



**Universidad Nacional Autónoma de México**

---

**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

**Frecuencia con la que se presentan enseñanzas  
morales, conceptuales y lingüísticas en  
interacciones madre-hijo durante dos actividades:  
lectura de cuentos y juego con títeres**

**ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN-REPORTE  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA PRESENTA:**

**KAREN ROSALINDA PÉREZ BÁEZ**

**Directora: Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez**

**Dictaminadores: Dr. Juan Pablo Rugerio Tapia**

**Lic. Claudia Pilar Flores Rubí**



**Los Reyes Iztacala, Edo. de México, 2019**



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.

## AGRADECIMIENTOS

Le agradezco a Dios, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad y por brindarme una vida llena de aprendizajes y experiencias.

A mi madre, por su apoyo incondicional, gracias por enseñarme que en la vida todo lo que uno se propone se puede alcanzar, gracias por ser mi guía, un gran ejemplo para mí, por enseñarme a ser una persona de Fe. Te amo infinitamente.

A mis tíos Fernando y Rosy por ser un ejemplo para mí de superación, son personas ejemplares que me llenan de orgullo.

A mi esposo Juan Carlos por todo su apoyo, comprensión, motivación que recibí durante toda mi carrera. Te amo y agradezco infinitamente haberme acompañado en este largo camino.

A mi hija Valentina, quien llegó a mi vida después de terminar la carrera, pero ella se ha convertido en mi motivación, y aunque es tan pequeña, en un futuro espero ser un ejemplo a seguir para ella.

A mi tutora la Dra. Yolanda Guevara y al Dr. Juan Pablo Rugerio por siempre estar al pendiente de mis avances durante toda la tesis, fueron de gran apoyo para culminar esta etapa de mi vida.

## ÍNDICE

Resumen.	1
Síntesis del proyecto general de investigación.	2
Capítulo 1. Desarrollo conceptual y moral en niños preescolares	8
Capítulo 2. Desarrollo lingüístico del niño a partir de la relación diádica madre-hijo.	21
Capítulo 3. Proyecto general: objetivos, hipótesis y método.	35
Capítulo 4. Reporte específico de investigación: objetivo, hipótesis, método y resultados.	40
Capítulo 5. Discusión y conclusiones	45
Referencias	49
Anexos	54

## RESUMEN

Para promover el desarrollo psicológico del niño, es muy importante que los adultos realicen enseñanzas incidentales de tipo moral, conceptual y lingüístico, cuando lleven a cabo diversas actividades con los niños. El objetivo de la presente investigación fue analizar la frecuencia con la que se presentan enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas en interacciones madre-hijo durante dos actividades: lectura de cuentos y juego con títeres. Se tuvo como hipótesis: será baja la frecuencia de enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas en interacciones madre-hijo, durante ambas situaciones. Para llevar a cabo la investigación se contó con la participación de cinco grupos de niños con edades promedio de 5 años, que cursaban el tercer grado de preescolar, de dos escuelas públicas del Estado de México. Se invitó a participar a las madres de los alumnos, 20 de ellas aceptaron integrarse al estudio y permitieron ser videogradas en interacción madre-hijo, durante la realización de dichas actividades dentro de un aula escolar proporcionada por la escuela. Los resultados indicaron que fue baja la frecuencia de enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas durante las interacciones madre-hijo, en ambas situaciones o actividades. Con lo cual se confirma la hipótesis de investigación.

***Palabras clave:*** desarrollo moral, desarrollo conceptual, desarrollo lingüístico, interacción, madre-hijo, lectura de cuentos, juego con títeres.

# SÍNTESIS DEL PROYECTO GENERAL DE INVESTIGACIÓN

El protocolo de investigación en el cual se inserta el presente reporte se denomina "**Análisis de las interacciones alfabetizadoras y de enseñanza incidental en madres y profesoras de niños preescolares**", fue elaborado por la Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez y el Dr. Juan Pablo Rugerío Tapia. Forma parte de la Línea de Investigación sobre Factores Asociados al Desempeño Académico, del Proyecto de Aprendizaje Humano de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación. Facultad de Estudios Superiores, Iztacala.

## **Justificación**

En el contexto educativo mexicano son conocidos los bajos niveles obtenidos por alumnos de educación básica. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013) reportó los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale), en los cuales el 20% de los alumnos obtuvo un nivel *insuficiente* en dominio del Español. Similarmente, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013, Prueba ENLACE) reportó que más de la mitad (58%) de los alumnos de primaria evaluados en el área de Español –en donde se incluye la lectura–, mostró niveles considerados *insuficiente* y *elemental*. Por su parte, la prueba aplicada internacionalmente por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, PISA 2013), indicó que los puntajes de los niños mexicanos se encuentran por debajo de la media de los países participantes.

Resulta preocupante observar que los alumnos mexicanos evaluados han mostrado niveles bajos en lectura, porque un déficit en esta área académica puede traducirse en un retraso general en el aprendizaje. Se han desarrollado diversas estrategias para mejorar los niveles educativos, incluyendo cambios en los planes de estudio y la reforma emitida por la SEP que, desde el año 2004, plantea la obligatoriedad del nivel preescolar, sobre la base de que este nivel promueve en los alumnos la adquisición de diversos conocimientos y el desarrollo de habilidades que se consideran necesarios para el desarrollo de la alfabetización. Sin embargo, las reformas definidas por el Estado deben acompañarse de datos obtenidos a

través de investigaciones que sirvan para el diseño de programas que apoyen el desarrollo de la alfabetización infantil desde edades tempranas.

El presente trabajo tiene como base planteamientos teóricos y hallazgos de diversas investigaciones de la psicología educativa, que a continuación se recapitulan en sus principales aspectos.

Como señalan Guevara, Ortega y Plancarte (2012), el desarrollo lingüístico normal es el producto de una serie de interacciones entre el niño y su comunidad, conformada en los primeros años por sus padres y familiares, y más tarde por su comunidad social y escolar. La comprensión del lenguaje y las emisiones verbales infantiles se van moldeando para lograr un dominio cada vez mayor del lenguaje oral, incluyendo precisión en las emisiones, extensión en los enunciados y manejo de palabras que refieren hechos, objetos y personas no presentes en tiempo y espacio. Similarmente, la comunidad lingüística va promoviendo en el niño acercamientos cada vez mayores al lenguaje escrito. Por ello, diversos autores (Morrow, 2009; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant & Colton, 2001) engloban el desarrollo del lenguaje oral y escrito dentro de un mismo nombre: alfabetización. Señalan que una persona alfabetizada domina funcionalmente el lenguaje oral, que incluye hablar y comprender el habla de otros, así como la lectura y la escritura. El desarrollo de habilidades de lenguaje oral enriquece y fortalece las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito, y viceversa.

Romero y Lozano (2010) señalan que el nivel de eficiencia en las habilidades de lectura y escritura se verá influido por aspectos como el grado de desarrollo del vocabulario, tanto en contenido como en cantidad; la experiencia y familiarización con una variedad de estilos conversacionales; las habilidades de comprensión del lenguaje hablado, así como la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje que se utiliza. Todas las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, que logren desarrollarse dentro de etapas tempranas, repercutirán en la vida escolar de los niños. Con tales premisas, la perspectiva de alfabetización inicial (también denominada emergente) señala que, desde edades tempranas, los niños adquieren conocimientos sobre diversos aspectos del lenguaje oral y escrito que son necesarios para una posterior adquisición de habilidades de escritura y lectura convencionales. Cabe aclarar que también se ha planteado la importancia de que los niños preescolares desarrollen un conjunto de habilidades denominadas preacadémicas, entre las que se incluyen: conductas motoras finas y gruesas, relaciones espacio-temporales, aptitud

perceptiva de colores y formas, igualación y discriminación de estímulos visuales y auditivos, así como desarrollo conceptual y aptitud numérica. Todas estas habilidades preacadémicas se han considerado la base para el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas elementales (Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo & López, 2010; Romero, Aragón & Silva, 2002; Vega, 1998).

Entre las habilidades lingüísticas más importantes para los niños preescolares se incluyen el uso de un vocabulario amplio; la conciencia fonológica; la descripción de objetos, personas, lugares y eventos o sucesos cotidianos; la narración de eventos a partir de imágenes; la identificación de aspectos convencionales de la lecto-escritura; así como ubicar relaciones entre lenguaje oral y escrito (DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; Weigel, Martin & Bennett, 2006).

Desde la perspectiva de la alfabetización inicial, Goodman (1991) señala que los conocimientos que desarrollan los niños pequeños acerca de la lectoescritura pueden denominarse metafóricamente *las raíces de la alfabetización*, donde incluye: mostrar conocimiento acerca del material impreso en distintos contextos o situaciones, manejar correctamente diversos materiales impresos, conocer y utilizar formas y funciones de la escritura, usar el habla para acompañar las aproximaciones sucesivas a la escritura, así como establecer la relación entre lectura y escritura. Ferreiro y Teberosky (2007) ubican distintos niveles o aproximaciones que los niños van mostrando en su desarrollo de la alfabetización: 1) el nivel presilábico, donde pueden ubicar criterios que les permiten distinguir entre el dibujo y la escritura, 2) el nivel silábico, cuando justifican e interpretan que las cadenas de letras escritas de maneras diferentes significan cosas diferentes, y 3) el nivel alfabético, donde establecen relaciones específicas entre sonidos y letras.

Los padres, familiares y profesores suelen poner a los niños preescolares en contacto con materiales escritos que les permiten observar aspectos convencionales de la lectura y la escritura, así como con aspectos conceptuales que se relacionan con encontrar asociaciones entre el lenguaje oral y el escrito, es decir, que lo que está escrito en letras puede corresponder con lo que se dice y con lo que se representa gráficamente en dibujos, mapas e ilustraciones. Vega (2011) aclara que cada niño avanza en forma gradual, incorporando conocimientos acerca del lenguaje escrito, antes de entrar a la escuela primaria y recibir la enseñanza formal de la lecto-escritura.

Los adultos promueven la alfabetización inicial cuando: a) les proporcionan un ambiente rico en materiales impresos con posibilidades de explorarlos y familiarizarse con ellos, e interactuar con diversas personas en relación con dichos materiales; b) sirven como modelo de conductas apropiadas para relacionarse con el lenguaje escrito y refuerzan estas conductas; y c) guían su relación con los diferentes aspectos de lenguaje a través de actividades, permitiéndoles mayor participación y control en la medida en que se hacen más competentes (Vega, 2011). Las estrategias que promueven el desarrollo de la alfabetización inicial son denominadas prácticas alfabetizadoras. Estas son realizadas por los adultos a través de diversas actividades significativas para los niños que se llevan a cabo en forma cotidiana y conjunta como parte de su interacción en un contexto determinado.

Un *contexto interactivo* está compuesto por: 1) un ambiente físico específico, como un aula de clases, un salón de juegos, la sala de una casa o un patio; 2) una actividad particular en la que se involucran dos o más personas, por ejemplo, juegos verbales o temáticos, rondas infantiles, juegos físicos, o dibujar, y 3) materiales específicos para llevar a cabo cada actividad. Evidentemente, todos los elementos que constituyen un contexto influyen en el tipo de interacciones que se establecen en él.

Los contextos interactivos que pueden propiciar el desarrollo de la alfabetización inicial son aquellos en que los adultos utilizan prácticas alfabetizadoras interactivas, para involucrar a los niños en situaciones donde puedan hablar y compartir observaciones sobre cualquier situación (diferentes tipos de conversación). Pero esas prácticas serán más efectivas si se relacionan con actividades lúdicas, como relatar cuentos, juegos de roles, creación de historias basadas en experiencias personales, explicaciones, adivinanzas o situaciones de juego que incluyan el uso del lenguaje, así como el uso de materiales impresos (libros y cuentos, fotografías, tiras cómicas) y materiales no impresos (como títeres o juguetes). Tales contextos proporcionan al niño el material y las actividades de donde va obteniendo las reglas gramaticales, los sonidos y los contenidos semánticos necesarios para la comunicación, así como el desarrollo lingüístico y conceptual implicado en habilidades descriptivas y narrativas (Guevara & Macotela 2005; Papalia, Olds & Feldman 2010; Saracho, 2001; Vega & Macotela, 2007).

Entre los contextos interactivos de mayor impacto en la alfabetización inicial están los juegos relacionados con el uso del lenguaje en interacciones sociales (como el juego con

títeres) y la lectura compartida de cuentos. En ellos, se pueden promover, entre otros aspectos: la comprensión y expresión del lenguaje oral, la descripción y narración, las relaciones entre lenguaje oral y escrito, el reconocimiento de letras y palabras, diversos aspectos convencionales de la lectura, así como el uso de los libros y las partes que los componen (Clarck & Kragler, 2005; Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo & Flores, 2012; Rogozinski, 2005).

Diversas investigaciones en el campo (Guevara & Macotela, 2005; Kim, 2009; Naudé, Pretorius & Viljoen, 2003; Romero, Arias & Chavarría, 2007) han aportado evidencia de que los niños que se desarrollan en familias con un nivel sociocultural bajo pueden presentar retrasos en habilidades lingüísticas, preacadémicas y de lectoescritura, como resultado de la carencia de modelos lingüísticos adecuados, porque las interacciones familiares pueden ser limitadas, y porque el acceso a actividades alfabetizadoras y materiales culturales es poco frecuente. Con base en tales hallazgos se han llevado a cabo programas de intervención (Chow & McBride-Chang, 2003; Guevara et al., 2012; Naudé et al., 2003; Rugerio & Guevara, 2013; Saracho, 2008; Sylva, Scott, Totsika, Ereky-Stevens & Crook, 2008) dirigidos a brindar capacitación a los padres de familia de estratos socioculturales bajos, para que desarrollen prácticas alfabetizadoras que propicien en sus hijos habilidades lingüísticas y conceptuales asociadas a la alfabetización inicial. Similarmente, una serie de estudios (Aram & Besser, 2009; Borzone, 2005; González & Delgado, 2009; Guevara & Rugerio, 2014; Shapiro & Solity, 2008) se han dirigido a la capacitación de profesores para que promuevan habilidades de alfabetización inicial en sus alumnos con habilidades lingüísticas y preacadémicas limitadas.

A pesar de los avances en el campo, existen aspectos que aún no se han explorado en toda su amplitud. Por ejemplo, se puede suponer que las habilidades alfabetizadoras de madres y profesoras están estrechamente ligadas con las conductas que muestran los niños preescolares durante situaciones interactivas en distintos contextos, pero no se han realizado estudios sistemáticos dirigidos a analizar esas relaciones utilizando categorías conductuales que permitan establecer el grado de correlación que puede haber entre lo que las adultas promueven y lo que los niños hacen. Tampoco se ha explorado si las madres y profesoras de preescolar aprovechan las situaciones interactivas para llevar a cabo la enseñanza incidental de aspectos morales, cognoscitivos y lingüísticos que favorezcan el desarrollo psicológico

integral de los niños preescolares. Para la presente investigación se diseñó una taxonomía conductual que permite analizar las conductas alfabetizadoras de las madres y profesoras de preescolar, así como las conductas que los niños realizan, durante las interacciones adulto-niño(s). Para el análisis se eligieron dos contextos interactivos: 1) lectura conjunta de cuentos, y 2) juego con títeres.

