niño: Desarrollo normal, evaluación y trastornos* (pp.29-45). Barcelona, España: Masson.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora. Vol.1*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Macotela, S.F. y Romay, M.M. (1992). *Inventario de Habilidades Básicas: Un modelo diagnóstico-prescriptivo para el manejo de problemas asociados al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.
- Mayor, M^a. A. (1994). Evaluación del lenguaje oral. En M.A. Verdugo (Dir.), *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid, España: Siglo XXI Editores, p. 327-422.
- Michnick, R.G. y Hirsh-Pasek, K. (1999). *Cómo hablan los bebés. La magia y el misterio del lenguaje durante los 3 primeros años*. México: Oxford University Press.
- Montealegre, R., y Forero, L. A.(2006). Desarrollo de la lectoescritura; adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), p. 25-40.

- Moreno, M.C. y Valverde, C.R. (2004). Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación de la lectura. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*. No.11., p. 169-176.
- Morrison, S.G. (2005). *Educación Preescolar*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Papalia, D.E., Wendkos, S.O., y Duskin, R.F. (Ed.). (2001). *Psicología del Desarrollo*. Colombia: McGraw-Hill.
- Parra, M. (1993). *Elaboración de un programa de psicomotricidad para estimular la adquisición del lenguaje en niños de 2 a 3 años*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. México, D.F.
- Penno, J.F., Moore, D.W. y Wilkinson, I.A.G. (2002). Vocabulary Acquisition from Teacher Explanation and Repeated Listening to Stories: Do They overcome the Matthew Effect?. *Journal of Educational Psychology*, 94, p. 23-33.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. México: Artemisa.
- Prados, L.G. y Molina, M.M. (diciembre, 2000). *Cuento narrado o cuento leído en educación infantil: Una experiencia*. Trabajo presentado en el Congreso Mundial de Lecto-escritura, Valencia.
- Pugliese, N. (noviembre, 2005). *Cuentos para estimular el lenguaje*. Programa presentado en las III Jornadas de Residencias y Concurrencias de Fonoaudiología, Buenos Aires, Argentina.
- Puyuelo, S. M., Rondal, J.A. y Wigg, H, E. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona, España: Masson.

- Reyes, Y. (31 de agosto, 2005) *La lectura en la primera infancia*. CERLALC. Recuperado de <http://leercontubebe.cl/wp-content/uploads/2011/10/La-lectura-en-la-primera-infancia-Yolanda-Reyes-Cerlalc6.pdf>
- Romay, M.M. (2009). *Evaluación del desarrollo infantil: práctica e investigación con el inventario de habilidades básicas*. México: Trillas.
- Rondal, J.A. (1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. México: Trillas.
- Ruíz, D. M.M. (2000). *Cómo analizar la expresión oral de los niños y niñas*. Málaga, España: Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública. (Octubre, 1992). *Manual Operativo para la Modalidad Escolarizada. Centros de Desarrollo Infantil*. México: SEP.
- Serra, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Solé, I. y Teberosky, A. (2001). *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la Educación escolar*. Madrid, España: Alianza.
- Soprano, A.M. (2001). *Evaluación del lenguaje oral*. En J. Narbona y C. Chevie-Muller (Eds.), *El lenguaje del niño: Desarrollo normal, evaluación y trastornos* (pp.75-95). Barcelona, España: Masson.
- Stein, L. (2006). *Estimulación temprana. Guía de actividades para niños de 2 años*. Buenos Aires: Lea.
- Tomàs, J., Barris, J., Batle, S., Molina, M., Rafael, A., Raheb, C. (2005). *Psicomotricidad y reeducación*. Barcelona: Laertes.
- Vila, I., Cortés, M. y Zanón, J. (1987). *Baby Talk y designaciones infantiles en el contexto de lectura de libros*. En *Anuario de Psicología*. Núm. 36/37, p. 89-105.

Widlöcher, D. (1971). *Los dibujos de los niños: bases para una interpretación psicológica*. Barcelona, España: Herder.

Winner, E. (1986). Where pelicans kiss seals. *Psychology Today*, Vol.20, No.8, p.24-35.
Recuperado de
<http://my.ilstu.edu/~eostewa/ART309/ART309%20READINGS/Pelicans.pdf>

Woolfolk, A.E. (1999). *Psicología Educativa*. México: Pearson.

Zerpa. M.M. (octubre, 2003). Experimento didáctico a través del cuento para la iniciación en la lectura de los niños entre 6 y 7 años del INAM "Josefina Daviot". Universidad Nacional Abierta. República Bolivariana de Venezuela.