# **CAPÍTULO 1:**

## **DESARROLLO CONCEPTUAL Y MORAL EN NIÑOS PREESCOLARES**

### **Desarrollo Conceptual**

El desarrollo conceptual, según Gutiérrez y Vila (2011), constituye uno de los aspectos centrales de la cognición y su desarrollo. A continuación, se exponen aspectos importantes señalados por los autores mencionados sobre el desarrollo conceptual y así lograr tener un panorama más amplio sobre dicho tema.

Los conceptos constituyen el mecanismo cognitivo por el que somos capaces de dar sentido de forma económica a la gran cantidad de información a la que estamos sometidos continuamente, permitiendo captarla y procesarla de forma selectiva y discriminativa. Este sistema de conceptos que obtiene la máxima información con los mínimos recursos cognitivos va más allá de la mera categorización de la experiencia.

Los conceptos sirven de forma muy directa a la comprensión, aportando el conocimiento relevante que nos permite relacionar lo nuevo (nuevas experiencias) con lo antiguo, modificando u organizando el conocimiento y el sistema conceptual previo. Por ello, los conceptos constituyen una importante base para el aprendizaje.

Otra función de los conceptos, señalada por Gutiérrez y Vila (2011), es la inferencial, porque cuando algo se ha asignado a una determinada categoría conceptual pueden hacerse predicciones sobre sus propiedades o su conducta.

Además, los conceptos están implicados en nuestra capacidad para razonar y para explicar los sucesos del entorno. Usamos conceptos para definir metas y planificar la conducta. Estas funciones guardan una estrecha relación con el lenguaje ya que están en el centro de los procesos de comunicación.

Todas las formas y niveles de pensamiento surgen y se desarrollan sobre la base de un determinado sistema de conceptos que a su vez evoluciona y se enriquece en paralelo a las crecientes capacidades intelectuales y comunicativas del niño. El desarrollo conceptual está ligado en sus inicios al desarrollo de la capacidad simbólica (capacidad de crear representaciones mentales acerca de objetos y sucesos no presentes).

Los conceptos sólo son parte de estructuras de conocimiento más amplias, a las que se van incorporando dentro de un proceso de desarrollo también más complejo que el que implica la mera categorización de la experiencia.

A los dos años de edad, el niño ya ha conseguido dar sentido al mundo en que vive a través de un sistema conceptual en expansión y un rico vocabulario que le permiten categorizar la experiencia y comunicarse con los demás sobre la misma. La elaboración de este sistema conceptual no es independiente del gran cúmulo de conocimientos de muy distintos tipos que va adquiriendo en torno a las distintas parcelas de la realidad que experimenta.

En torno a los conceptos que aprende, el niño va adquiriendo también un rico sistema de conocimiento y de creencias que usa activamente para interpretar sus nuevas experiencias y para explicar y predecir los acontecimientos. Lo que distingue a los verdaderos conceptos es su carácter declarativo en la medida en que sirven para fijar y promover de forma económica un conocimiento accesible para los fines del pensamiento.

La exposición de Gutiérrez y Vila (2011) también menciona que el niño no se limita a la fuente perceptiva para desarrollar conceptos, sino que aplica activamente el conocimiento del que ya dispone dentro de procesos inferenciales complejos y sustentados particularmente en su creciente competencia lingüística.

Por su parte, Carmiol, Cruz y Molinari (2014) señalan que en nuestra vida cotidiana nos desenvolvemos a partir de un proceso constante de interpretación de la realidad, tratando de identificar similitudes y diferencias entre las distintas experiencias que vivimos. En este proceso interpretativo, acudimos al uso de los conceptos que poseemos y realizamos nuestras interpretaciones a partir de ellos. Por ejemplo, tratamos de utilizar nuestro conocimiento sobre los distintos animales que conocemos para clasificar una especie que nunca antes hemos visto. Igualmente lo hace el niño cuando enfrenta un nuevo contenido de aprendizaje en el contexto escolar. Por tanto, los conceptos se vuelven elementos fundamentales en nuestro funcionamiento humano y en los procesos de aprendizaje.

Gelman y Kalish (2006, como se citó en Carmiol et al., 2014) definen los conceptos como aquellas representaciones mentales que guardan correspondencia con las categorías de cosas que encontramos en el mundo. Estas estructuras conceptuales, denominadas como conceptos en su conjunto, incluyen conceptos (p.ej., aves, peces), categorías (p.ej., animado,

inanimado), propiedades (p.ej., rojo, triste), eventos o estados (p.ej., correr, estado gaseoso), individuos (p.ej., primo, madre), e ideas abstractas (p.ej., el tiempo, la ética, la historia), entre otros.

Otra definición sobre los conceptos es la propuesta por Margolis, Smith y Medin (1981, como se citó en Taverna y Peralta, 2009), quienes señalan que éstos constituyen representaciones mentales que corresponden a las categorías de las cosas en el mundo. Agregan que, si bien es cierto que las categorías (perro, mueble) son fundamentales y constituyen una de las estructuras conceptuales más importantes y mejor estudiadas, no son los únicos tipos conceptuales disponibles para los niños. Los conceptos también incluyen propiedades (rojo, feliz), eventos o estados (correr, ser), individuos (mamá, Pluto) e ideas abstractas (tiempo, injusticia). Los conceptos son generalmente conocidos como los bloques constructores de las ideas.

Gelman y Kalish (2006, como se citó en Carmiol et al., 2014) mencionan que existen al menos dos razones por las cuales los conceptos son importantes para el funcionamiento mental. En primer lugar, porque se constituyen como un mecanismo eficiente para representar y almacenar las experiencias. Sin conceptos, enfrentaríamos cada nueva experiencia como única, y esto representaría un gran costo de procesamiento para nuestro sistema cognitivo. En segundo lugar, porque son un motor importante para que las personas aumenten su conocimiento y aprendan sobre el mundo por medio de las inferencias inductivas. A decir de estos autores, los conceptos funcionan como distintos marcos de interpretación que pueden ser enriquecidos cuando las condiciones lo permiten.

Es importante destacar los señalamientos de Carmiol et al. (2014), quienes mencionan que desde las ciencias cognoscitivas existen tres claras tendencias que explican el surgimiento y desarrollo de los conceptos en las edades tempranas: 1) el innatismo, 2) el empirismo y 3) la construcción de teorías. A continuación, se mencionan aspectos fundamentales de cada una de estas teorías, de acuerdo a lo mencionado por estos autores.

El innatismo explica que nacemos con ciertos conceptos que nos permiten desempeñarnos y desenvolvernos en el mundo desde edades muy tempranas. Específicamente, se plantea que la mente humana está constituida por un conjunto de módulos dedicados al procesamiento de información de tipo específico. Desde el innatismo,

se defiende entonces la posición de la presencia de algunos conceptos desde edades muy tempranas.

El empirismo, por su parte, sugiere que las estructuras conceptuales consisten en representaciones de las experiencias perceptuales y sensoriales, o la combinación de éstas. Se hace hincapié en el rol de procesos generales de pensamiento como la comparación y la asociación en la formación de conceptos.

Por último, la propuesta de construcción de teorías explica que las personas construyen teorías ingenuas o de sentido común sobre los fenómenos que observan, y estas teorías engloban los conceptos.

Aunado a lo anterior, Gelman y Kalish (2006, como se citó en Carmiol et al., 2014) mencionan que los niños se comportan como pequeños científicos que se encuentran en una búsqueda constante de explicaciones sobre los fenómenos del mundo, y construyen teorías a partir de la información que recolectan. Desde esta propuesta, los conceptos se adquieren, entonces, a partir de mecanismos como la inferencia, en tanto nuevos conceptos se desarrollan a partir de su relación con otros conceptos y creencias que forman parte de una misma teoría.

Después de su revisión, Carmiol y sus colaboradores aclaran que, en la actualidad, las explicaciones sobre el desarrollo conceptual rescatan elementos de las tres corrientes. Por un lado, la visión actual reconoce la presencia de ciertos conceptos desde edades muy tempranas, como lo sugieren distintos estudios que han analizado las preferencias atencionales de infantes preverbales ante distintos fenómenos. Por otro lado, se rescata la idea de que esas estructuras conceptuales iniciales son reestructuradas y reformuladas a través de los años, cuando el niño encuentra nueva evidencia e información que contradice de alguna manera sus nociones iniciales. Esta información proviene, ya sea de sus experiencias directas con el ambiente, o a partir de los intercambios comunicativos con los miembros de su cultura (Bruner, 1997; Tomasello, 1999; Luria, 2003, como se citaron en Carmiol et al., 2014).

Los autores citados presentan un listado de estrategias didácticas que han comprobado favorecer el desarrollo conceptual en los niños preescolares:

1. Promover la participación social; porque el aprendizaje es una actividad social y se requiere de una vida social para promoverlo.

2. Vincular los contenidos con casos de la vida real; se aprende mejor cuando los niños participan en actividades que perciben como útiles en la vida cotidiana y que resultan culturalmente relevantes.
3. Relacionar la información nueva con conocimiento previo, porque el conocimiento es construido sobre las bases de lo que ya el niño comprende y cree.
4. La utilización de estrategias efectivas y flexibles, en tanto ayudan al niño a entender, razonar, memorizar y resolver problemas.
5. La promoción de la autorregulación y la reflexión, con el fin de que el niño aprenda a planear y a monitorear su aprendizaje, así como también a determinar sus propias metas de aprendizaje y a corregir sus errores.
6. Reestructurar el conocimiento previo, en tanto éste puede obstaculizar el aprendizaje nuevo.
7. Promover la comprensión, no la memorización, ya que se aprende mejor cuando el material está organizado alrededor de explicaciones y principios generales que cuando se basa en la memorización de hechos aislados y procedimientos.
8. Promocionar la transferencia del aprendizaje, porque los contenidos se tornan más significativos cuando las lecciones se aplican a situaciones de la vida cotidiana.
9. Promover la práctica, dado que aprender requiere un tiempo considerable y periodos de práctica para comenzar a construir experiencias en el área.
10. Tomar en cuenta las diferencias en el desarrollo individual para proveer a cada niño de las experiencias que requiere.

### **Desarrollo Moral**

Antes de abordar el tema sobre el desarrollo moral en preescolares, se mencionarán aspectos relacionados con la importancia de la moral para una sociedad, que son retomados de la exposición de Gutiérrez y Vila (2011).

Cada sociedad posee una serie de normas acerca de las conductas deseables e indeseables que pueden realizar los individuos. Las nociones de bueno y malo están profundamente arraigadas en los individuos y la sociedad, y se presta una gran atención a que la gente adecue sus conductas a las normas compartidas. Ninguna sociedad carece de esas normas que constituyen lo que se denomina la moral o la ética.

La moral o ética son normas o reglas que regulan la conducta humana hacia los otros, en sus aspectos más generales. Las normas morales son las únicas que regulan la conducta humana, ya que también hay reglas sobre los usos sociales, normas jurídicas, mandatos, u otras.

Por su parte, Colón (2004) define la moral como la conformidad con las reglas, los derechos y los deberes. Según este autor, el comportamiento moral emerge cuando dos principios aceptados socialmente entran en conflicto. Frente al dilema, el individuo aprende a emitir juicios tomando como base un sentido individual de la conciencia. El individuo tiene la obligación moral de la conformidad, esto es, someterse a las normas establecidas socialmente y naturalmente, siempre y cuando éstas procuren el bienestar de los seres humanos.

La moral está formada por el conjunto de las normas más generales que regulan la conducta entre los individuos. Dado que los individuos viven en sociedad y tienen intereses que pueden no coincidir con los de otros individuos, es fácil que se produzcan conflictos y es necesario entonces establecer regulaciones para organizar la convivencia.

La moral es necesaria ya que los seres humanos (como todos los mamíferos sociales) viven en un sistema social jerarquizado, en el cual hay unos individuos que ocupan posiciones preeminentes respecto a los otros y tratan de mejorar sus posiciones.

La exposición de Colón (2004) continúa señalando que las reglas establecen hasta dónde puede llegarse y qué es lo que no debe hacerse respecto a los otros para preservar la existencia del grupo y también la del individuo dentro de él. La moral establece conductas positivas hacia otros hombres, pero en muchas sociedades hay unas reglas distintas hacia los miembros del propio grupo, que deben ser tratados de una forma positiva y hacia los miembros de otros grupos que pueden ser considerados como adversarios.

Los primeros estudios de los psicólogos que se ocuparon de los fenómenos morales trataron de ver cómo van adquiriendo los individuos las características morales que se consideran beneficiosas. Ahora se sabe que la moral tiene en su base componentes que han sido moldeados por la cultura y por la forma de la sociedad. Las normas son implantadas por los otros para ser poco a poco interiorizadas por el propio sujeto. Se van interiorizando progresivamente y finalmente no es necesario que exista una presión exterior para su cumplimiento (Colón, 2004).

Respecto a la moral es muy importante establecer una distinción entre la conciencia y el conocimiento moral, por un lado, y la conducta moral por otro: un individuo puede haber recibido una serie de normas morales e incluso estar de acuerdo con ellas, pero luego en la práctica no respetarlas consciente o inconscientemente.

Ahora bien, para abordar el tema del desarrollo moral en preescolares es importante hacer mención de los diferentes enfoques que han estudiado el tema. Para ello, a continuación, se exponen los planteamientos de Grenier (2000), resultado de la revisión de tales enfoques.

Según esta autora, entre los enfoques más influyentes dentro del campo de estudio relacionado con el desarrollo moral de los preescolares, pueden ubicarse a J. Piaget y algunos de sus seguidores, así como a la escuela histórico-cultural liderada por L. S. Vigotsky y algunos de sus continuadores. Ambos enfoques coinciden en el carácter no innato de la moralidad en el individuo, y señalan que ésta debe formarse, construirse e interiorizarse por el propio niño, durante su vida dentro del medio social en el cual actúa y está inmerso. En esta forma es que el individuo adquiere o conforma su moral. Grenier (2000) aclara las particularidades de los dos enfoques mencionados:

Piaget y sus seguidores, desde su enfoque psicogenético, señalan diferentes momentos en el desarrollo moral de los infantes. El primer momento lo denomina como heteronomía moral, durante la cual, la presión adulta ejerce una influencia determinante llevando al niño a cumplir obligaciones, a tener una obediencia acrítica, a cumplir normas y reglas concebidas por él, no como una realidad elaborada por la conciencia; así, en este momento, la conciencia se da como algo acabado exteriormente, concibiéndose además como revelada por el adulto e impuesta por éste. En dependencia del cumplimiento de las normas o no, el adulto, recompensa o castiga al niño, el cual puede presentar conductas de evasión, de conformismo o de rebelión.

Esta presión adulta o coerción, según plantea Piaget (como se citó en Grenier, 2000), no es el resultado únicamente del surgimiento de la moral heterónoma, sino que surge de la convergencia de estos métodos adultos, el estatus de éstos ante el propio niño y el egocentrismo infantil. El planteamiento piagetiano ubica al egocentrismo infantil como un estado de concentración del niño en su propio yo, que se origina en la imposibilidad de diferenciar entre las experiencias objetivas y subjetivas, donde el niño no distingue el propio

yo de todo lo exterior, de modo que lo externo se hace interno y a lo interno o mental se le da una consistencia real u objetiva. Ello implica que el niño, en esos momentos de su desarrollo, no es capaz de diferenciar su perspectiva de la de los demás, ni tampoco de adoptar plenamente la perspectiva de los demás. En tales circunstancias, le resulta muy fácil aceptar como suyas todas las opiniones, mandatos y sugerencias de los adultos.

A la larga, la coerción y el egocentrismo se refuerzan mutuamente y cuando coinciden de esta manera, se desarrolla una moral heterónoma, la cual posee una etapa inicial basada en el realismo moral. En éste, el niño considera y siente que los deberes y valores se imponen obligatoriamente con total independencia de la conciencia y las circunstancias individuales, y por lo tanto, existe un carácter heterónimo del deber, la definición del bien como obediencia de las normas adultas, la necesidad de observar las normas al pie de la letra y no en su espíritu, y por último, la concepción objetiva de la responsabilidad, que impide evaluar los actos en función de la intención y lo hace en cambio de acuerdo con sus resultados. Grenier (2000) agrega que el realismo moral piagetiano es el resultado de la síntesis de la presión adulta, el respeto unilateral y el egocentrismo infantil.

El planteamiento piagetiano incluye la definición de dos tipos de responsabilidad, la objetiva y la subjetiva. La primera forma la responsabilidad que juzga los actos por su resultado y se manifiesta predominantemente, aunque no exclusivamente, en torno a los siete años de edad. La responsabilidad subjetiva juzga por su parte los actos por la intención de su ejecutor, y domina la vida del niño alrededor de los 9 o 10 años de edad. En sus estudios sobre el desarrollo moral, Piaget concibe que este desarrollo implica un tránsito, desde una moral heterónoma, ya explicada anteriormente, hasta la aparición de la autonomía moral, donde el tipo de relaciones interpersonales están basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación. En este modelo, el individuo posee una opinión propia, establece intercambios de opiniones, toma decisiones y es capaz de construir las reglas del juego.

Para Piaget, estos modelos de la moralidad han de entenderse como dos etapas sucesivas, fruto de las relaciones sociales que se establecen con iguales y con los adultos y que, en circunstancias normales, serán recorridas unas tras otras por todos los sujetos: se pasará de heteronomía a la autotomía moral. En suma, en la psicología de J. Piaget, se limita el desarrollo moral del niño a la interiorización de reglas culturales, es decir, como un desarrollo intelectual, y se concibe la socialización como un proceso espontaneo en la vida

del niño que va de un egocentrismo absoluto a una etapa de oposición adulta, hasta llegar a un llamado estado de cooperación. Para el modelo piagetiano, la sociedad actúa como un agente de presión externa al individuo y no como un factor que condiciona y modela el desarrollo moral (Grenier, 2000).

Pero, según Grenier (2000), resulta necesario trabajar la formación en valores atendiendo a las características pedagógicas y psicológicas de la edad, teniendo en cuenta el componente afectivo de la personalidad, el cual en estas edades preescolares posee una alta connotación y fuerza, y considerar que el niño se comporte como un sujeto activo que se socializa a través de la comunicación. Para ello, la autora recurre a la comparación de los planteamientos piagetianos con los de la escuela socio-histórico-cultural, encontrando puntos comunes y diferentes, con referencia a este tema.

L. S. Vigotsky señaló que una de las nuevas formaciones importantes de la edad preescolar es el surgimiento de instancias éticas internas, y uno de sus más fieles seguidores, Elkonin (s.f., como se citaron en Grenier, 2000), elaboró una hipótesis que considera la aparición de estas instancias morales vinculadas directamente a un nuevo tipo de interrelación que se establece entre el niño y el adulto en la infancia preescolar.

Grenier también expone dichos planteamientos de la escuela cultural histórica:

Durante la infancia temprana, existe un estrecho vínculo niño-adulto. Estas relaciones se van debilitando y cambian de aspecto, pues el niño al culminar la edad temprana alcanza una serie de logros que le permiten ser más independiente, puede actuar sin la constante ayuda del adulto, comienza a tener conciencia de su yo. Simultáneamente, su nivel de aspiración se eleva considerablemente, por lo que mantiene la necesidad de actuar en conjunto con el adulto, imitarlo, reproducir su actividad, sus actos, sus interrelaciones, lo cual se materializa en la situación de juegos de roles. Es decir, que el adulto adquiere la categoría de modelo para el niño y es en esta etapa donde se inicia con mayor fuerza el desarrollo de la esfera moral y volitiva del niño preescolar.

El adulto deviene para el preescolar en un modelo de imitación, pero además, las valoraciones que éste hace también son asimiladas por el niño y las hace suyas. Resulta de gran importancia para el niño preescolar establecer relaciones positivas con el adulto. Éstas constituyen la base para las vivencias de bienestar emocional en él. Por lo tanto, cualquier alteración o relación negativa con el adulto, el niño la vive en forma muy penosa, porque éste

constantemente, ya sea de manera consciente o no, trata de actuar con las exigencias de los mayores y va asimilando paulatinamente las normas, las reglas y las valoraciones que provienen de ellos.

En sus estudios, Elkonin (s.f., como se citó en Grenier, 2000) expresa que el juego como actividad vital en esta edad preescolar es el medio fundamental para que el niño vaya asimilando las normas éticas. Durante el juego, los niños asumen roles donde representan el contenido adulto de la vida y de esta forma, en el plano de la imaginación, al someterse a las reglas del rol, asimilan las formas de conducta, interrelaciones y exigencias por las cuales los adultos se rigen. En ese mecanismo de asimilación de las primeras normas y valoraciones éticas de la conducta, las concepciones y las valoraciones éticas de los niños están mezcladas con las relaciones emocionales directas con las personas y con personajes de obras literarias o personajes históricos y de atracción emocional para ellos; y sólo en una forma gradual, la valoración moral se separa de las vivencias emocionales directas del niño y se hace más independiente y generalizada.

Con base en lo anterior, Grenier (2000) destaca la importancia de formar valores en los preescolares, haciendo referencia a relatos u otras formas de expresión de aspectos que demuestren la conducta asumida por héroes, trabajadores destacados, pioneros ejemplares, y personajes de cuentos infantiles, entre otros muchos; tratando así de que los niños perciban sus valores a través de las diferentes acciones que éstos realizaron. De esta manera, estaremos contribuyendo a la formación de representaciones en ellos.

La autora agrega que, en este largo camino de la formación moral en los niños, en la formación de representaciones y valoraciones morales, se va diferenciando paulatinamente el estado emocional directo y la valoración moral, haciéndose ésta más independiente. Así mismo, el niño teniendo como patrón las valoraciones que le ofrecen los adultos, comienza a auto-valorarse, siendo sus indicadores las reglas y normas morales asimiladas.

De todo lo expuesto puede concluirse que, inmerso en el proceso de socialización, al inicio el niño cumple las reglas para lograr la aprobación del adulto, posteriormente su experiencia vivencial positiva ante la aprobación recibida condiciona que el niño lo perciba como algo agradable y positivo en sí, como algo necesario.

Lo necesario constituye la primera instancia motivacional moral por la que el niño comienza a regirse, dándose ya aquí la unidad de lo afectivo y cognitivo, es decir, el

conocimiento y la vivencia directa de la necesidad de actuar así. Estamos en presencia, entonces, de un rudimentario sentido del deber. Después de este primer momento del desarrollo, en la edad preescolar mayor y con el surgimiento del sentido del deber, los niños experimentan una diversidad de sentimientos y emociones conforme a las exigencias de su sentido moral. La primera instancia motivacional moral facilita el surgimiento de nuevos rasgos en la actividad volitiva en la conducta de los niños y ya son capaces de subordinar motivos dando la prioridad a los morales, y obedeciendo así a estímulos morales internos.

En concordancia con lo anterior, Gutiérrez y Vila (2011), siguiendo los planteamientos de Kohlberg, señalan que el desarrollo moral pasa por tres niveles generales, denominados preconvencional, convencional y postconvencional o “de principios”. Cada uno de los cuales puede a su vez ser dividido en otros dos, lo cual permite distinguir seis estadios.

Para el niño preconvencional, la moral está determinada por las normas externas que dictan los adultos. Cuando una acción puede merecer un castigo entonces es mala, lo importante es portarse bien.

En el nivel convencional, que también puede denominar “conformista” el niño acepta las normas sociales porque sirven para mantener el orden y considera que éstas no deben ser violadas pues eso traería consecuencias peores.

En el nivel postconvencional la moralidad está determinada por principios y valores universales que permiten examinar las reglas y discutirlos críticamente.

Los Estadios del desarrollo moral, según Kohlberg (como se citó en Gutiérrez & Vila, 2011), son:

1. Orientación hacia el castigo y la obediencia: La moralidad está gobernada por reglas externas: lo que puede suponer un castigo. El niño tiene dificultades para considerar 2 puntos de vista en un asunto moral, al tener dificultad para concebir las diferencias de intereses.
2. Orientación hedonística ingenua: Acepta la perspectiva de la autoridad y considera las consecuencias físicas de la acción, sin tener en cuenta la intención. Además, aparece la conciencia de que pueden existir distintos puntos de vista. La acción correcta es la que satisface las propias necesidades y ocasionalmente las de los otros, pero desde un punto

de vista físico y pragmático. Aparece también una reciprocidad pragmática y concreta de que si hago algo por otro, el otro lo hará por mí.

3. Orientación hacia el “buen chico” o la moralidad de la concordancia interpersonal: La base de la moralidad es la conformidad con las normas sociales y mantener el orden social es algo importante. La buena conducta es la que agrada o ayuda a los otros y es aprobada por ellos. Las buenas intenciones son muy importantes y se busca la aprobación de los demás, tratando de ser una “buena persona”, leal, respetable, colaboradora y agradable.

4. Orientación hacia el mantenimiento del orden social: El sujeto es capaz de tener en cuenta no sólo la perspectiva de dos personas, sino la de las leyes sociales. La conducta correcta consiste en realizar el propio deber, mostrando respeto por la autoridad y el orden social establecido para nuestro bien. La moralidad sobrepasa los lazos personales y se relaciona con las leyes, que no deben desobedecerse, para poder mantener el orden social.

5. Orientación hacia el “contrato social”. La orientación legalista. La moralidad se determina mediante principios y valores universales, que permiten examinar críticamente la moral de la sociedad propia. La acción correcta tiende a definirse en términos de derechos generales, sobre los que está de acuerdo la sociedad en su conjunto. Hay un énfasis en el punto de vista legal, pero las leyes no son eternas, sino instrumentos flexibles para profundizar en los valores morales, que pueden y deben cambiarse para mejorarlas. El contrato social supone la participación voluntaria en un sistema social aceptado, porque es mejor para uno mismo y los demás que su carencia.

6. Orientación hacia el principio ético universal: La acción correcta se basa en principios éticos elegidos por uno mismos que son comprensivos, racionales y universalmente aplicables. Son principios morales abstractos que trascienden las leyes, como la igualdad de los seres humanos y el respeto por la dignidad de cada persona.

Por último, es importante resaltar, como señala Colón (2004), que las teorías psicológicas del desarrollo moral procuran explicar el fenómeno moral en la vida y experiencia humana. Nos ayudan a comprender el porqué de nuestra respuesta conductual frente a las diversas situaciones que demandan elegir entre lo correcto e incorrecto, entre lo bueno y lo malo. Nos ofrecen una explicación de cómo se desarrolla el carácter moral, que a su vez sirve de motivación vital para el comportamiento humano. También es importante

examinar las explicaciones teóricas dentro del contexto histórico y cultural en el que surgieron. Ello nos brinda una comprensión más amplia y nos ayuda a entender que los cambios en el tiempo y en el espacio abren oportunidades para nuevos senderos de explicación y comprensión tanto del individuo como de su comportamiento moral.

Siendo así que el desarrollo del carácter moral del individuo es un imperativo en todo proceso de aprendizaje que promueve el desarrollo integral y saludable del individuo, y por ende, de la sociedad.

## **CAPÍTULO 2:**

# **DESARROLLO LINGÜÍSTICO DEL NIÑO A PARTIR DE LA RELACIÓN DIÁDICA MADRE-HIJO**

El lenguaje constituye una de las manifestaciones esenciales de la vida psicológica del ser humano, pues es una de sus principales características que lo hacen diferente a los otros seres.

Molina (2008) señala que una de las etapas más importantes del desarrollo humano y donde éste se da con una velocidad más rápida es la primera infancia. Se producen cambios constantemente, es una época de continua y evidente evolución. La palabra infancia proviene del latín “infans” que significa sin lenguaje.

Centrándonos en el tema de interés del presente trabajo que es el desarrollo lingüístico, se hace de suma importancia mencionar la definición que diversos autores hacen sobre el lenguaje. Antes de comenzar con dichas definiciones, es necesario abordar la definición de comunicación, que autores como Pérez, Sánchez, Sánchez y García (2005) definen como el intercambio de información. Mencionan que la comunicación es un proceso, que implica un cambio o paso de un estado a otro, que incluye una serie de actos concatenados. No es un resultado-efecto, consecuencia de un hecho; no es un acto-hecho acción. Es un proceso, es un fenómeno social anclado en un marco espacio-temporal y cultural caracterizado por códigos y rituales sociales. Es parte, da forma y a la vez “in-forma” acerca de la cultura del contexto en el que se da. La comunicación desarrolla más comunicación.

Cabe destacar que el estudio de la comunicación humana, según los autores, puede subdividirse en tres áreas, la primera de ellas es la sintáctica, la cual abarca lo relativo a transmitir la información (codificación, canales, capacidad, ruido, etc.); la segunda es la semántica que tiene que ver con el significado, el tema principal y la tercera es la pragmática la cual hace mención de que la comunicación afecta a la conducta.

Ríos (s.f.) menciona que existe una gran cantidad de definiciones otorgadas al término lenguaje, cada una de ellas con sus propias particularidades. El autor señala que, según Chomsky, el lenguaje es un conjunto finito o infinito de oraciones, cada una de ellas de

longitud finita y construida a partir de un conjunto finito de elementos; mientras que Luria lo define como un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos. A su vez, Bronckart ubica al lenguaje como la instancia o facultad que se invoca para explicar que todos los hombres hablan entre sí; Pavio y Begg lo definen como un sistema de comunicación biológico especializado en la transmisión de información significativa e intraindividualmente, a través de signos lingüísticos, y Sapir indica que el lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada.