Zaragoza, D.I.A. (2010). *Propuesta de un cuento ilustrado para fomentar la lectura y desarrollar el lenguaje integral en los niños*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

ANEXOS

ANEXO 1

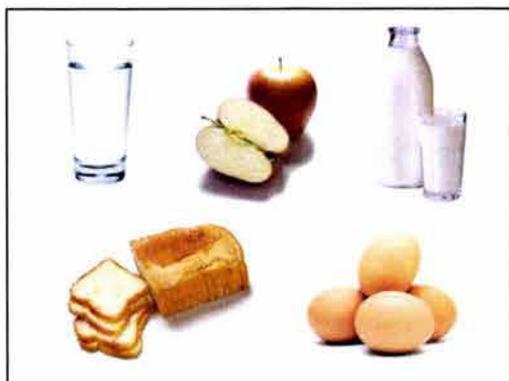
Inventario de Habilidades Básicas de Macotela y Romay (1992) Ed. Trillas

Subárea Vocal-Gestual del área de Comunicación

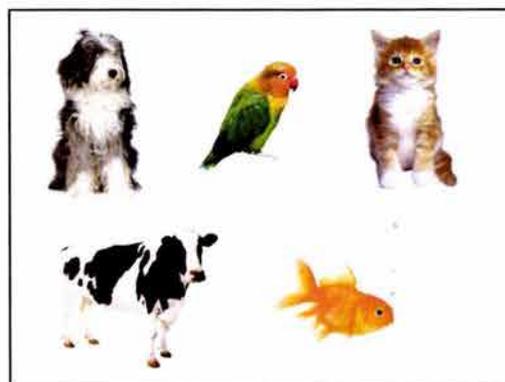
Nombre: _____ Edad: _____ Fecha: _____ No. Eval.: _____																																																																																																				
Puntuación Máxima: <u>182</u> Núm. Habilidades Probadas: _____ Núm. Respuestas correctas: _____ Porcentaje Ejecución Correcta: _____																																																																																																				
A. Expresión de necesidades, deseos y preferencias <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">P.M. Vocal</th> <th style="text-align: center;">P.M. Gestual</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Elige</td> <td style="text-align: center;">2(____)</td> <td style="text-align: center;">2(____)</td> </tr> <tr> <td> a) Material</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> b) Actividad</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td>2. Acepta o se niega</td> <td style="text-align: center;">1(____)</td> <td style="text-align: center;">1(____)</td> </tr> <tr> <td>3. Solicita</td> <td style="text-align: center;">3(____)</td> <td style="text-align: center;">3(____)</td> </tr> <tr> <td> a) Material</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> b) Actividad</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> c) alimento</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td>Puntuación Máxima Categoría</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">12</td> </tr> <tr> <td>Núm. Habilidades Probadas</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>Núm. Respuestas Correctas</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>% Ejecución Correcta Categoría</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Observaciones:</td> </tr> </tbody> </table>		P.M. Vocal	P.M. Gestual	1. Elige	2(____)	2(____)	a) Material	_____	_____	b) Actividad	_____	_____	2. Acepta o se niega	1(____)	1(____)	3. Solicita	3(____)	3(____)	a) Material	_____	_____	b) Actividad	_____	_____	c) alimento	_____	_____	Puntuación Máxima Categoría	12		Núm. Habilidades Probadas	_____		Núm. Respuestas Correctas	_____		% Ejecución Correcta Categoría	_____		Observaciones:			<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">P.M. Vocal</th> <th style="text-align: center;">P.M. Gestual</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2. Prendas de vestir</td> <td style="text-align: center;">5(____)</td> <td style="text-align: center;">5(____)</td> </tr> <tr> <td> a) pantalón</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> b) zapatos</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> c) camisa</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> d) suéter</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> e) calcetines</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td>Puntuación Máxima Categoría</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">20</td> </tr> <tr> <td>Núm. Habilidades Probadas</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>Núm. Respuestas Correctas</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>% Ejecución Correcta Categoría</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Observaciones:</td> </tr> </tbody> </table>		P.M. Vocal	P.M. Gestual	2. Prendas de vestir	5(____)	5(____)	a) pantalón	_____	_____	b) zapatos	_____	_____	c) camisa	_____	_____	d) suéter	_____	_____	e) calcetines	_____	_____	Puntuación Máxima Categoría	20		Núm. Habilidades Probadas	_____		Núm. Respuestas Correctas	_____		% Ejecución Correcta Categoría	_____		Observaciones:																							
	P.M. Vocal	P.M. Gestual																																																																																																		
1. Elige	2(____)	2(____)																																																																																																		
a) Material	_____	_____																																																																																																		
b) Actividad	_____	_____																																																																																																		
2. Acepta o se niega	1(____)	1(____)																																																																																																		
3. Solicita	3(____)	3(____)																																																																																																		
a) Material	_____	_____																																																																																																		
b) Actividad	_____	_____																																																																																																		
c) alimento	_____	_____																																																																																																		
Puntuación Máxima Categoría	12																																																																																																			
Núm. Habilidades Probadas	_____																																																																																																			
Núm. Respuestas Correctas	_____																																																																																																			
% Ejecución Correcta Categoría	_____																																																																																																			
Observaciones:																																																																																																				
	P.M. Vocal	P.M. Gestual																																																																																																		
2. Prendas de vestir	5(____)	5(____)																																																																																																		
a) pantalón	_____	_____																																																																																																		
b) zapatos	_____	_____																																																																																																		
c) camisa	_____	_____																																																																																																		
d) suéter	_____	_____																																																																																																		
e) calcetines	_____	_____																																																																																																		
Puntuación Máxima Categoría	20																																																																																																			
Núm. Habilidades Probadas	_____																																																																																																			
Núm. Respuestas Correctas	_____																																																																																																			
% Ejecución Correcta Categoría	_____																																																																																																			
Observaciones:																																																																																																				
B. Reconocimiento personal <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">P.M. Vocal</th> <th style="text-align: center;">P.M. Gestual</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Responde a su nombre</td> <td style="text-align: center;">1(____)</td> <td style="text-align: center;">1(____)</td> </tr> <tr> <td>2. Se refiere a sí mismo</td> <td style="text-align: center;">1(____)</td> <td style="text-align: center;">1(____)</td> </tr> <tr> <td>3. Reconoce su imagen</td> <td style="text-align: center;">1(____)</td> <td style="text-align: center;">1(____)</td> </tr> <tr> <td>Puntuación Máxima Categoría</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">6</td> </tr> <tr> <td>Núm. Habilidades Probadas</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>Núm. Respuestas Correctas</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>% Ejecución Correcta Categoría</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Observaciones:</td> </tr> </tbody> </table>		P.M. Vocal	P.M. Gestual	1. Responde a su nombre	1(____)	1(____)	2. Se refiere a sí mismo	1(____)	1(____)	3. Reconoce su imagen	1(____)	1(____)	Puntuación Máxima Categoría	6		Núm. Habilidades Probadas	_____		Núm. Respuestas Correctas	_____		% Ejecución Correcta Categoría	_____		Observaciones:			D. Identificación de elementos físicos <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">P.M. Nombrar</th> <th style="text-align: center;">P.M. Señalar</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Juguetes</td> <td style="text-align: center;">5(____)</td> <td style="text-align: center;">5(____)</td> </tr> <tr> <td> a) pelota</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> b) coche</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> c) muñeca</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> d) globo</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> e) canicas</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td>2. Partes habitación</td> <td style="text-align: center;">5(____)</td> <td style="text-align: center;">5(____)</td> </tr> <tr> <td> a) ventana</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> b) puerta</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> c) piso</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> d) pared</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> e) techo</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td>3. Identifica utensilios</td> <td style="text-align: center;">5(____)</td> <td style="text-align: center;">5(____)</td> </tr> <tr> <td> a) jabón</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> b) peine</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> c) toalla</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> d) cepillo de dientes</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> e) papel higiénico</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td>Puntuación Máxima Categoría</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">30</td> </tr> <tr> <td>Núm. Habilidades Probadas</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>Núm. Respuestas Correctas</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>% Ejecución Correcta Categoría</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Observaciones:</td> </tr> </tbody> </table>		P.M. Nombrar	P.M. Señalar	1. Juguetes	5(____)	5(____)	a) pelota	_____	_____	b) coche	_____	_____	c) muñeca	_____	_____	d) globo	_____	_____	e) canicas	_____	_____	2. Partes habitación	5(____)	5(____)	a) ventana	_____	_____	b) puerta	_____	_____	c) piso	_____	_____	d) pared	_____	_____	e) techo	_____	_____	3. Identifica utensilios	5(____)	5(____)	a) jabón	_____	_____	b) peine	_____	_____	c) toalla	_____	_____	d) cepillo de dientes	_____	_____	e) papel higiénico	_____	_____	Puntuación Máxima Categoría	30		Núm. Habilidades Probadas	_____		Núm. Respuestas Correctas	_____		% Ejecución Correcta Categoría	_____		Observaciones:		
	P.M. Vocal	P.M. Gestual																																																																																																		
1. Responde a su nombre	1(____)	1(____)																																																																																																		
2. Se refiere a sí mismo	1(____)	1(____)																																																																																																		
3. Reconoce su imagen	1(____)	1(____)																																																																																																		
Puntuación Máxima Categoría	6																																																																																																			
Núm. Habilidades Probadas	_____																																																																																																			
Núm. Respuestas Correctas	_____																																																																																																			
% Ejecución Correcta Categoría	_____																																																																																																			
Observaciones:																																																																																																				
	P.M. Nombrar	P.M. Señalar																																																																																																		
1. Juguetes	5(____)	5(____)																																																																																																		
a) pelota	_____	_____																																																																																																		
b) coche	_____	_____																																																																																																		
c) muñeca	_____	_____																																																																																																		
d) globo	_____	_____																																																																																																		
e) canicas	_____	_____																																																																																																		
2. Partes habitación	5(____)	5(____)																																																																																																		
a) ventana	_____	_____																																																																																																		
b) puerta	_____	_____																																																																																																		
c) piso	_____	_____																																																																																																		
d) pared	_____	_____																																																																																																		
e) techo	_____	_____																																																																																																		
3. Identifica utensilios	5(____)	5(____)																																																																																																		
a) jabón	_____	_____																																																																																																		
b) peine	_____	_____																																																																																																		
c) toalla	_____	_____																																																																																																		
d) cepillo de dientes	_____	_____																																																																																																		
e) papel higiénico	_____	_____																																																																																																		
Puntuación Máxima Categoría	30																																																																																																			
Núm. Habilidades Probadas	_____																																																																																																			
Núm. Respuestas Correctas	_____																																																																																																			
% Ejecución Correcta Categoría	_____																																																																																																			
Observaciones:																																																																																																				
C. Identificación de partes, cuerpo y prendas <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">P.M. Nombrar</th> <th style="text-align: center;">P.M. Señalar</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Esquema Corporal</td> <td style="text-align: center;">5(____)</td> <td style="text-align: center;">5(____)</td> </tr> <tr> <td> a) cabeza</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> b) manos</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> c) boca</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> d) pies</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td> e) ojos</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> </tbody> </table>		P.M. Nombrar	P.M. Señalar	1. Esquema Corporal	5(____)	5(____)	a) cabeza	_____	_____	b) manos	_____	_____	c) boca	_____	_____	d) pies	_____	_____	e) ojos	_____	_____	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td>Puntuación Máxima Categoría</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">30</td> </tr> <tr> <td>Núm. Habilidades Probadas</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>Núm. Respuestas Correctas</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>% Ejecución Correcta Categoría</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Observaciones:</td> </tr> </tbody> </table>	Puntuación Máxima Categoría	30		Núm. Habilidades Probadas	_____		Núm. Respuestas Correctas	_____		% Ejecución Correcta Categoría	_____		Observaciones:																																																																	
	P.M. Nombrar	P.M. Señalar																																																																																																		
1. Esquema Corporal	5(____)	5(____)																																																																																																		
a) cabeza	_____	_____																																																																																																		
b) manos	_____	_____																																																																																																		
c) boca	_____	_____																																																																																																		
d) pies	_____	_____																																																																																																		
e) ojos	_____	_____																																																																																																		
Puntuación Máxima Categoría	30																																																																																																			
Núm. Habilidades Probadas	_____																																																																																																			
Núm. Respuestas Correctas	_____																																																																																																			
% Ejecución Correcta Categoría	_____																																																																																																			
Observaciones:																																																																																																				