La exposición de Ríos (s.f.) continúa señalando que, pese a su disparidad, estas definiciones del lenguaje permiten entrever ciertas regularidades. Una de tales regularidades, quizás la más importante, es que de un modo u otro, todas las definiciones recogen o dan cuenta de alguno de los siguientes hechos:

- a) El lenguaje puede interpretarse como un sistema compuesto por unidades (signos lingüísticos).
- b) La adquisición y uso de un lenguaje por parte de los organismos posibilita en estas formas peculiares y específicas de relación y de acción sobre el medio social.
- c) El lenguaje da lugar a formas concretas de conducta, lo que permite su interpretación o tipo de comportamiento.

Por su parte, Molina (2008) señala que en las teorías sobre el desarrollo del lenguaje también ha habido debate sobre la importancia de los factores externos y los internos en este proceso. Entre las influencias intrínsecas que se destacan encontramos: las características físicas de cada niño, estado de desarrollo del mismo y otros atributos determinados genéticamente. Las influencias extrínsecas durante la infancia están vehiculadas principalmente por la familia: las personalidades y estilos de cuidado de los padres y hermanos, el estatus socio-económico de la familia y la cultura donde el niño ha nacido. Cada autor o teoría le ha dado mayor importancia a uno u otro polo.

A continuación, se muestra lo que propone cada teoría sobre el desarrollo lingüístico, de acuerdo a lo expuesto por Molina (2008):

Skinner, en 1959 hace el primer intento de abordar el lenguaje desde una perspectiva conductual. Desde esta óptica, el proceso de aprendizaje del lenguaje consiste esencialmente en determinar las condiciones ambientales que posibilitan los mecanismos responsables de dicho proceso. El habla dirigida al niño constituiría un punto esencial dentro de dichas condiciones ambientales. A lo anterior, Chomsky respondió señalando que la capacidad del habla está determinada genéticamente. Las propuestas innatistas de Chomsky atribuyen al niño un conocimiento innato de las propiedades universales de las reglas lingüísticas y de sus variaciones paramétricas; así como un conocimiento innato de los procedimientos que le permitirá las reglas de su lengua. Para él, el habla adulta no constituiría un modelo lingüístico adecuado por su alta frecuencia de errores y frases inacabadas. Propuso que el niño genera sus propias reglas lingüísticas a partir del análisis del habla que escucha a su alrededor.

Mientras, Piaget pensaba que el desarrollo del lenguaje constituía un subproducto del desarrollo de otras capacidades cognitivas, por lo tanto, hasta que no se hubiese adquirido la simbolización no podría aparecer el lenguaje. Por su parte, para Vigotsky, el habla tiene un origen social y el lenguaje surge antes que el pensamiento racional. Tanto el lenguaje como el pensamiento se desarrollan en la interacción del niño con otra persona. Gracias a estas funciones interpersonales, a medida que el niño se hace consciente de la significación cultural e histórica el lenguaje y el pensamiento se van convirtiendo en intrapersonales. La adquisición del lenguaje o del habla permite al niño la entrada en la cultura, por aportar un sistema de comunicación convencional. De este modo, pensamiento y lenguaje se desarrollan primero en el ámbito interpersonal para pasar a caer bajo el control voluntario, alcanzando el nivel intrapersonal. A este proceso de tránsito entre la ejecución de un niño con un adulto, u otro niño más capaz, bajo regulación del adulto, hasta pasar a ser realizada por el niño solo, bajo control interno, se le denomina internalización. Bruner menciona que para el desarrollo del lenguaje son necesarios mecanismos innatos que predispongan al niño a la interacción social, pero serán precisos los soportes y ayudas ofrecidas por el adulto en la interacción con el niño (Molina, 2008).

Actualmente, desde distintas perspectivas psicológicas, se reconoce que el desarrollo lingüístico de los niños no puede ser producto de estructuras innatas. Sino que es el producto de la interacción de estructuras biológicas, propias de la especie humana, con diversos aspectos del ambiente físico y social en que se desenvuelven los niños. Para que un niño

desarrolle lenguaje es necesario que interactúe con los adultos de su medio y con otros niños en desarrollo (Guevara et al., 2012).

Por otra parte, el papel del lenguaje, según Moreno (2005), está ligado a una capacidad esencial para el desarrollo cognitivo: la actividad mediada indirectamente o mediación, que es una de las características de la cognición humana. La mediación conlleva la utilización de herramientas que ayudan a cualquier actividad. La utilización de herramientas y símbolos en la actividad mediada hace posible el desarrollo cognitivo. El lenguaje va a permitir organizar la actividad. En el momento en el que una actividad por ejemplo, cualquier actividad infantil en juegos de construcción con piezas, que era mediada por herramientas no conceptuales pasa a estar mediada por el lenguaje, ocurre una transformación de la acción y de las posibilidades que se derivan de ella; ocurre una transformación en una forma superior de comportamiento inteligente.

De este modo, el lenguaje permite al niño, según Moreno (2005), resolver problemas que sin él sería difícil lograr, mediante el establecimiento de objetivos y estrategias o de modo indirecto, mediante la petición de ayuda a otra persona más capaz. El lenguaje es un sistema construido culturalmente.

Cabe destacar los señalamientos de este autor, en cuanto a que el lenguaje infantil es inicialmente social, esto hace referencia al modo de comunicación que el infante tiene con los adultos. Esto quiere decir que el adulto crea situaciones en las que marca mucho los turnos e incluso interviene en lo que deberían ser los turnos del niño. A esta forma de actuar se le ha llamado de muchas formas una de ellas es asistencia social, andamiaje, o habla de atribución. El habla de atribución se refiere a la atribución de un significado que hace el adulto, una intención que a menudo el niño no tiene y le hace partícipe de la conversación. Esta atribución convierte al niño en interlocutor. También en este proceso el adulto crea situaciones de juego que son rutinarias. El adulto además se muestra muy atento para responder a cualquier demanda del niño y simplifica las situaciones para reducirlas a una forma predecible. El adulto repite las situaciones y formas de tal manera que el niño las entiende mejor, por ejemplo, contar cuentos siempre de la misma manera. Existe un gusto por la reiteración debido a que de esa manera al niño le es más fácil asimilar.

Para que los niños aprendan a hablar, según Moreno, es indispensable que sean capaces de discriminar los sonidos que componen el habla, si por alguna razón no son capaces de hacerlo no aprenderán a hablar. Un ejemplo de esto son los niños sordos.

Autores como Pérez et al. (2005) mencionan que el niño cuando nace ya es capaz de distinguir los diferentes sonidos que componen el habla. Por otra parte, ya nacen acostumbrados al habla ya que cuando se encuentran en el útero materno oyen el habla y otros sonidos como la música. Esto se sabe objetivamente gracias a algunos experimentos que se han realizado.

Cabe decir que los autores antes mencionados señalan que los niños no sólo discriminan desde que nacen sino que también hacen ruidos y sonidos como el llanto. Y éstos evolucionan hacia vocalizaciones y balbuceos. Podemos entender por balbuceo, según Pérez et al. (2005), todos los sonidos previos al lenguaje que emite el niño. Estos autores además aluden que la evolución del balbuceo se interpretó inicialmente como una aproximación a la lengua del entorno, lo que se llamó babbling-shift. Pero más tarde se descubrió que era una evolución hacia los sonidos más frecuentes en todas las lenguas, sobre todo sonidos oclusivos y sonoros. En algunos niños algunas semanas antes de emitir las primeras palabras se da un período silencioso en el que no balbucea. Para algunos autores como Serra (2000, como se citó en Pérez et al., 2005) esto indica que hay una discontinuidad entre la etapa de las vocalizaciones pre-verbales del balbuceo en la que el niño ejercitaría los fonemas y luego la etapa en que esos fonemas aparecen con valor fonológico, es decir en las palabras.

Por otra parte, es de suma importancia mencionar los elementos que componen un lenguaje basado en sonido:

**FONEMAS:** Unidad mínima de sonido del sistema fonológico de una lengua. El sistema fonológico es el inventario que da cuenta de todos los sonidos que una lengua tiene en su realización en el habla.

**MORFEMAS:** Las menores unidades significativas cuya combinación crea una palabra.

**SINTAXIS:** Las combinaciones admisibles de las palabras en las frases y las oraciones para que éstas tengan sentido.

**LÉXICO:** El conjunto de todas las palabras de un lenguaje dado. Cada entrada de su lista incluye toda la información con ramificaciones morfológicas o sintácticas, pero incluye el conocimiento conceptual.

**SEMÁNTICA:** Los significados que corresponden a todos los elementos léxicos y a todas las oraciones posibles.

**PROSODIA:** La entonación que puede modificar el significado literal de las palabras y de las frases.

**DISCURSO:** El encadenamiento de las frases para que constituyan una narración.

A continuación, se presenta una reseña de los planteamientos mencionados por Quezada (1998) sobre el desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 6 años, ya que la población con la que se trabajó en el presente proyecto no sobrepasa esta edad.

El habla y lenguaje normal del niño entre cero y nueve meses: Esta etapa se le considera como “pre-lingüística”. Sabemos bien que el niño ya oye desde antes de nacer. Pero es evidente que no le otorga a lo audible una significación determinada. Durante los primeros meses, la percepción resulta evidente, pero no así la significación de lo percibido. Es recién entre los 8 y 9 meses de vida extrauterina que el niño comienza las imitaciones del mundo sonoro que lo rodea y su primera atención la dirige hacia sus propias emisiones sonoras que para esa época son silábicas. Durante los 8 primeros meses va a existir un continuo reaccionar reflejo frente a estímulos táctiles, kinestésicos, auditivos, visuales. Va a existir también una evolución en la postura y en el movimiento voluntario y todo esto va a ir dejando una experiencia concreta del propio cuerpo y del mundo circundante que debe ser aceptada como una condición necesaria para la aparición del habla.

El habla y lenguaje normal del niño entre 9 y 18 meses: Durante este periodo el niño ve evidenciando atención y respuesta ante su nombre, en el décimo mes comprende o parece comprender significaciones convencionales del “no” y del “mamá”, si bien en un principio la significación que el niño le otorga a algunas palabras como “mamá”, no es la misma que le otorga el adulto.

A los diez meses el niño imita al adulto. Repite sonidos y sílabas después que los hace el adulto. Hacia los once meses comienza el empleo de palabras sencillas con un significado preciso. Algunas palabras adquieren un carácter generalizador. Por ejemplo: ante la pregunta ¿dónde está el auto? El niño busca cualquier juguete.

Alrededor de los 12 meses ya el niño es capaz de realizar acciones motrices bajo la sugestión de órdenes dichas oralmente: el “dame” y el “toma” serán las primeras acciones de contenido verbal transitivo que llegará a captar. Imita con facilidad nuevas sílabas; pronuncia 10 palabras aproximadamente.

Entre los 12 y 18 meses el niño alcanza a expresar un promedio de 15 palabras, comenzando con mamá, papá, a las que otorga un amplísimo significado y continuando con una “jerga” (habla infantil) que se va acentuando a medida que las posibilidades fonarticulatorias van siendo mayores, y hasta el momento en que la etapa comprensiva logre desarrollarse suficientemente como para superar esta situación.

El habla y lenguaje normal del niño de 18 meses: A esta edad el niño usa aproximadamente 20 palabras, incluyendo nombres. Refleja en el juego algunas acciones observadas con mayor frecuencia. Reconoce fotografías de personas y objetos familiares. Combina dos palabras, que en su mayoría son sustantivos (nombres) o verbos (acciones), tales como: “Papito va”, “mamita leche”, etc. Utiliza palabras para expresar lo que quiere, tales como: “más”, “upa”, “allí”, “abajo”, “no”, “ese”, “este”. Imita palabras o sonidos en forma precisa. Apunta y hace gestos para llamar la atención sobre algo deseado.

El habla y lenguaje normal del niño de 24 meses: El niño próximo a los dos años, posee unas 300 palabras promedio, aunque es preciso reconocer que varias de ellas son simplemente juegos fonarticulatorios y auditivos placenteros sin significación alguna.

Además, aun a esta edad la palabra con significado de frase (palabra-frase) existe, y es así como “agua” vendrá a significar “quiero tomar agua” o “está lloviendo”, etc. Comprende preguntas e instrucciones sencillas; identifica las partes de su cuerpo; explica a su manera situaciones usando principalmente nombres de cosas, acciones y personas; la entonación de su voz es importante al darle significado a las palabras; entabla “conversaciones” consigo mismo y con muñecos; elabora preguntas tales como: “¿Qué es eso?”, “¿Qué es esto?”, “¿Dónde está?”; construye oraciones compuestas de 2 o 3 palabras que, generalmente, son sustantivos y verbos; se refiere a sí mismo por su nombre; empieza a usar pronombres personales (yo, tú, él); identifica y nombra dibujos; puede hablar en plural agregando la “s”; pero sus oraciones se caracterizan por no concordar en género y número; pide de comer, de beber o ir al baño; escucha relatos de cuentos ilustrados.

El habla y lenguaje normal del niño de 30 meses: a esta edad, tiene un vocabulario de 450 palabras aproximadamente, dice su nombre, usa el verbo “ir” en los tiempos presente, pasado y futuro más otro verbo en infinitivo: “voy a comer”; utiliza el género y el plural de algunas palabras; combina nombres y verbos en frases; comprende conceptos simples de tiempo: “anoche”, “mañana”; se refiere a sí mismo como “yo”, más que por su nombre; empieza a utilizar posesivos; trata de obtener atención de los adultos; le gusta escuchar cuentos repetidos; usa la palabra “no” en su lenguaje, utilizando frases de negación tales como: “no quiero”, “no está”; habla con otros niños, tanto como con adultos; empieza a controlar su conducta verbalmente en lugar de físicamente; aparecen las preguntas: “¿Dónde?”, ¿adonde?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cuándo?; usa frases cortas para hacer comentarios de lo que está haciendo; iguala o apareja de 3 a 4 colores; conoce los conceptos: “pequeño” y “grande”; dice su edad con sus dedos.