E. Identificación de elementos en lámina			2. Partes cuerpo función	
	P.M.	P.M.		
	Nombrar	Señalar		
1. Alimentos	5()	5()	p/q sirven	5() 5()
a) pan	_____	_____	a) oídos	_____
b) leche	_____	_____	b) pies	_____
c) manzana	_____	_____	c) boca	_____
d) agua	_____	_____	d) ojos	_____
e) huevo	_____	_____	e) manos	_____
2. Animales	5()	5()	3. Objetos útiles	5() 5()
a) perro	_____	_____	a) cuchara	_____
b) vaca	_____	_____	b) cama	_____
c) gato	_____	_____	c) lápiz	_____
d) pájaro	_____	_____	d) escoba	_____
e) pez	_____	_____	e) tijeras	_____
3. Elementos naturaleza	5()	5()	4. Prendas localización	5() 5()
a) árbol	_____	_____	a) guantes	_____
b) flor	_____	_____	b) sombrero	_____
c) sol	_____	_____	c) zapatos	_____
d) pasto	_____	_____	d) playera	_____
e) cielo	_____	_____	e) calzón	_____
4. Partes casa	5()	5()	5. Espacios actividades	5() 5()
a) recámara	_____	_____	a) duermes	_____
b) baño	_____	_____	b) te bañas	_____
c) comedor	_____	_____	c) preparamos comida	_____
d) cocina	_____	_____	d) comes	_____
e) jardín	_____	_____	e) juegas	_____
5) Muebles	5()	5()	Puntuación Máxima Categoría	48
a) silla	_____	_____	Núm. Habilidades Probadas	_____
b) mesa	_____	_____	Núm. Respuestas Correctas	_____
c) cama	_____	_____	% Ejecución Correcta Categoría	_____
d) estufa	_____	_____	Observaciones:	
e) lavabo	_____	_____		
Puntuación Máxima Categoría	50		G. Identificación de acciones y estados de ánimo	
Núm. Habilidades Probadas	_____			
Núm. Respuestas Correctas	_____			
% Ejecución Correcta Categoría	_____			
Observaciones:				
F. Identificación de elemento, clase, función útil, localización				
	P.M.	P.M.		
	Nombrar	Señalar		
1. Clase	4()	4()	1. Acciones	5() 5()
a) animales	_____	_____	a) durmiendo	_____
b) juguetes	_____	_____	b) comiendo	_____
c) alimentos	_____	_____	c) jugando	_____
d) muebles	_____	_____	d) pintando	_____
			e) bañándose	_____
			2. Estados de ánimo	3() 3()
			a) contento	_____
			b) enojado	_____
			c) triste	_____
			Puntuación Máxima Categoría	16
			Núm. Habilidades Probadas	_____
			Núm. Respuestas Correctas	_____
			% Ejecución Correcta Categoría	_____
			Observaciones:	

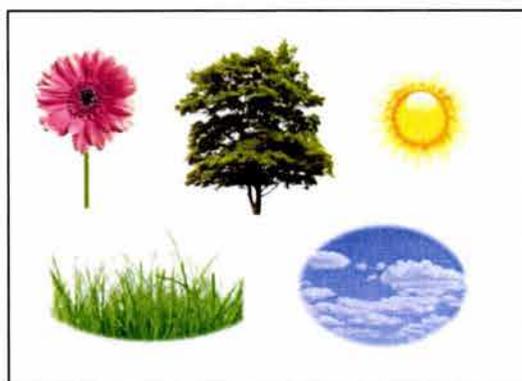
Láminas de Evaluación



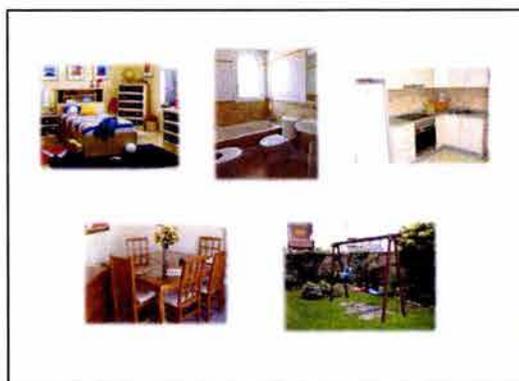
Alimentos



Animales



Elementos de la naturaleza



Partes de una casa



Muebles



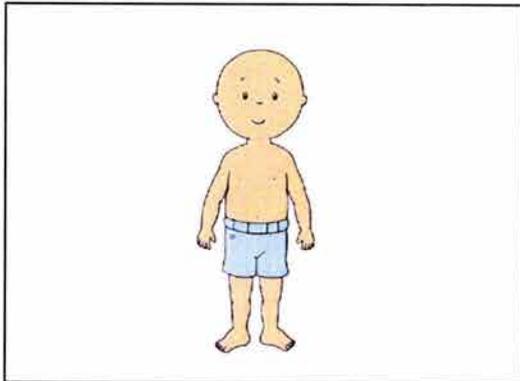
Juguetes



Prendas de vestir



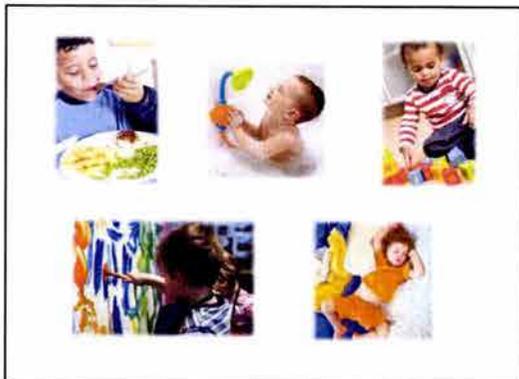
Objetos en relación con su utilidad



Localización corporal



Utensilios



Acciones



Estados de ánimo

FALTA
PAGINA

137

Láminas de Evaluación



Alimentos



Animales



Ropa