El habla y el lenguaje normal del niño de tres años: el niño ha adquirido muchas palabras nuevas, aproximándose a 1,200 el número de las que expresa; usa frases y contesta a preguntas simples; aprende con facilidad versos y canciones sencillas; emplea oraciones subordinadas, aunque gramaticalmente no siempre sean correctas; entiende y produce frases de tiempo como: “ayer”, “el lunes”, “hora de la comida”, “esta noche”, “todos los días”; usa palabras para relacionar observaciones, conceptos e ideas; frecuentemente practica hablando consigo mismo; empieza a comprender oraciones de lugar, tales como: “pon el cubo (debajo, enfrente, detrás) de la silla, sin embargo, le es difícil entender: “al lado”; conoce su apellido, sexo, el nombre de la calle en donde vive; puede hablar de un cuento o relacionar una idea u objeto; usa oraciones compuestas de 4 a 5 palabras; aparecen oraciones adverbiales introducidas por preposiciones: “está en la escuela”; puede pronunciar los sonidos de los siguientes fonemas: /m/, /n/, /p/, /w/, /t/, /k/, /b/, /j/, /l/, /s/, /ch/; usa formas posesivas como: “mío”, “mía”, “tuyo”, “de”, más el nombre (de mi mamá), y los pronombres reflexivos “te” y “se”; usa formas verbales simples y complejas tales como: “estoy jugando”, “voy a jugar”; usa las oraciones de negación utilizando palabras tales como: “nada”, “nunca”, “nadie” y “ni”; empieza a usar oraciones compuestas unidas por “y”, “que”, “donde”, “como”; expresa verbalmente fatiga (dice que está cansado).

El habla y el lenguaje normal del niño de cuatro años: el niño ya posee un vocabulario de unas 1,500 palabras; es preguntón, pero no le interesa mayormente las respuestas que

obtenga aunque sí adaptarlas a su forma de ver el mundo; es el niño que acepta las respuestas globalmente, sin llegar al análisis de las palabras, es el niño que juega deliberadamente con palabras que sabe incorrectas para el uso que les otorga y que difiere las respuestas de preguntas concretas o de verbalizaciones no presentes para el momento en que su pensamiento se halla encausado hacia el sentido de la pregunta (respuesta diferida); sigue instrucciones aunque no estén presentes los objetos; entiende conceptos de: “en la mañana temprano”, “el siguiente mes”, “a cualquier hora”, “el próximo año”; señala el color rojo, el azul, el amarillo y el verde; identifica cruces, triángulos, círculos y cuadrados; formula muchas preguntas acomodando las respuestas más a sus pensamientos que a la explicación; utiliza oraciones empleando de 4 a 5 palabras; hace preguntas usando: “quién”, “¿por qué?”; utiliza oraciones complejas; utiliza correctamente el tiempo pasado y pronuncia adecuadamente los fonemas: /m/, /n/, /p/, /f/, /w/, /y/, /ll/, /k/, /b/, /d/, /g/, /r/, /ch/, /s/.

El habla y el lenguaje normal del niño de cinco años: el niño conoce relaciones espaciales como: “arriba”, “abajo”, “detrás”, “cerca”, “lejos”; puede definir objetos por su uso y puede decir de qué están hechos los objetos; sabe su dirección; construye oraciones utilizando de 5 a 6 palabras; posee un vocabulario de aproximadamente 2,000 palabras; usa los sonidos del habla (fonemas) correctamente con las posibles excepciones de /rr/ y /z/; conoce opuestos comunes como “grande/chico” y “suave/duro”; entiende el significado de las palabras: “igual” y “diferente”; sigue la secuencia de un cuento; utiliza los tiempos presente, pasado y futuro de los verbos; distingue izquierda y derecha en sí mismo; pero no en otros; tiene bien establecido el uso de los pronombres; usa todo tipo de oraciones, algunas de las cuales pueden ser complejas, por ejemplo: “Yo puedo entrar a la casa después de quitarme mis zapatos mojados”.

El habla y el lenguaje normal del niño de seis años: tiene una fono-articulación correcta; usa una gramática adecuada en oraciones y conversaciones; comprende el significado de la mayoría de las oraciones; nombra los días de la semana en orden y cuenta hasta 30; predice lo que sigue en una secuencia de eventos y narra una historia compuesta de 4 a 5 partes; nombra el día y mes de su cumpleaños, su nombre y dirección; distingue entre izquierda y derecha; conoce la mayoría de las palabras opuestas y el significado de “a través”, “hacia”, “lejos”, y “desde”; sabe el significado de las palabras: “hoy”, “ayer” y “mañana”; formula preguntas utilizando frecuentemente: “¿cómo?”, “¿qué?” y “¿por qué?”.

Como se ha mencionado, el lenguaje es una característica esencial que nos identifica como seres humanos pero he aquí una interrogante ¿Qué pasa con los niños que carecen de esta habilidad? Para comenzar, Dockrell (2003) señala que los factores que ocasionan los problemas del lenguaje pueden ser tanto de tipo biológicos como ambientales. Cabe destacar que las dificultades del lenguaje constituyen algunos de los problemas comunes de los años correspondientes a la educación infantil y pueden continuar influyendo en el desarrollo hasta la adolescencia. Además, los retrasos o diferencias en los patrones de adquisición del lenguaje han sido considerados como indicadores de problemas en el desarrollo. Los problemas en el lenguaje son factores para sospechar que existen trastornos neuromotores, pérdidas auditivas, problemas para el aprendizaje, dificultades específicas en el lenguaje y la comunicación. Además esta deficiencia en el lenguaje es un indicador de que es posible que el infante tenga una serie de problemas en su desarrollo social y conductual.

Entre algunas de las causas que pueden ocasionar un trastorno del lenguaje están las causas orgánicas la cual se refiere, según Dockrell (2003), a una lesión en cualquiera de los sistemas u órganos que intervienen en la expresión y producción del lenguaje. Se distinguen en cuatro tipos: hereditarias, que se relacionan con la herencia genética que se transmite de padres a hijos; congénitas, que incluyen el uso de fármacos o enfermedades como la rubéola, durante el embarazo; perinatales, que tienen lugar durante el parto, como por ejemplo, las anoxias; postnatales, que se produce después del nacimiento, por ejemplo, accidentes, enfermedades o uso inadecuado de medicamentos.

Además de las causas de tipo orgánico, Dockrell (2003) señala que existen otros tipos de causas que afectan el desarrollo del lenguaje normal, entre ellas se encuentran: a) las de tipo funcional, que son debidas a un funcionamiento patológico de los órganos que intervienen en la emisión del lenguaje; b) las orgánico-funcionales, donde puede ocurrir una afectación de un órgano así como su función, aunque en ocasiones sólo se ve afectado la función del órgano (conocido como disfunción); c) las de tipo endocrino que afectan fundamentalmente al desarrollo psicomotor del niño, pero también pueden afectar a su desarrollo afectivo, al lenguaje y a la personalidad, y d) las causas psicosomáticas, en las que el pensamiento puede ocasionar una expresión oral anómala y desórdenes en la palabra que pueden afectar al pensamiento.

De particular importancia para este trabajo son las denominadas causas ambientales, que hacen referencia al entorno familiar, social, cultural y natural del niño y cómo influyen éstas en su desarrollo emocional y afectivo.

Es importante tener en cuenta que las influencias tanto biológicas como ambientales y socioculturales contribuyen de forma directa o indirecta a las diferencias individuales de producción del lenguaje (Dockrell, 2003).

Por otra parte, Karmiloff y Karmiloff (2005) indican que las investigaciones en el campo han demostrado la influencia de una serie de factores, no lingüísticos, que desempeñan un papel indirecto, aunque significativo, en el aprendizaje de las palabras por parte de los niños. Estos factores afectan el ambiente global en que se desarrolla el niño. Uno de estos factores es el estatus socioeconómico materno. En las sociedades occidentales, se ha observado que las madres con un estatus socioeconómico elevado se dirigen a sus hijos con mayor frecuencia, con mayor diversidad de palabras y con expresiones más largas que las madres de estatus socioeconómico más bajo. Otras características parentales, como la educación, la competencia social, los conocimientos sobre el desarrollo del niño y las actitudes con respecto al ejercicio parental, también pueden contribuir a la forma de interactuar de los padres con sus hijos, influyendo, por tanto, en los contextos en los que se adquieren las palabras.

Con respecto a influencias más directas, se ha demostrado, según Karmiloff y Karmiloff (2005) que las expresiones de los padres, es decir, el habla que el niño oye a diario, influye mucho en el aprendizaje de las palabras. En concreto, el lenguaje que experimenta el niño afecta el inicio y el progreso de la producción de palabras. Para comenzar a construir su vocabulario, el bebé depende casi por completo de aquello que oiga. Aquí, el modelo de entrada lingüística es crucial, con independencia del entorno cultural o socioeconómico.

Es importante señalar que, aunque los niños no comprendan todo lo que oyen entre sus primeros 18 y 24 meses, lo que le dicen sus padres y cómo se lo dicen puede afectar a la naturaleza de su posterior producción de palabras. La variedad de los vocablos utilizados, la forma de presentarlos y la frecuencia con la que se hable al niño y se le incluya en interacciones habladas pueden influir en las diferencias individuales que incluyen la velocidad de aprendizaje de las palabras (Karmiloff & Karmiloff, 2005).

Por otra parte, se hace relevante adentrarnos en la importancia que tiene la relación diádica madre-hijo para lograr un optimo desarrollo lingüístico. Al respecto, Hernández y Cortés (2009) señalan que diversos autores han distinguido que la interacción adulto-niño es uno de los contextos más importantes en el cual se promueve la adquisición del lenguaje con fines comunicativos, y a su vez el niño aprende a comportarse afectivamente.

En la literatura relacionada con el comportamiento afectivo, la importancia atribuida al lenguaje se circunscribe a considerarlo como un factor que posibilita la comunicación del afecto, es decir, la aparición del lenguaje vocal permite la regulación de las emociones, su descripción, discusión y referencia de los afectos propios y de otros. Así, el lenguaje contribuye al desarrollo y expresión de la conducta afectiva del infante, sin embargo, también es posible plantearse en qué medida la conducta afectiva en la interacción madre-hijo posibilita un comportamiento de mayor complejidad lingüística por parte del infante (Hernández & Cortés, 2009).

Melgarejo, Molina y López (2005) señalan que la adquisición de lenguaje es un proceso que tiene lugar en una situación social interactiva. En el desarrollo infantil una primera interacción se da en la díada madre-hijo. Para el análisis de esta interacción y los cambios ocurridos en ella es necesario seguir una metodología. Son tres las estrategias propuestas por Ribes y Pineda (1984, como se citó en Melgarejo et al. 2005): estudios longitudinales, estudios experimentales y estudios comparativos, utilizando categorías de observación que identifiquen el proceso interactivo.

López, Méndez, Gómez y Vásquez (1999, como se citó en Melgarejo et al. 2005) han realizado diversos estudios siguiendo una metodología observacional para catalogar las conductas que presentan las madres con sus hijos y viceversa, resaltando la importancia de la participación de los padres en la enseñanza de sus hijos.

Solla (2011) alude a que la relación madre-hijo llega a ser tan importante que muchos investigadores han enfocado su estudio en esta reciprocidad. Valles (2004, como se citó en Solla, 2011) explica, en su tesis doctoral *“El desarrollo fonológico temprano de la lengua materna en una perspectiva discursiva”*, la manera en la cual, a través de la interacción madre-hijo y a partir de la producción fonológica presentada por la madre, el niño emplea una serie de estrategias de reflexión lingüística, que le sirven para construir la comunicación con su entorno. Igualmente, demuestra que el hijo aprende de la madre y la madre del hijo.

Para concluir, el autor expresa que la enseñanza, en ambas direcciones, contribuye con el desarrollo humano de cada sujeto diádico, ya que cada uno aprende a respetarse, a valorar al otro, a quererse y a compartir lo que tienen.

Asimismo, Hernández y Cortés (2009) en el estudio “*Comportamiento afectivo y complejidad lingüística del infante en díadas madre-hijo*” demuestran que la conducta afectiva se realiza en situaciones en las cuales se construye la conducta social, es decir, en la interacción con otros individuos. Además, mencionan que, durante la interacción madre-hijo, las representaciones y el intercambio verbal se ven optimizados cuando, aparte de las estrategias de enseñanza y de los objetos presentes, los interlocutores interactúan en un ambiente apropiado que permita la regulación y la retroalimentación mutua.

Por otra parte, Orozco (s.f., como se citó en De Tejada & Otálora, 2006) menciona que, de todos los aprendizajes que debe construir el infante, son el lenguaje oral y el escrito los más trascendentes, porque éstos constituyen la manifestación de una de las funciones más complejas a las que se enfrenta como ser humano; a través de ellas puede representar, encontrar significados, expresar sentimientos, ideas y creencias. El desarrollo de estas importantes funciones se va manifestando desde los primeros años de vida, con la exposición sistemática y habitual a imágenes visuales, gráficas, modelado de formas, dibujos, juego dramático y expresión oral.

Por su parte, Alfonso (2004, como se citó en De Tejada & Otálora, 2006) señala que es en el hogar donde el niño o la niña recibe las primeras experiencias en torno a su lengua materna; por ello, es dentro de éste que se debe estructurar un contexto satisfactorio, para promover actividades de carácter cognitivo, de manera habitual y natural. Tales tareas estarían relacionadas con conversaciones usuales y cotidianas con el niño (donde actúe como oyente y como hablante), la lectura en compañía, la participación en juegos de adivinanzas, la narración de experiencias, la escritura espontánea, la invención de cuentos e historietas, las visitas guiadas a museos, entre otras. La realización de actividades con estas características favorece en el niño el desarrollo del potencial lector, porque constituyen ambientes cognitivos favorables para el desarrollo de sus competencias para la lectura en un momento futuro.

Lo expuesto en los diversos capítulos del presente escrito demuestra la importancia que tiene la relación diádica madre-hijo enfocada a la enseñanza incidental, de tipo moral,

cognoscitiva y de corrección lingüística, durante los primeros años de vida del pequeño, que son fundamentales para el desarrollo de sus habilidades y destrezas. Las circunstancias y experiencias de las que se provea a un niño, desde su nacimiento y durante los años preescolares, se convierten en momentos oportunos para impulsar y estimular las cualidades que le permitirán tener mayor o menor éxito al ingresar a la escolaridad formal. Así, los padres y madres se constituyen en los primeros educadores de los hijos.

Los retos y logros más trascendentes para el desarrollo de aptitudes y capacidades se le plantean al infante antes de ingresar a la educación formal. Es en esos primeros años cuando aprende a caminar, a hablar, a relacionarse con otros, así como a pensar y razonar, a resolver problemas en función de los retos cognitivos que le ofrezca el entorno socio ambiental donde se desenvuelve. Si dicho desarrollo es adecuado, cuando el niño llega a la edad escolar la mayoría de sus habilidades lingüísticas y cognitivas, así como sus capacidades físicas, le proveen un marco para el desarrollo de los aprendizajes escolares.

En suma, es importante tener en cuenta que, al promover el desarrollo moral, cognoscitivo y lingüístico desde edades tempranas, mejorará las oportunidades educativas de niños y niñas en edad preescolar. Siendo así la mejor manera de disminuir las brechas educativas y, por ende, las desigualdades sociales de las generaciones futuras.

## **CAPÍTULO 3:**

### **PROYECTO GENERAL DE INVESTIGACIÓN:**

El objetivo general de la investigación fue analizar las posibles relaciones entre las conductas alfabetizadoras de madres y profesoras -de niños de tercer grado de preescolar, de estrato sociocultural bajo- y las conductas que muestran los niños, durante situaciones interactivas. También se planteó explorar si las madres y profesoras aprovechan las situaciones interactivas para llevar a cabo la enseñanza incidental de aspectos morales, cognoscitivos y lingüísticos que favorezcan el desarrollo psicológico integral de los niños preescolares.