Juguetes



Muebles y Objetos 1



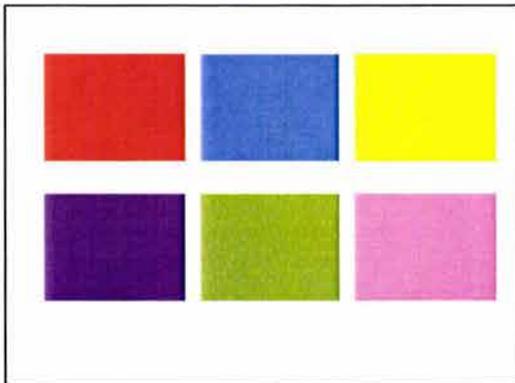
Muebles y Objetos 2



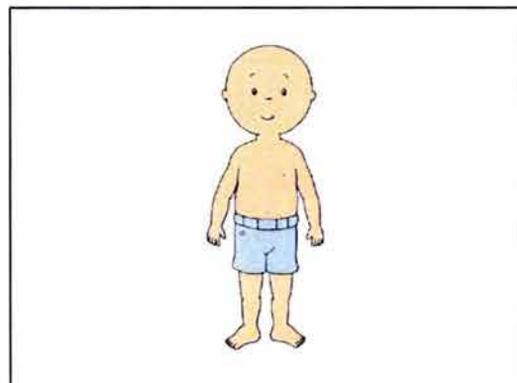
Personas



Naturaleza



Colores



Partes del Cuerpo

ANEXO 3

Índice de Dibujos

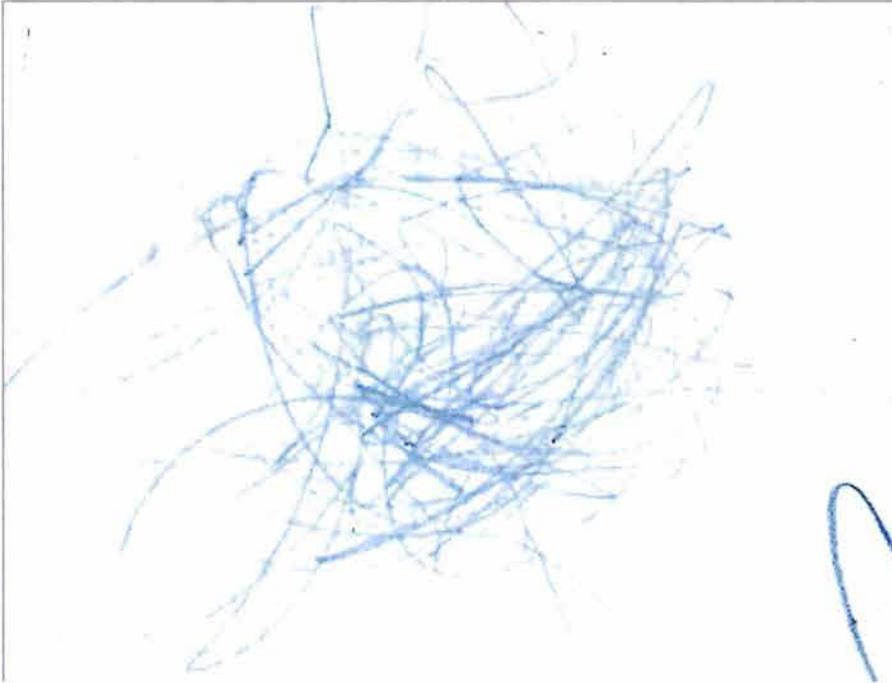


Figura 1. Dibujo con garabateo desordenado producido por Niño 2 en Sesión 2 con crayolas.

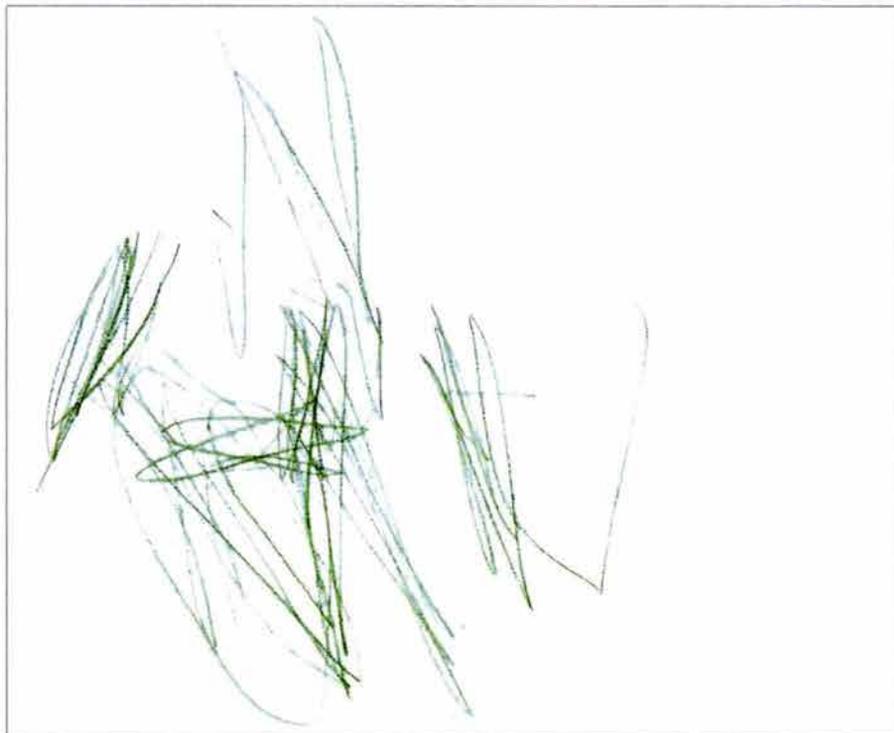


Figura 2. Dibujo con garabateo longitudinal producida por Niño 1 en Sesión 1 con lápiz.



Figura 3. Dibujo con garabateo longitudinal producida por Niño 4 en Sesión 6 con crayola.



Figura 4. Dibujo con garabateo longitudinal producido por Niño 10 en Sesión 4 con pintura.



Figura 5. Dibujo con garabateo combinado producido por Niño 1 en Sesión 2 con crayolas.



Figura 6. Dibujo con garabateo combinado producido por Niño 9 en Sesión 25 con lápices y crayolas.

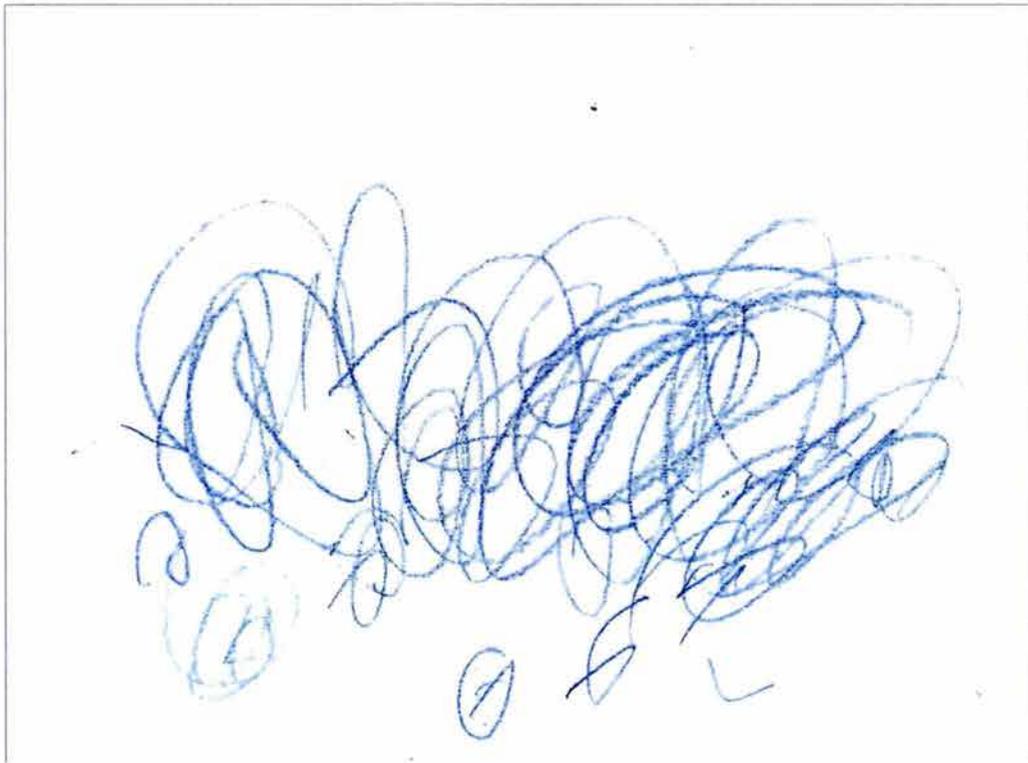


Figura 7. Dibujo con garabateo circular producido por Niño 10 en Sesión 2 con crayolas.



Figura 8. Dibujo con garabateo combinado producido por Niño 1 en Sesión 9 con lápices.



Figura 9. Dibujo con garabateo circular de figuras estereotipadas producidas por Niño 2 en Sesión 2 con crayolas.



Figura 10. Dibujo con garabateo circular de figuras estereotipadas producidas por Niño 4 en Sesión 18 con crayolas.



Figura 11. Dibujo con garabateo de dos figuras con nombre producidas por Niño 1 en Sesión 10 con crayolas, nombradas de izquierda a derecha "manos" y "pelota".



Figura 12. Dibujo con garabateo de tres figuras con nombre producidas por Niño 1 en Sesión 14 con crayolas, nombradas de izquierda a derecha "luna", "pantalón" y "pelota".



Figura 13. Dibujo con garabateo de dos figuras con nombre producidas por Niño 1 en Sesión 15 con gises, nombradas de izquierda a derecha "pelota" y "manos".



Figura 14. Dibujo con garabateo de tres figuras con nombre producidas por Niño 1 en Sesión 17 con lápices, nombradas cada una "globo".



Figura 15. Dibujo con garabateo de figura con nombre producida por Niño 2 en Sesión 20 con pintura, nombrada "hot-cakes".