#### **Objetivos específicos e hipótesis de investigación**

Objetivo 1. Analizar la relación entre conductas maternas alfabetizadoras y conductas infantiles durante la lectura de cuentos.

Hipótesis: las madres que utilizan más prácticas alfabetizadoras lograrán en sus hijos mayor interacción con los textos, con las imágenes y con ella misma.

Objetivo 2. Analizar la relación entre conductas maternas alfabetizadoras y conductas infantiles durante actividades de juego con títeres.

Hipótesis: las madres que utilizan más prácticas alfabetizadoras lograrán en sus hijos mayor interacción con los títeres, con los aspectos referidos en el juego y con ella misma.

Objetivo 3. Analizar la relación entre prácticas alfabetizadoras de profesoras y conductas de los alumnos preescolares durante la lectura de cuentos.

Hipótesis: las profesoras que utilizan más prácticas alfabetizadoras lograrán en sus alumnos mayor interacción con los textos, con las imágenes y con ella misma.

Objetivo 4. Analizar la relación entre prácticas alfabetizadoras de profesoras y conductas de los alumnos preescolares durante actividades de juego con títeres.

Hipótesis: las profesoras que utilizan más prácticas alfabetizadoras lograrán en sus alumnos mayor interacción con los títeres, con los aspectos referidos en el juego y con ella misma.

Objetivo 5. Analizar la frecuencia con la que se presentan enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas en interacciones madre-hijo durante dos actividades: lectura de cuentos y juego con títeres.

Hipótesis: será baja la frecuencia de enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas en interacciones madre-hijo, durante ambas situaciones.

Objetivo 6. Analizar la frecuencia con la que se presentan enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas en interacciones maestra-alumnos durante dos actividades: lectura de cuentos y juego con títeres.

Hipótesis: será baja la frecuencia de enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas en interacciones madre-hijo, durante ambas situaciones.

## **METODOLOGÍA DEL PROYECTO GENERAL**

### **Método**

La investigación fue de tipo observacional y correlacional, de campo. Se llevó a cabo dentro de centros escolares y se realizaron observaciones y comparaciones para ubicar las posibles correlaciones entre las conductas de madres y profesoras y las conductas de los niños preescolares.

Todas las actividades de diseño y filmación, así como la captura, análisis y reporte de datos, fueron realizados por los dos investigadores responsables del estudio. También se contó con la participación de siete ayudantes de investigación, cuyas funciones fueron de apoyo en observación y registro de las videograbaciones. Las características de los ayudantes y el procedimiento seguido para su capacitación, son descritos en la sección de procedimiento.

### **1. Participantes**

Para la selección de los participantes, un equipo de psicólogos educativos llevó a cabo visitas a diversas escuelas públicas de una zona considerada de bajo nivel sociocultural, en el Estado de México, según los indicadores del Banco de información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010). Se obtuvo el consentimiento para trabajar en cinco grupos de tercer grado de preescolar, de dos escuelas. En un grupo escolar, se invitó a participar a las madres de los alumnos, 20 de ellas aceptaron integrarse al estudio, y

permitieron ser videograbadas en interacción madre-hijo, durante la realización de actividades de lectura de cuentos y juego con títeres dentro de un aula escolar. También se pidió la participación de cuatro profesoras con sus respectivos grupos. Las profesoras contaban con un promedio de 24 años de experiencia docente (con un rango de 18 a 26 años), quienes aceptaron participar de forma voluntaria, permitieron ser videograbadas junto con sus alumnos al realizar dichas actividades. Todos los niños cursaban tercer grado de preescolar y su edad promedio fue de 5 años.

## 2. Instrumentos

Se diseñó una taxonomía de registro conductual para analizar las conductas alfabetizadoras de las madres y profesoras participantes, así como la enseñanza incidental que realizaban con los niños durante las actividades de ambos contextos interactivos. La taxonomía incluyó también categorías para registrar y analizar conductas infantiles durante las interacciones con sus madres o profesoras (Anexo 1).

## 3. Procedimiento

### 3.1 Capacitación de los ayudantes de investigación

La capacitación, en sus dos etapas, fue conducida por los investigadores. Una vez realizado el estudio, se incorporaron siete estudiantes del último año de la carrera de psicología de una universidad pública. Las participantes fueron elegidas por contar con un promedio académico de 9, o mayor, a lo largo de sus estudios de licenciatura, y contar con una beca institucional.

La primera etapa de capacitación fue dirigida a la observación y registro de las videograbaciones; se llevó a cabo a través de cuatro sesiones grupales, de aproximadamente dos horas de duración cada una. Se proporcionó a las participantes un conjunto de artículos para su lectura, relativos a la alfabetización inicial y las prácticas alfabetizadoras. En una sesión inicial, previa lectura del material, se discutieron en el grupo las características de las prácticas alfabetizadoras, y se revisó la taxonomía de análisis y el formato de registro, diseñados para la presente investigación. En la segunda sesión se analizaron las definiciones y se respondieron dudas para asegurar el conocimiento de las categorías conductuales y el

formato de registro. Las tres sesiones siguientes consistieron en la observación y registro conjunto de los videos, para lo cual se proyectaba la grabación y se detenía cada 20 segundos, los investigadores preguntaban a cada uno de los observadores cuáles categorías debían ser registradas, y les pedían que argumentaran su elección, con base en las definiciones de cada práctica alfabetizadora; las discordancias entre ellos fueron resueltas por los investigadores, con argumentos sobre las razones para proceder al registro de una categoría u otra. Cuando las discordancias entre los observadores dejaron de presentarse a lo largo de la última sesión, los investigadores dieron por concluido el entrenamiento.

En la segunda etapa de capacitación se llevó a cabo un seminario-taller de ocho sesiones, de tres horas de duración cada una, en donde se revisaron diversos artículos de alfabetización inicial y de enseñanza incidental, para lograr el dominio de los aspectos teóricos y metodológicos relacionados con los temas y con el proyecto de investigación.

### 3.2 Captación de la población de participantes en el estudio

Al inicio del ciclo escolar, los investigadores contactaron a las autoridades de las escuelas preescolares, a quienes se les expuso el proyecto de trabajo y se les solicitó la participación de la comunidad escolar. Después de contar con la autorización institucional respectiva, se les informó a madres de familia y profesoras en qué consistía el estudio, y se solicitó su participación, aclarando que era voluntaria y que los datos recopilados en las evaluaciones serían tratados de manera confidencial y con fines académicos. Todos los adultos participantes firmaron una carta de consentimiento informado.

### 3.3. Fase 1 Filmación de las interacciones alfabetizadoras y de enseñanza incidental

#### 3.3.1. Filmación realizada con las díadas madre-hijo

Las filmaciones, de cada una de las 20 díadas madre-hijo, se llevaron a cabo en el salón de cantos y juegos que la escuela proporcionó para tal fin. Se proporcionó a la madre un conjunto de cuentos infantiles y se le pidió que realizara la lectura del cuento al niño, dando así comienzo a la filmación. Cuando la madre indicó haber terminado con dicha actividad, se le proporcionaron diversos títeres y se le pidió que jugara con ellos, involucrando a su hijo. La filmación se dio por concluida cuando la madre indicó haber terminado con esta segunda actividad.

### 3.3.2. Filmación de las interacciones alfabetizadoras y de enseñanza incidental de las profesoras

Para realizar estas filmaciones en cada uno de los grupos escolares, se pidió a las profesoras que llevaran a cabo con sus alumnos, dentro de sus aulas, la lectura de un cuento y el juego con títeres. Cada profesora indicaba cuándo iniciar la filmación y cuándo había concluido con las actividades.

### 3.3 Registro y análisis de datos

El registro de las interacciones alfabetizadoras y de enseñanza incidental de madres y profesoras, así como de las conductas infantiles, se realizó por parte de dos observadores, en forma conjunta. Se iniciaba la observación de un video y se detenía cada 20 segundos para que cada observador registrara las categorías que se presentaron en el intervalo, tanto de conductas maternas (o de la profesora, según el caso) como de conductas infantiles. Para ello, se utilizaron las definiciones conductuales de cada categoría, contenidas en la taxonomía de análisis. Ambos observadores debían llegar a un acuerdo con respecto a las categorías a ser registradas en cada intervalo; en caso de un desacuerdo entre los observadores, se podía recurrir a una tercera opinión, lo cual no fue necesario.

Con los datos obtenidos se conformó una base de datos en el programa SPSS (versión 20), para analizar las correlaciones entre conductas infantiles y conductas de las adultas (madres y profesoras), a través de la prueba de correlación de Pearson.

## **CAPÍTULO 4:**

# **REPORTE ESPECÍFICO DE INVESTIGACIÓN**

El presente reporte de *Actividad de Investigación* corresponde al objetivo específico 5 del proyecto general: Analizar la frecuencia con la que se presentan enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas en interacciones madre-hijo durante dos actividades: lectura de cuentos y juego con títeres.

Hipótesis: será baja la frecuencia de enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas en interacciones madre-hijo, durante ambas situaciones.

Las variables que se analizaron aparecen en el Anexo 1

Los participantes y el procedimiento fueron aquellos descritos en el proyecto general.

### **Resultados**

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la investigación específica, propósito del presente reporte. Las figuras ilustran la frecuencia con la que se presentaron las categorías conductuales (Anexo 1) en la interacción madre-hijo durante las dos actividades. Primeramente, se ilustran los resultados obtenidos en las categorías relacionadas con lectura de cuentos y posteriormente los resultados obtenidos en las categorías de la actividad de juego con títeres.

En la Figura 1 se muestra que las conductas (categorías) que las madres realizaron con mayor frecuencia durante la actividad de lectura de cuentos fueron: utilizar un tono de voz adecuado (AUtv), así como interactuar con el niño a través de preguntas (APr). Las que se presentaron con poca frecuencia fueron categorías como: interactuar lingüísticamente a través de la instigación (AIn), respondiendo (ARE) o parafraseando la historia (APa), reforzar a través de miradas o sonrisas (ARef) e interactuar lingüísticamente con el contenido de la lectura (PICH) y con las características del libro (PIL). Mientras que el resto de las categorías no fueron realizadas.

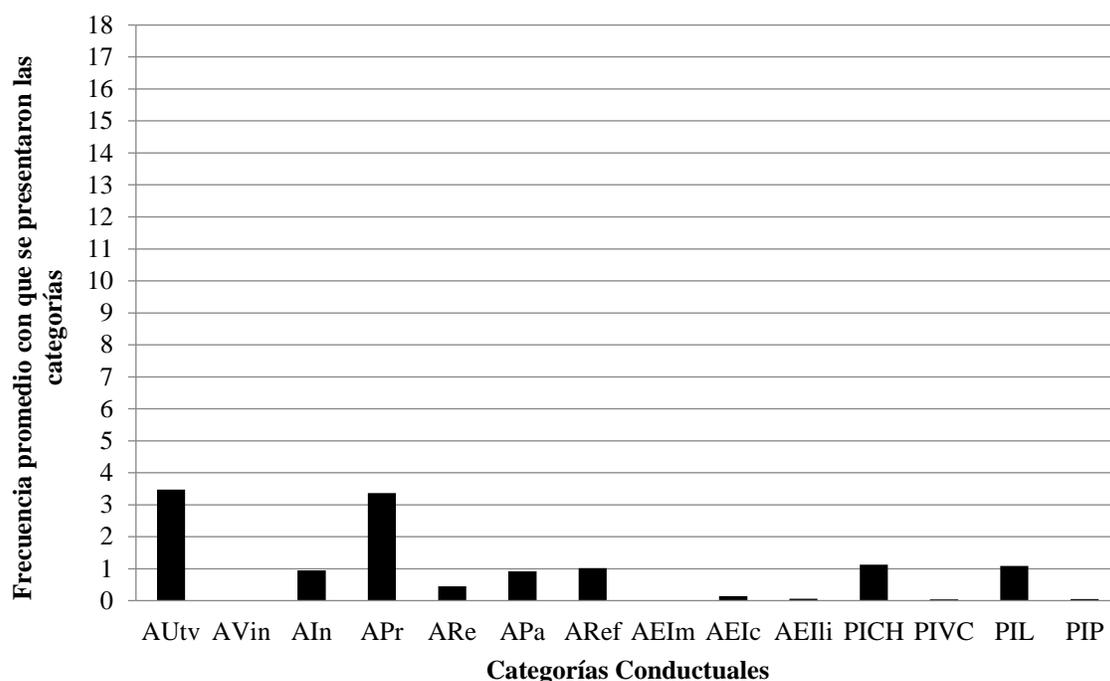


Figura 1. Frecuencia promedio con que se presentaron las categorías maternas durante la lectura de cuento.

En la Figura 2 se ilustra que las conductas (categorías) que los niños realizaron con mayor frecuencia durante la actividad de lectura de cuentos fueron: mostrar atención hacia el adulto (NAtAd), mostrar atención hacia las imágenes (NAtIm), mostrar atención hacia el texto (NAtTe) y mostrar atención hacia otro aspecto del ambiente (NAtOt). Por su parte, las categorías de menor frecuencia fueron: interactuar con el adulto a través de respuestas (NRe), así como interactuar con el cuento tocándolo o señalándolo (NTc) y narrar alguna parte de la historia (NNaHi). Mientras que el resto de las categorías, tales como interactuar lingüísticamente con el adulto, a través de preguntas (NPr), comentarios (NCo), describiendo algún aspecto de las imágenes (NDeIm) y utilizando un tono de voz adecuado, como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo (tv), fueron realizadas por los niños en escasas ocasiones.