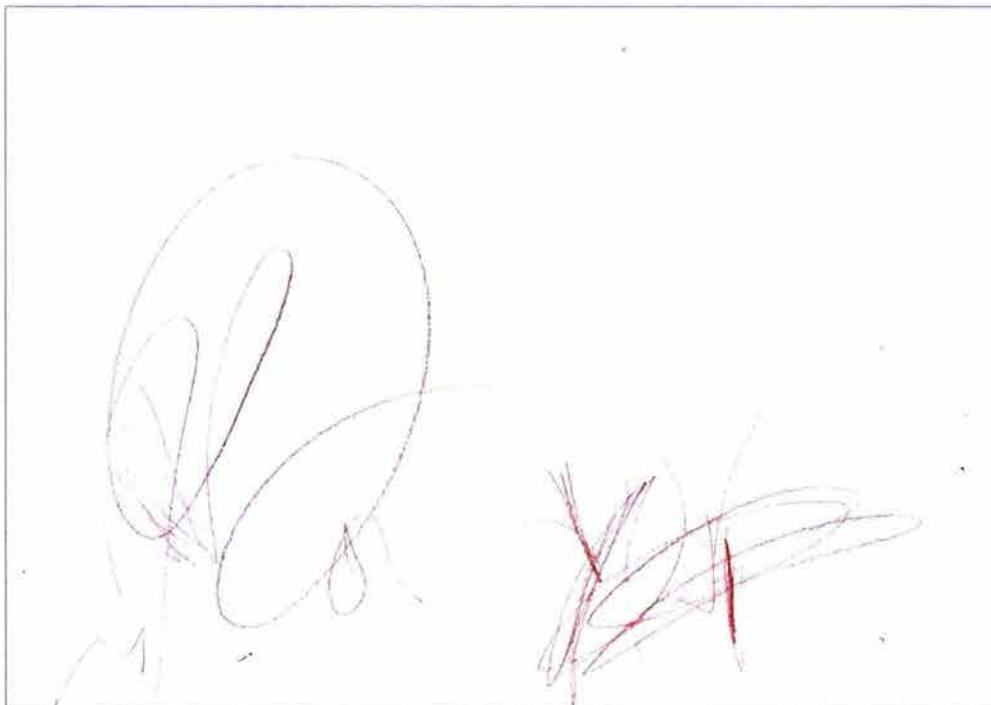


Figura 16. Dibujo con garabateo de tres figuras con nombre producidas por Niño 2 en Sesión 21 con lápices, nombradas cada uno "palitos".



Figura 17. Dibujo con garabateo de tres figuras con nombre producidas por Niño 9 en Sesión 22 con crayolas, nombradas cada uno "botón".

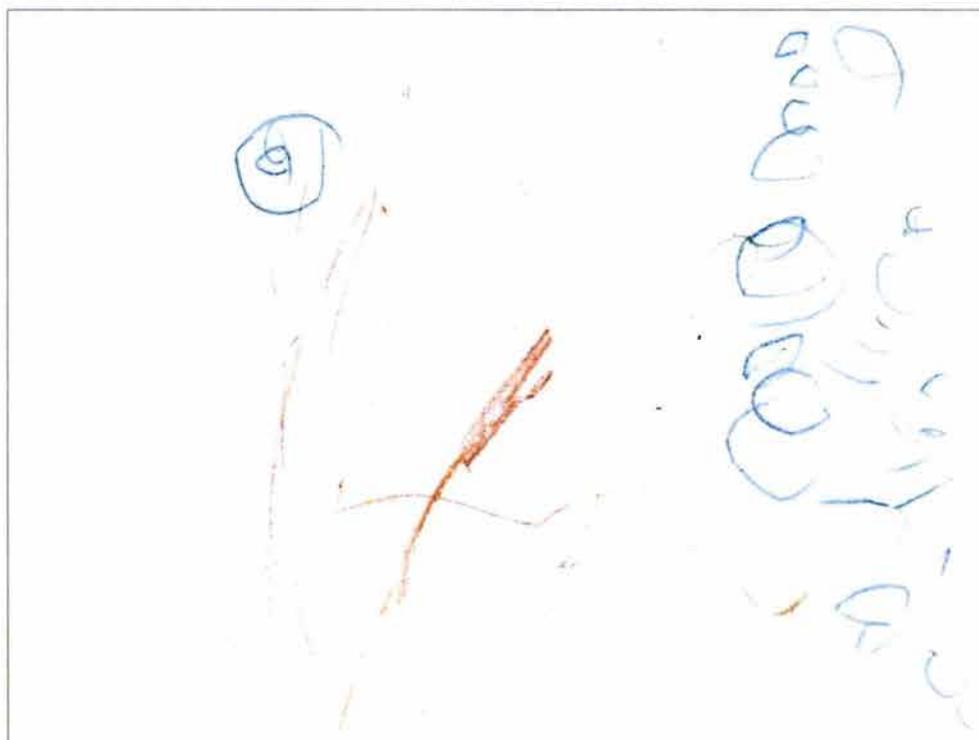


Figura 18. Dibujo con garabateo de seis figuras con nombre producidas por Niño 1 en Sesión 22 con crayolas, nombradas cada uno "botón".