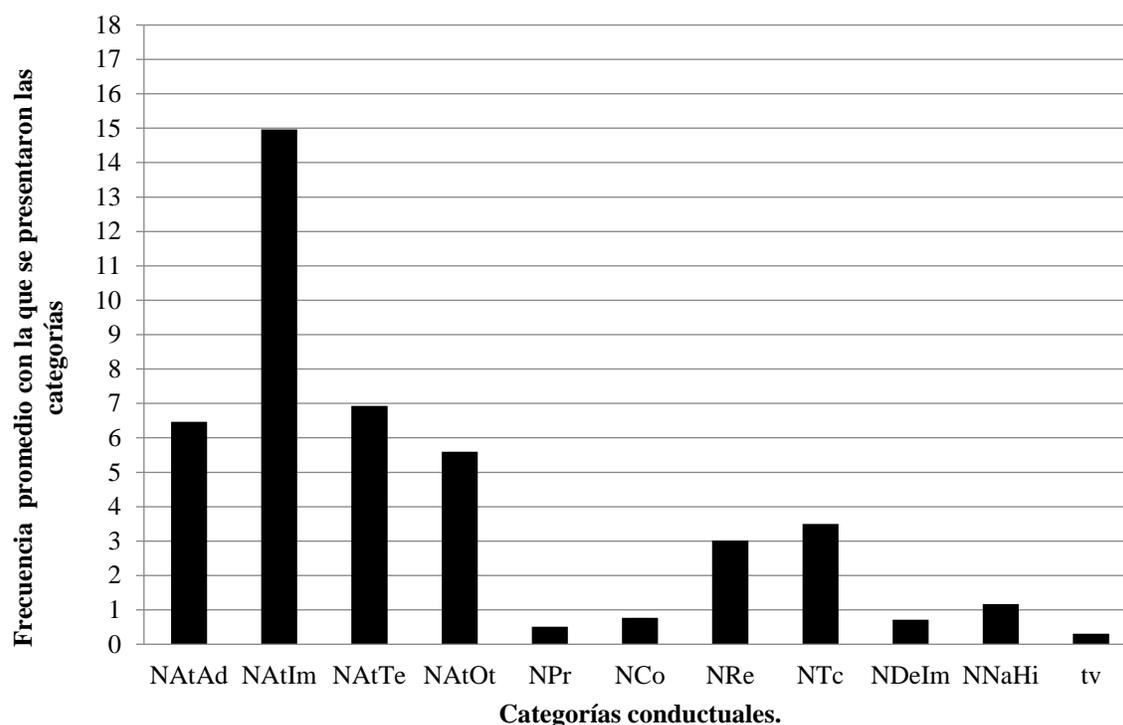


Figura 2. Frecuencia promedio con que se presentaron las categorías infantiles durante la lectura de cuento.

En la Figura 3 se muestra que las categorías: utilizar un vocabulario sencillo (AUvs), realizar preguntas (Apr), así como promover la interacción lingüística con características de los títeres (PIT), fueron las categorías que las madres realizaron con mayor frecuencia durante la actividad del juego con títeres. En lo que respecta a las categorías como narrar sucesos o historias relacionadas con los títeres (ANaHi), así como utilizar un volumen y tono de voz acorde al suceso narrado, como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo (AUtv), fueron presentadas en menor frecuencia. Mientras que el resto de las categorías fueron presentadas con poca o nula frecuencia.

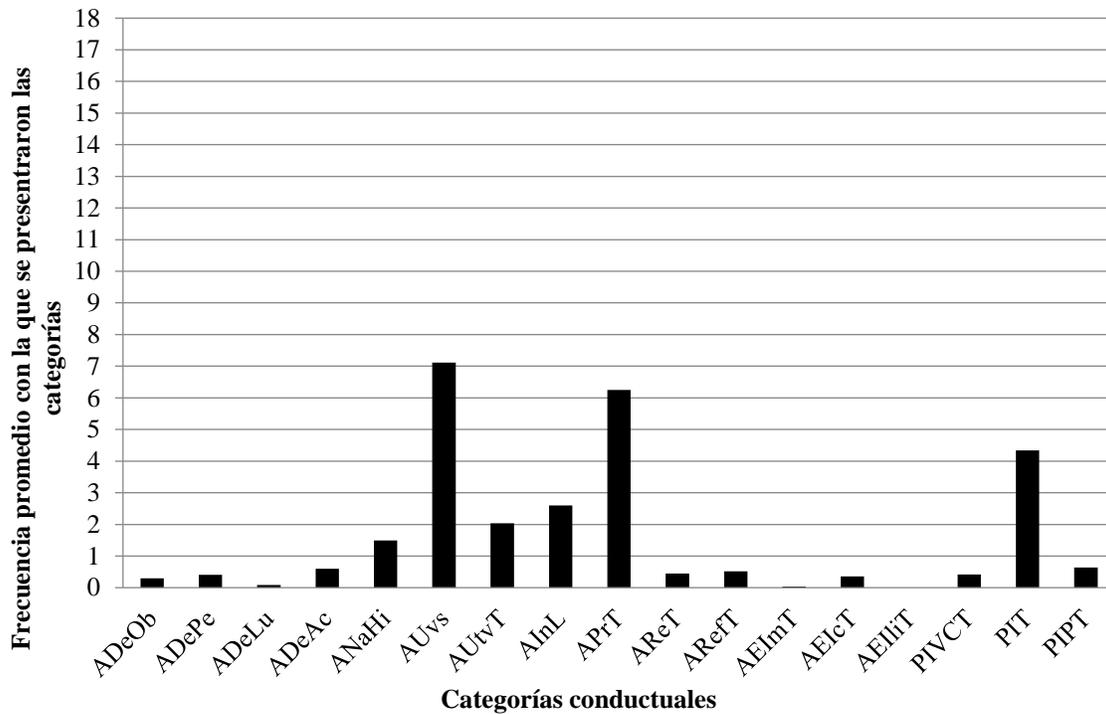


Figura 3: Frecuencia promedio con la que se presentaron las categorías maternas durante el juego con títeres.

En la Figura 4 se observa que las categorías: mostrar atención hacia el adulto (NAtAD), mostrar atención a los títeres (NAtTi), así como interactuar con el adulto respondiendo (NReTi), fueron las categorías que los niños realizaron con mayor frecuencia durante la actividad del juego con títeres. En lo que respecta a las categorías que se presentaron con baja frecuencia en los niños, se ubican: mostrar atención hacia otro aspecto del ambiente (NAtOt), interactuar con el adulto a través de los títeres, pero sólo con movimientos de éstos, sin emitir comentarios (NInTi), así como interactuar con el adulto haciendo comentarios (NCoTi).

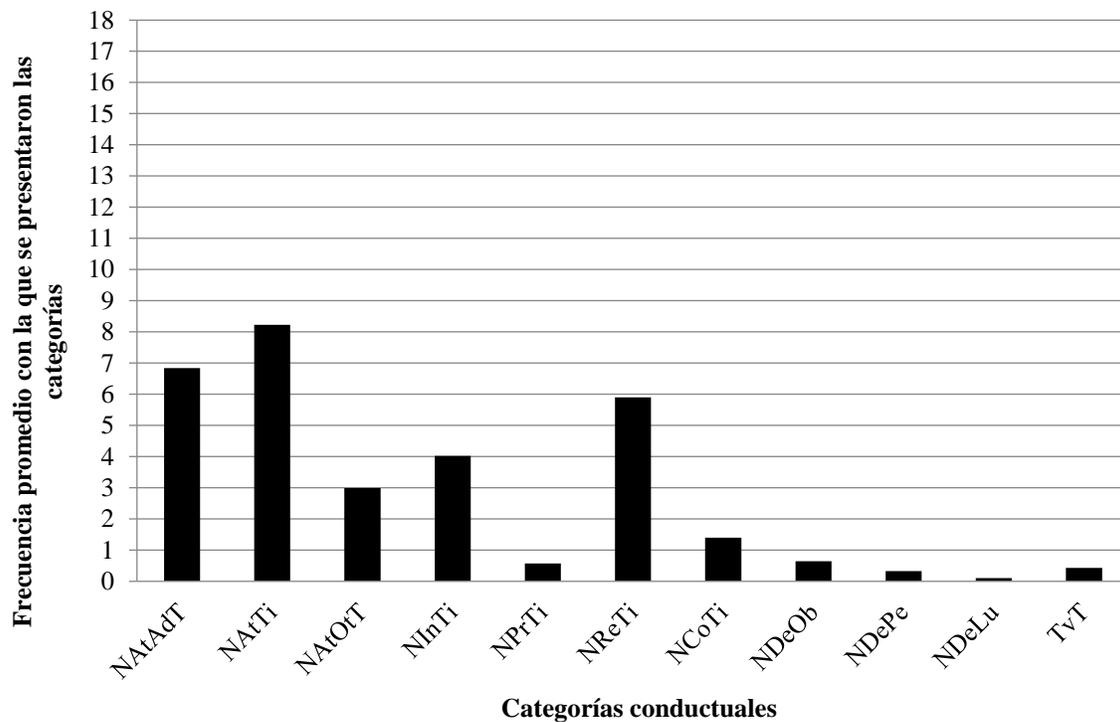


Figura 4. Frecuencia promedio con la que se presentaron las categorías infantiles durante el juego con títeres.

## **CAPÍTULO 5:**

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.**

El objetivo de la presente investigación fue analizar la frecuencia con la que se presentan enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas en interacciones madre-hijo durante dos actividades: lectura de cuentos y juego con títeres. Con base en los resultados obtenidos, puede decirse que se cumplió la hipótesis de investigación, ya que los datos arrojaron que fue baja la frecuencia de enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas durante las interacciones madre-hijo, en ambas situaciones o actividades.

Estos hallazgos son importantes porque, como señala Rivera (2014), la adquisición del sentido moral y la expresión de la conducta moral están en manos de los agentes socializantes y, sobre todo, de la familia, y la adquisición de estos valores se da en la infancia y se afianza a largo plazo.

La baja frecuencia de enseñanzas morales durante las interacciones aquí analizadas tiene serias implicaciones, y este hallazgo parece coincidir con lo que señalan autores como García (2007) y Rivera (2014), en el sentido de que, a algunos padres, ya sea por falta de tiempo o por diferentes situaciones personales, prejuicios o estereotipos, se les dificultan llevar una enseñanza moral hacia sus hijos y, muchas veces, caen en la idea que es la escuela la encargada de este tipo de educación que comienza en casa. Que la familia deje de lado la enseñanza moral puede relacionarse con el hecho de que, actualmente, dentro de las familias es posible encontrar a ambos padres laborando y esto no permite prestarles la atención necesaria a sus hijos.

Rivera (2014) explica que es necesario que en casa se trabajen diversos aspectos relevantes para un buen desarrollo moral en los infantes, incluyendo: leer cuentos y fábulas que fomenten valores como la solidaridad, la amistad, la lealtad, el respeto y la tolerancia; mirar alguna película (acorde a su edad) y comparar conductas adecuadas; escuchar música para sensibilizarlos teniendo en cuenta la sonoridad, el timbre, el tono, la intensidad y asociar estos elementos con conductas positivas. Se requiere fomentar el juego cooperativo, que ayudará a desarrollar empatía, respeto y tolerancia; contar experiencias adecuadas a su edad y crear debate buscando los principios morales enseñados, sin que falte la autocrítica. El autor

también sugiere fomentar que los niños aprendan a señalar su inconformidad ante una situación que no les parezca justa u honesta, hablando sin exaltarse; que aprendan a explicar y plantearle al otro el por qué no les parece bien. Otras sugerencias incluyen buscar referentes positivos dentro del grupo familiar, los amigos y el mundo artístico (música, deporte, escritores, actores, etc.); hacer dibujos con valores positivos para reforzar aquellos que a los niños les cuesta asimilar, y hacer una lista con los diferentes valores aprendidos.

La empatía (ponerse en el lugar de la otra persona), sirve para que, por medio de la fantasía y la imaginación, el niño pueda vivir emociones, sentimientos, motivaciones o frustraciones de la otra persona. La empatía ayudará a desarrollar y afianzar los principios morales enseñados en casa. Por ello, Rivera (2014) sugiere encauzar el desarrollo de esta característica en los niños, porque no se puede enseñar a etiquetar lo bueno y lo malo, dado que este concepto es personal e individual, y dependerá de las experiencias vividas por cada uno.

Por otra parte, la baja frecuencia de enseñanzas incidentales de tipo conceptual y de corrección lingüística, también tiene implicaciones para el desarrollo de los niños.

Guevara (1996, como se citó en Sánchez, 2014), señala que la familia es la primera institución que ejerce influencia en el niño, siendo ésta la primera institución educativa y socializadora del niño. Para favorecer el desarrollo conceptual en casa, los padres deberían tomar en cuenta estrategias como las propuestas por Carmiol et al. (2014), que incluyen promover la participación social, vincular los contenidos con casos de la vida real, relacionar la información nueva con conocimiento previo, utilizar estrategias efectivas que ayudan al niño a razonar, promover la comprensión y la transferencia del aprendizaje, entre otras que pueden ayudar a un desarrollo conceptual y lingüístico de los niños.

Cabe destacar que, durante las dos actividades estudiadas en la presente investigación, la interacción de las madres con los hijos no mostró un patrón adecuado para promover el desarrollo psicológico de los niños. En lo que respecta a la lectura de cuentos, las madres por lo general se dedicaban exclusivamente a leer el cuento y no involucraban al niño en la historia. En lo relativo al juego con títeres, a las madres se les dificultaba interactuar con sus hijos involucrándolos en el juego. Es decir, las madres no asumían que el juego con títeres y la lectura de cuentos les dan la oportunidad de apoyar el desarrollo psicológico de sus hijos.

Estos hallazgos coinciden con los reportados en investigaciones previas (Guevara & Macotela, 2005; Guevara et al., 2012; Kim, 2009; Naudé et al., 2003; Romero et al., 2007; Rugerio & Guevara, 2013; Saracho, 2008) que documentan el hecho de que las madres de familia con un nivel sociocultural bajo suelen presentar limitaciones para promover interacciones en sus hijos, particularmente aquellas relacionadas con el desarrollo lingüístico y conceptual infantil. En dichas díadas se observa: la carencia de modelos lingüísticos adecuados, interacciones limitadas, escasez de materiales alfabetizadores y baja frecuencia de actividades alfabetizadoras.

Como señalan Karmiloff y Karmiloff (2005), las investigaciones en el campo han demostrado que las madres con un nivel socioeconómico y cultural bajo se dirigen a sus hijos con menor frecuencia, con menor diversidad de palabras y con expresiones más cortas que las madres de mayor estatus. Esto, a su vez, se relaciona con diversas características maternas como su educación, su competencia social, los conocimientos sobre el desarrollo del niño y las actitudes con respecto al ejercicio parental, que pueden contribuir a la forma de interactuar de los padres con sus hijos, así como influir en los contextos y actividades en los que se involucran con sus hijos.

Como señalan Hernández y Cortés (2009), diversos autores han probado que las situaciones de juego son contextos muy importantes para promover, a través de la interacción adulto-niño, la adquisición del lenguaje con fines comunicativos. Esto a su vez concuerda con lo expuesto por Melgarejo et al. (2005), quienes señalan que la adquisición de lenguaje es un proceso que tiene lugar en una situación social interactiva y que la primera interacción se da en la díada madre-hijo. En la misma línea se encuentran los planteamientos de Guevara et al. (2012), quienes mencionan que, para que un niño desarrolle lenguaje es necesario que interactúe con los adultos de su medio de tal manera que se promueva el avance del niño en la adquisición de habilidades lingüísticas y conceptuales de complejidad creciente.

## **Conclusiones**

Los hallazgos aquí reportados hacen ver la necesidad de trabajar con los padres para que aumenten su conocimiento acerca de los factores que influyen en el aprendizaje de sus hijos, que comprendan la importancia de su participación en la educación infantil, y que no asuman que estas funciones educativas corresponden sólo a la escuela.

Es conveniente que los padres conozcan diferentes formas en que pueden participar en la educación de sus hijos, mostrarles que existen estrategias para el desarrollo moral, conceptual y lingüístico en los niños. Como ya se mencionó, dichos desarrollos comienzan en casa, y la escuela sirve como plataforma para reafirmarlos.

No debe dejarse de lado que la falta de tiempo por parte de los padres para interactuar con sus hijos en actividades lúdicas es un factor que perjudica el desarrollo moral, conceptual y lingüístico. Se hace necesario que los padres dediquen tiempo de calidad a sus hijos, interactuando con ellos en actividades que favorezcan el desarrollo psicológico integral, a través de estrategias como las aquí señaladas.

## REFERENCIAS

- Aram, D., & Besser, S. (2009). Early literacy interventions: Which activities to include? at what age to start? and who will implement them? *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 171-187.
- Carniol, A., Cruz, T., & Molinari, M. (2014). Promoviendo el desarrollo conceptual en las aulas de preescolar: una sistematización de hallazgos de investigación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-30. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n1/a02v14n1.pdf>
- Borzzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas. *Psyche*, 14(1), 193-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/967/96714115.pdf>
- Campbell, D. & Stanley, J. (1966). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Clarck, P., & Kragler, S. (2005). The impact of including writing materials in early childhood classrooms on the early literacy development of children from low-income families. *Early Child Development and Care*, 175(4), 285-301.
- Chow, B., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14(2), 233-248.
- Colón, O. (2004). Fundamentos psicológicos de la moral. Universidad Latinoamericana de Puerto Rico: Ponce. Recuperado de [http://psicologiavirtual.com.mx/Aula1/Biblioteca/Psicologia%20y%20Consejeria/fundamentos\\_psicologicos\\_de\\_la\\_moral.pdf](http://psicologiavirtual.com.mx/Aula1/Biblioteca/Psicologia%20y%20Consejeria/fundamentos_psicologicos_de_la_moral.pdf)
- DeBaryshe, B., Binder, J., y Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119- 131.
- De Tejada, M. y Otálora, C. (2006). Estimulación cognitiva de madres del sector popular. *Investigación y Postgrado*, 21(2), 43-67. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872006000200003](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872006000200003)
- Dockrell, J. (2003). Identificación y evaluación de los problemas del lenguaje en niños con dificultades comunicativas. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores, 9(6), 139-158.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

- García, D. (2007). *La falta de atención de los padres crea hijos con bajo rendimiento escolar*. Monografía. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos46/falta-atencion-padres/falta-atencion-padres2.shtml>
- Grenier, M. (2000). La formación de valores en la edad preescolar. *Ciencia y sociedad*, XXV(4), 552-560. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/870/87011297005.pdf>
- González, M. & Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil y primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 265-276.
- Goodman, Y. (1991). El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 12(1) Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n1/12\\_01\\_Goodman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n1/12_01_Goodman.pdf)
- Guevara, Y. & Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*. México: Pax.
- Guevara, Y., Ortega, P., & Plancarte, P. (2012). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guevara, Y., & Rugerio, P. (2014). Programa para promover prácticas alfabetizadoras de profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(1), 23-36.
- Guevara, Y., Rugerio, P., Delgado, U., Hermosillo, Á., y Flores, C. (2012). Efectos de un programa para promover alfabetización inicial en niños preescolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 38(3), 1-18.
- Guevara, Y., Rugerio, P., Delgado, U., Hermosillo, Á., & López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 31-40.
- Gutiérrez, F., & Vila, J. (2011). *Psicología del Desarrollo II*. Madrid: UNED.
- Hernández, R., & Cortés, A. (2009). Comportamiento afectivo y complejidad lingüística del infante en díadas madre-hijo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(1), 93-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59311416006>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Cuaderno estadístico de la zona Metropolitana del Valle de México*. México: Autor. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/coesme/programas/ficha.asp?cve\\_prod=335&c=10928](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/coesme/programas/ficha.asp?cve_prod=335&c=10928)

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Panorama2012260613.pdf>
- Karmiloff, K., & Karmiloff, S. (2005). *Influencias biológicas y ambientales en el desarrollo del vocabulario. Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata, S. L.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill
- Kim, Y. (2009). The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional skills for Korean children. *Reading and Writing*, 22(1), 57-84.
- Melgarejo, C., Molina, C., & López, F. (2005). Interacción madre-hijo: una comparación de niños con y sin problemas de lenguaje. *Enseñanza e investigación en psicología*, 10(1), 21-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29210102.pdf>
- Molina, M. (2008). Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación. *Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña*, pp. 1-20. Recuperado de [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/12\\_trastornos\\_desarrollo\\_lenguaje\\_comunicacion.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/12_trastornos_desarrollo_lenguaje_comunicacion.pdf)
- Moreno, S. (2005). *Aproximaciones culturalistas e interaccionistas. Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje* (pp. 98-100). Madrid: Biblioteca Nueva, S. L.
- Moreno, S. (2005). *Lenguaje en la zona de desarrollo próximo. Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje* (pp. 103-105). Madrid: Biblioteca Nueva, S. L.
- Morrow, L. (2009). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. 6ta. Ed. Boston: Allyn y Bacon.
- Naudé, H., Pretorius, E., & Viljoen, J. (2003). The impact of impoverished language development on preschoolers readiness-to-learn during the foundation phase. *Early Child Development and Care*, 173(2), 271- 291.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.
- Pavio, A., & Begg, I. (1981). *Psychology of language*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Pérez, J., Sánchez S., Sánchez., L., & García, B. (2005). Deficiencia del lenguaje. *Curso: Bases Pedagógicas de la educación especial*. Recuperado de <https://previa.uclm.es/profesorado/ricardo/AlumnosEE/LENGUAJE2005.doc>
- Quezada, M. (1998). Desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 6 años. Comunicación presentada en el Congreso de Madrid, Diciembre-98. Recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d059.pdf>
- Ríos, I. (s.f.). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y Palabra. Revista Electrónica de América Latina Especializada en Comunicación*. [www.razonypalabra.org.mx](http://www.razonypalabra.org.mx). Recuperado de [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia\\_72/27\\_Rios\\_72.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia_72/27_Rios_72.pdf)
- Rivera, J. (2014). Los niños: la moral y la ética. Publicado en el *Blog Padres, Escuela y Trastornos de Conducta*. Recuperado de: <http://padresescuelaytrastornosdeconducta.blogspot.mx/2014/04/los-ninos-la-moral-y-la-etica.html>
- Rogozinski, V. (2005). *Títeres en la escuela: expresión, juego y comunicación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Romero, M., Aragón, L., & Silva, A. (2002). *Evaluación de las aptitudes para el aprendizaje escolar. Evaluación psicológica en el área educativa*. México: Pax-México.
- Romero, S., Arias, M., & Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3). Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?>
- Romero, E. & Lozano, A. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral Científico*, 16, 8-12.
- Ruggerio, P. & Guevara, Y. (2013). Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 81-90.
- Saracho, O. (2001). Exploring young children's literacy development through play. *Early Child Development and Care*, 16(1), 103-114.
- Saracho, O. (2008). Fathers' and young children's literacy experiences. *Early Child Development and Care*, 178(7), 837- 852.
- Sánchez, P. (2014). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1-10. Recuperado de [http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/334/Art\\_SanchezE\\_scobedoP\\_DiscapacidadFamiliaLogro\\_2006.pdf?sequence=1](http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/334/Art_SanchezE_scobedoP_DiscapacidadFamiliaLogro_2006.pdf?sequence=1)

- Shapiro, L., & Solity, J. (2008). Delivering phonological and phonics training with whole-class teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 597-620.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *ENLACE 2012. Resultados de las pruebas reportadas por la Secretaría de Educación Pública*. México: SEP. Recuperado de: [http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE\\_2012\\_Basica\\_y\\_Media.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE_2012_Basica_y_Media.pdf)
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B., & Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460.
- Solla, C. (2011). La díada en el desarrollo de la condición humana. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 13(2), 149-159. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3706977>
- Sylva, K., Scott, S., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., & Crook, C. (2008). Training parents to help their children read: A randomized control trial. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 435-455.
- Taverna, A. & Peralta, O. (2009). Desarrollo conceptual: Perspectivas actuales en la adquisición temprana de conceptos. *Psykhé*, 18(1), 49-59. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282009000100005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282009000100005)
- Vega, L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPL). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico. *Revista Integración. Educación y Desarrollo*, 10, 9-19.
- Vega, L. (2011). *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manual para profesionales y padres*. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. & Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K., (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.

## ANEXO

### TAXONOMÍA DE ANÁLISIS DE INTERACCIONES ALFABETIZADORAS Y ENSEÑANZA INCIDENTAL

<b>CATEGORÍAS CONDUCTUALES DEL ADULTO PARA LA ACTIVIDAD DE LECTURA DE CUENTOS</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>AMuLi</b>	Muestra el libro de cuentos al(a los) niño(s) para que pueda(n) ver las imágenes y el texto.
<b>Si</b>	Señala la(s) imagen(es).
<b>ADeIm</b>	Describe algún aspecto de las imágenes del libro.
<b>ALeTe</b>	Lee el texto del libro.
<b>St</b>	Señala con el dedo las palabras que va leyendo.
<b>AMon</b>	Monitorea que el(los) niño(s) ponga(n) atención al libro.
<b>AUtv</b>	Utiliza un tono de la voz adecuado, como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo como tristeza, enojo, interés, alegría, admiración, duda, etcétera.
<b>AVin</b>	Describe o narra algún suceso vinculándolo con aspectos referidos en el texto.
<b>AIn</b>	Interactúa lingüísticamente con el(los) niño(s), a través de instigación.
<b>APr</b>	Interactúa lingüísticamente con el(los) niño(s), a través de preguntas.
<b>ARe</b>	Interactúa lingüísticamente con el(los) niño(s), a través de respuestas.
<b>APa</b>	Interactúa lingüísticamente con el(los) niño(s) parafraseando la historia previamente leída.
<b>E. I. Moral</b>	<b>Realiza una enseñanza incidental de tipo moral a través de un comentario, una pregunta o un consejo.</b>

<b>E.I. Conceptual</b>	<b>Realiza una enseñanza incidental de tipo conceptual a través de un comentario, una pregunta o un consejo.</b>
<b>Corrección Ling.</b>	<b>Realiza una enseñanza incidental relacionada con una corrección lingüística a través de un comentario, una pregunta o un consejo.</b>
<b>PIVC</b>	Promueve la interacción lingüística con aspectos de la vida cotidiana del niño.
<b>PIL</b>	Promueve la interacción lingüística con características del libro o las imágenes (objetos físicos).
<b>PIP</b>	Promueve la interacción lingüística entre participantes (personas).

<b>CATEGORÍAS CONDUCTUALES DEL NIÑO PARA LA ACTIVIDAD DE LECTURA DE CUENTOS</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>NAtAd</b>	Muestra atención hacia el adulto.
<b>NAtIm</b>	Muestra atención hacia las imágenes.
<b>NAtTe</b>	Muestra atención hacia el texto.
<b>NAtOt</b>	Muestra atención hacia otro aspecto del ambiente.
<b>NPr</b>	Interactúa lingüísticamente con el adulto, a través de preguntas.
<b>NCo</b>	Interactúa lingüísticamente con el adulto, a través de comentarios.
<b>NRe</b>	Interactúa lingüísticamente con el adulto, a través de preguntas.
<b>NTc</b>	Interactúa con el cuento, tocándolo o señalándolo.
<b>NDeIm</b>	Interactúa con el cuento, describiendo algún aspecto de las imágenes.
<b>NNaHi</b>	Interactúa con el cuento, narrando alguna parte de la historia.
<b>tv</b>	Interactúa con el cuento, utilizando un tono de voz adecuado, como vehículo para expresar diferentes estados de ánimo.

<b>CATEGORÍAS CONDUCTUALES DEL ADULTO PARA LA ACTIVIDAD DE JUEGO CON TÍTERES</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>AMuti</b>	Muestra los títeres.
<b>AMon</b>	Monitorea la atención.
ADeOb	Al mostrar títeres con forma de animales, el adulto describe sus características generales: forma, color y tamaño, o bien, características particulares como materiales con los que están hechos, usos y ubicación dentro de un contexto determinado.
ADePe	En el caso de utilizar y mostrar títeres con forma de personas, el adulto describe sus características generales mencionando algunas más específicas como el oficio, y las herramientas que utiliza para realizarlo.
ADeLu	Al interactuar con los títeres, describe lugares (ADeLu) comunes dentro de una localidad o de una vivienda (parque, escuela, hospital, casa, cocina, baño).
ADeAc	Menciona un conjunto de acciones y actividades que los personajes (representados por los títeres) realizan en lugares específicos.
ANaHi	Narra sucesos o historias (reales o imaginarias) relacionados con los títeres.
AUvs	Utiliza un vocabulario sencillo.
AUtv	Utiliza un volumen y tono de voz acorde al suceso narrado, como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo.
AIn	Instiga la interacción lingüística.
<b>APr</b>	Realiza preguntas.
<b>ARe</b>	Responde preguntas.
ARef	Durante la interacción refuerza a través de miradas o sonrisas dirigidas al niño(s).
<b>E. I. Moral</b>	<b>Realiza una enseñanza incidental de tipo moral a través de un comentario, una pregunta o un consejo.</b>

<b>E.I. Conceptual</b>	<b>Realiza una enseñanza incidental de tipo conceptual a través de un comentario, una pregunta o un consejo.</b>
<b>Corrección Ling.</b>	<b>Realiza una enseñanza incidental relacionada con una corrección lingüística a través de un comentario, una pregunta o un consejo.</b>
<b>PIVC</b>	Promueve la interacción lingüística con aspectos de la vida cotidiana del niño.
<b>PIT</b>	Promueve la interacción lingüística con características de los títeres utilizados (objetos físicos).
<b>PIP</b>	Promueve la interacción lingüística entre participantes (personas).

<b>CATEGORÍAS CONDUCTUALES DEL NIÑO PARA LA ACTIVIDAD DE JUEGO CON TÍTERES</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>NAtAd</b>	Muestra atención hacia el adulto.
<b>NAtTi</b>	Muestra atención a los títeres.
<b>NAtOt</b>	Muestra atención hacia otro aspecto del ambiente.
<b>NInTi</b>	Interactúa con el adulto a través de los títeres, pero solo con movimiento de éstos, sin emitir comentarios.
<b>NPrTi</b>	Interactúa con el adulto haciendo preguntas sobre los títeres.
<b>NReTi</b>	Interactúa con el adulto respondiendo.
<b>NCoTi</b>	Interactúa con el adulto haciendo comentarios.
<b>NDeOb</b>	Participa en la narración de sucesos y describe objetos.
<b>NDePe</b>	Participa en la descripción de personas.
<b>NDeLu</b>	Participa en la descripción de lugares.
<b>Tv</b>	Usa un tono de voz acorde al suceso narrado, como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo.