



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES, ZARAGOZA
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO

PRÁCTICAS COMUNICATIVAS DE MADRES DE NIÑOS SOBRESALIENTES ANTES Y DURANTE EL
CONFINAMIENTO

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

LAURA MARÍA MARTÍNEZ BASURTO

DIRECTORA: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM
COMITÉ: DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM
DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM
DRA. PATRICIA ORTEGA SILVA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, UNAM
DRA. GABRIELA ORDAZ VILLEGAS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Dedicatorias

A mi querida hija *Fernanda* porque es mi más hermoso motivo para seguir creciendo y a mi esposo *Fernando* por caminar a mi lado, por su gran apoyo y cariño, con todo mi amor.

A mi *mamá* y a mi *papá* por su confianza y apoyo para que logre mis sueños, por contribuir en la mujer que soy.

A mis hermanos *Jimena* y *César* porque siempre creen en mí.

A mi sobrina *Sara* porque su fortaleza me inspira para creer en mí misma.

A mi compañera y querida amiga *Ross* por compartir esta aventura, porque crecemos y aprendemos juntas.

A mi gran amiga *Karla* porque su confianza me anima a seguir con mis sueños.

Agradecimientos

A la *Universidad Nacional Autónoma de México* porque ser parte de ella me da identidad, es un honor ser egresada de la máxima casa de estudios.

A los *niños, maestros y directivos* de las escuelas en las que se realizó este proyecto, su participación fue fundamental para realizar el estudio.

A la *Dra. Guadalupe Acle* por compartir conmigo su invaluable experiencia y conocimientos. Su guía, confianza y cariño se ven reflejados en este proyecto, mil gracias por estar en mi camino.

A los miembros de mi comité: *Dra. Judith Salvador, Dr. Gerardo Hernández, Dra. Patricia Ortega y Dra. Gabriela Ordaz* por su acompañamiento, reflexión y conocimientos compartidos.

Al *Mtro. Roberto González Meléndez*, a la *Dra. Fabiola Zacatelco* y al *Dr. Horacio Tovalín* por su apoyo en mi formación profesional.

A mis compañeros y amigos *Alex, Ana, Nelly, Bere, Thamir, Saira y Marilú* porque hicieron que este camino fuera sensacional.

Contenido

Resumen	I
Abstract	II
Introducción	1
Niños con aptitud sobresaliente	4
Características	6
Modelos explicativos	12
Prácticas familiares en población sobresaliente	17
Prácticas familiares y la condición de confinamiento	26
Prácticas comunicativas parentales	31
Habilidades en el lenguaje oral y escrito	37
Desarrollo del lenguaje	40
Estrategias de lenguaje de los padres	50
Método	59
Objetivo general	62
Tipo de estudio	62
Contexto	63
Consideraciones éticas	63
Fase I. Instrumentos para la identificación	64
Etapa 1- Elaboración y validación de contenido de la Guía de Entrevista	
Semiestructurada para Padres	64
Objetivo particular	64
Tipo de estudio	64
Escenario	64
Muestreo	65
Participantes	65
Instrumentos	65
Procedimiento	66
Piloteo	66
Jueceo	67
Resultados	67
Etapa 2- Análisis factorial confirmatorio del Instrumento de Evaluación del	
Desempeño en Lectura y Escritura	71
Objetivo particular	71
Tipo de estudio	71
Escenario	71
Muestreo	71
Participantes	71

Instrumento	72
Procedimiento	74
Resultados	74
Fase II. Caracterización de las prácticas comunicativas de las madres de familia y de las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito de los niños con aptitud sobresaliente	76
Etapa 1- Prácticas comunicativas de las madres con hijos con aptitud sobresaliente	76
Objetivo particular	77
Tipo de estudio	77
Muestreo	77
Participantes	77
Características del contexto familiar	79
Características del escenario escolar	79
Instrumento	79
Procedimiento	80
Análisis de datos	81
Resultados	84
Etapa 2 Habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito de los niños con aptitud sobresaliente	97
Objetivos particulares	97
Tipo de estudio	97
Escenario	97
Muestreo	97
Participantes	97
Instrumentos	98
Procedimiento	101
Resultados	103
Fase III. Asociación de las prácticas comunicativas maternas con las habilidades en el lenguaje de los niños con aptitud sobresaliente	115
Objetivo particular	115
Tipo de estudio	115
Participantes	115
Instrumentos	115
Análisis de datos	115
Resultados	116
Discusión	147
Conclusiones, limitaciones y perspectiva a futuro	155
Referencias	157
Anexo	175

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Estudios sobre la relación de los padres con las aptitudes sobresalientes de sus hijos	23
Tabla 2. Habilidades en el lenguaje oral y escrito desde el enfoque psicolingüístico	39
Tabla 3. Estudios sobre la identificación de las habilidades de lenguaje y su atención en diferentes poblaciones	46
Tabla 4. Estudios sobre la relación del lenguaje de los padres con el lenguaje de sus hijos	51
Tabla 5. Cambios en las preguntas de la Guía de Entrevista	67
Tabla 6. Resultados de los acuerdos de los jueces	68
Tabla 7. Comentarios de los jueces sobre las preguntas	70
Tabla 8. Factores y reactivos del instrumento EDLE	72
Tabla 9. Descripción de los componentes, tipo de lenguaje, actividades y habilidades que conforman el Instrumento EDLE	73
Tabla 10. Descripción de las categorías de las rúbricas del instrumento EDLE	74
Tabla 11. Resultados del análisis factorial confirmatorio	76
Tabla 12. Características de las madres de familia	77
Tabla. 13. Percepción de las madres sobre el lenguaje oral y escrito de sus hijos antes y durante el confinamiento	78
Tabla 14. Categorías de análisis de las prácticas comunicativas parentales en términos de las dimensiones de análisis, definición operacional e indicadores	82
Tabla 15. Tipo de estrategias y frecuencia de las madres al emplear las estrategias de gestión	84
Tabla 16. Frecuencia de madres que emplean estrategias educativas antes y durante el confinamiento	85
Tabla 17. Frecuencia de madres que emplean estrategias no verbales antes y durante el confinamiento	94
Tabla 18. Prácticas comunicativas maternas antes y durante el confinamiento	96

Tabla 19. Descripción de las subpruebas del WISC-IV	99
Tabla 20. Descripción de los factores del instrumento de motivación intrínseca en escolares	100
Tabla 21. Puntuaciones en los instrumentos por grado escolar para identificar a la muestra	102
Tabla 22. Niños con puntaje ≥ 15 asignado por los padres y maestras	106
Tabla 23. Niños de primero y segundo grado con puntajes en el percentil 75 y puntajes mayores a 15	107
Tabla 24. Puntaje de las niñas de primer grado en los índices del WISC-IV	108
Tabla 25. Puntaje de los niños de segundo grado en los índices del WISC-IV	109
Tabla 26. Habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito de los niños con aptitud sobresaliente	114
Tabla 27. Asociación de las estrategias verbales de la mamá de Aura con las habilidades en el lenguaje de su hija	118
Tabla 28. Asociación de las estrategias no verbales de la mamá de Aura con las habilidades en el lenguaje de su hija	121
Tabla 29. Asociación de las estrategias verbales de la mamá de Emma con las habilidades en el lenguaje de su hija	124
Tabla 30. Asociación de las estrategias no verbales de la mamá de Emma con las habilidades en el lenguaje de su hija	127
Tabla 31. Asociación de las estrategias verbales de la mamá de Iris con las habilidades en el lenguaje de su hija	130
Tabla 32. Asociación de las estrategias no verbales de la mamá de Iris con las habilidades en el lenguaje de su hija	133
Tabla 33. Asociación de las estrategias verbales de la mamá de Omar con las habilidades en el lenguaje de su hijo	136
Tabla 34. Asociación de las estrategias no verbales de la mamá de Omar con las habilidades en el lenguaje de su hijo	138
Tabla 35. Asociación de las estrategias verbales de la mamá de Uriel con las habilidades en el lenguaje de su hijo	140
Tabla 36. Asociación de las estrategias no verbales de la mamá de Uriel con	

las habilidades en el lenguaje de su hijo 142

Figuras

Figura 1. Modelo triádico de la sobredotación 16

Figura 2. Modelo 1 análisis factorial confirmatorio 75

Figura 3. Distribución de los niños de primero según su coeficiente intelectual 104

Figura 4. Distribución de los niños de segundo de acuerdo con su coeficiente intelectual 104

Figura 5. Distribución de los niños de primero en creatividad 105

Figura 6. Distribución de los niños de segundo en creatividad 105

Figura 7. Distribución de los niños de primero en motivación intrínseca 105

Figura 8. Distribución de los niños de segundo en motivación intrínseca 106

Figura 9. Desempeño de las niñas de segundo grado en las habilidades de lenguaje oral y escrito 110

Figura 10. Desempeño de los niños de tercer grado en las habilidades de lenguaje oral y escrito 112

Figura 11. Asociación de las prácticas comunicativas maternas con las habilidades en el lenguaje oral y escrito de los niños con aptitud sobresaliente desde una perspectiva psicolingüística 146

Resumen

En el proceso de adquisición del lenguaje, en un primer momento, son los padres quienes, a través de sus prácticas comunicativas, entendidas como estrategias verbales y no verbales, proveen pautas para el desarrollo de ciertas habilidades en el lenguaje de sus hijos. Estas prácticas cobran mayor relevancia en el periodo de confinamiento a causa de la COVID-19, ya que las familias asumieron la mayor responsabilidad sobre el desarrollo y aprendizaje escolar de los menores. En este sentido, se reconoce la importancia de dichas prácticas en especial con niños sobresalientes debido al alto nivel de desarrollo que tienen en las habilidades en el lenguaje. El objetivo del estudio fue establecer la asociación de las estrategias verbales y no verbales que emplean las madres de niños con aptitud sobresaliente de manera cotidiana antes y durante el periodo de confinamiento con las habilidades en el lenguaje oral y escrito de sus hijos. Es un estudio con diseño mixto secuencial explicativo, descriptivo, no experimental, transversal de campo. Participaron cinco madres de familia ($M_{edad}=41.2$) y sus hijos con aptitud sobresaliente: tres niñas de primer grado, dos niños de segundo ($M_{edad}=6.6$). Se instrumentó en tres fases: en la primera se construyó y validó la Guía de Entrevista Semiestructurada para Identificar las Prácticas Comunicativas Parentales; y se realizó el análisis confirmatorio del instrumento Evaluación del Desempeño de la Lectura y la Escritura (Lozada García et al., 2016) para identificar las habilidades en el lenguaje de los niños; en la segunda fase se aplicaron los instrumentos con previo consentimiento informado y se analizó la información. En la tercera fase se hizo un análisis de la asociación a través de matrices explicativas de interrelación (Miles et al., 2014). Con base en los resultados se construyó un modelo explicativo de las prácticas comunicativas parentales con el que se identificaron estrategias de gestión, educativas, extraescolares, motivacionales y de recursos materiales que emplearon las madres tanto antes como durante el confinamiento. Estas estrategias estaban en función del tipo de características familiares, su organización y el papel de las madres de familia. Durante la pandemia las madres tuvieron que emplear las estrategias con mayor frecuencia porque ellas eran las principales encargadas del aprendizaje escolar de sus hijos. En conclusión, las estrategias verbales y no verbales que emplearon las madres estuvieron asociadas con las habilidades formales, de contenido y función del lenguaje oral y escrito de sus hijos con aptitud sobresaliente.

Abstract

In the process of language acquisition, in the first moment, it is the parents who, through their communicative practices, understood as verbal and non-verbal strategies, provide guidelines for the development of certain skills in their children's language. These practices became more relevant in the confinement period for COVID-19 since the families assumed the greatest responsibility about the development and learning of minors. In this way, it is recognized the importance of these practices with the gifted kids, due to the high level of development they own in the language skills. The study's objective was to establish the association of verbal and non-verbal strategies employed by mothers on a daily basis before and during the confinement, with the oral and written language skills of their gifted children. It is a study with a mixed sequential explanatory, descriptive, non-experimental, cross-sectional and field design. Five mothers participated ($M_{edad}=41.2$) and their gifted children: three girls of first grade and two boys of second grade ($M_{edad}= 6.6$). It was implemented in three phases: in the first, the Semi-structured Interview Guide to Identify Parental Communicative Practices was built and validated; and the confirmatory analysis of the Reading and Writing Performance Assessment Instrument (Lozada García et al., 2016) to identify the skills in the children's language; in the second phase the instruments were applied with prior informed consent and the information was analyzed. In the third phase, an association analysis was performed using interrelation explanatory nuances (Miles et al., 2014). Based on the results, an explanatory model of parental communication practices was built with which were identified strategies of motivational, extracurricular, educational, management and material resources used by the mothers both before and during the confinement. These strategies were in function of the family characteristics, their organization and role of mothers. During the pandemic, mothers had to employ the strategies more frequently because they were the main people in charge of their children's learning. In conclusion, the verbal and non-verbal strategies that were employed by the mothers, were associated with the formal skills, of content and function of the oral and written language of their gifted children.

Introducción

El lenguaje se desarrolla a partir de la interacción que tiene el niño o la niña con las personas de los contextos más cercanos, siendo la familia el primer sistema y más importante con el que estará en contacto en sus primeros años de vida, es de relevancia conocer no sólo las características familiares de menores que provienen de contextos vulnerables, sino también las prácticas de interacción cotidianas entre ellos y sus padres, ya que esto permitirá tener un panorama claro sobre los recursos con los que cuenta tanto la familia como el niño o la niña para adquirir las habilidades de lenguaje oral, adquisición que a su vez impactará el aprendizaje del lenguaje escrito, y por lo tanto, también en su desempeño académico (Romero Contreras et al., 2007). Esto cobra mayor relevancia en el periodo que se vive actualmente a causa de la pandemia por la COVID-19, ya que, por la medida de confinamiento, las familias han tenido que asumir la mayor responsabilidad sobre el desarrollo y aprendizaje escolar de sus hijos e hijas.

Existe una variedad de trabajos en los que exploran las habilidades de lenguaje en diferentes poblaciones, sin embargo, existen huecos en el conocimiento con respecto a las habilidades de lenguaje, en particular de aquellos que habitan en contextos de vulnerabilidad social y económica de México (Toledo-Rojas y Mejía-Arauz, 2015), de los niños con aptitudes sobresalientes en América Latina (Arencibia et al., 2016; Martínez-Torres, 1995) y de las características y apoyo que ofrecen las familias de manera espontánea a sus hijos con aptitudes sobresalientes (López Escribano, 2003).

Lo anterior puede deberse al bajo alcance que ha tenido el sistema educativo para la identificación y atención de alumnos con aptitudes sobresalientes, muestra de esto son los trabajos de Acle Tomasini et al. (2004); Zacatelco Ramírez (2005); Acle Tomasini et al. (2007); Ramírez Sánchez y Martínez Basurto (2010) por nombrar algunos, en los que se establece una incidencia de estudiantes con aptitudes sobresalientes que va del 6 al 13%, en escuelas primarias de la alcaldía de Iztapalapa que además no contaban con servicios de educación especial. Estos datos dan cuenta

de la existencia, por una parte, de factores que ponen en riesgo educativo y social a un grupo de la población infantil que presenta diversas necesidades de educación especial como es el caso de los niños con aptitud sobresaliente que muchas veces no son adecuadamente identificados y, por lo tanto, no atendidos, lo cual puede influir a largo plazo en su desempeño académico, emocional y social.

Por otra parte, la falta de información sobre las acciones de la familia, en particular de los padres, en el desarrollo de sus hijos con determinadas características y durante la educación primaria, limita las posibilidades para realizar el acompañamiento recomendado por instancias internacionales en situaciones de riesgo como lo es el ocasionado por el confinamiento. Es así como en este proyecto existe el interés de estudiar las prácticas comunicativas de los padres de niños con aptitud sobresaliente que cursan la educación primaria y que habitan en zonas de marginación social.

Si bien existe una variedad de trabajos sobre los niños con aptitud sobresaliente en zonas de vulnerabilidad de la ciudad de México, algunos de estos están asociados principalmente con la exploración y desarrollo del pensamiento crítico y creativo (De Fuentes et al., 2015; Antonio Cañongo, 2014) mejora su lectura, y escritura (Chávez Soto 2015; Tapia de la Rosa y González Granados, 2015; Lemus Méndez y Chávez Soto 2015). No obstante, en nuestro país es limitado el estudio que se ha realizado sobre las habilidades de lenguaje desde una perspectiva que reconozca el vínculo entre el lenguaje oral y escrito con el de las prácticas comunicativas de los padres, en especial cuando habitan en contextos vulnerables.

De tal manera este trabajo está organizado de la siguiente forma: en el primer capítulo se describe y caracteriza a los niños con aptitud sobresaliente y los trabajos que se han realizado para su atención de acuerdo con diversos modelos teóricos, resaltando el modelo sociocultural en el que cobra importancia la familia como el principal contexto que influye directamente sobre el desarrollo infantil y la relevancia que tienen las prácticas parentales en el desarrollo de los niños y que impactan en su desempeño personal, académico y social. Además, se añade un factor importante en la actualidad, debido a que se trasladó a los padres la mayor responsabilidad sobre el

aprendizaje de sus hijos e hijas desde su hogar debido al confinamiento por la COVID-19.

En el segundo capítulo se encuentra el análisis sobre el lenguaje oral y escrito, las habilidades involucradas, sus funciones, los modelos que lo han explicado, su desarrollo y estrategias de evaluación. Se describen estudios en los que se evalúan las habilidades en el lenguaje, se enfatiza la necesidad de explorar cómo se presentan éstas en poblaciones específicas, como en el caso de los niños con aptitud sobresaliente y sobre la influencia de los padres. Esto da paso al tercer capítulo en el que se desarrolla el método del estudio, el cual está integrado por tres fases, con sus respectivas etapas en las que se aborda el trabajo propuesto con los niños y con los padres. Finalmente se presentan la discusión y conclusiones del estudio.

Niños con aptitud sobresaliente

Una de las adversidades que se reconocen en la literatura internacional de la educación especial, es la diversidad de nominaciones que existen alrededor de la categoría de aptitud sobresaliente. De esta manera, se encuentra que, a los niños que destacan del resto de los niños de su edad, se les llama niños talento, con altas capacidades, sobredotados, con aptitudes sobresalientes o gifted en su traducción al inglés. Dichas definiciones son producto de las concepciones que cada país y sistema educativo han tenido sobre esta población y se basan en perspectivas que las han desarrollado. En México los niños con aptitud sobresaliente son definidos como:

aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades para su propio beneficio y el de la sociedad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006, P. 59).

Esta manera de conceptualizar al niño con aptitud sobresaliente está sustentada en una perspectiva sociocultural debido a que considera que las aptitudes sobresalientes sólo pueden desarrollarse por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales, sin embargo, la forma en la que se les ha concebido y por lo tanto atendido ha cambiado a través del tiempo. De acuerdo con Zacatelco Ramírez (2015) en México se comenzó a atender a los niños con aptitud sobresaliente a partir de finales de los 70's dentro del Programa Educativo Nacional con el Programa "Capacidad y Aptitud Sobresaliente (CAS)" su objetivo fue atender a los niños identificados dentro del aula regular con base en el Modelo Triádico de Renzulli en el que se retoman tres componentes: CI por arriba del promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea.

En el 2008 se consideró que estos alumnos requerían de un contexto facilitador y de apoyos complementarios a los escolares que les permitieran desarrollar sus capacidades y satisfacer sus intereses para su propio beneficio y el de la sociedad. Es así como surge el programa “Alianza por la calidad de la educación” en el que dentro de diversos aspectos importantes se rescata la necesidad de fomentar la equidad en las escuelas públicas, se hizo énfasis en la población infantil en condición de pobreza y vulnerabilidad y de los alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos. Como resultado de esto, en la Ciudad de México, se estableció el Programa Niñas y Niños Talento con el objetivo de brindar una formación integral para todos los niños sobresalientes entre 6 y 12 años a través del desarrollo o perfeccionamiento de sus habilidades artísticas, culturales, intelectuales y deportivas.

Para su identificación se consideró a los niños que tuvieran como calificación escolar un promedio mínimo de nueve (Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, 2015), lo cual en opinión de Antonio Cañongo (2014) es completamente restrictivo, debido a que este grupo de pequeños pueden mostrar otras habilidades no necesariamente reflejadas en el promedio final de una boleta escolar. Posteriormente en el 2009 surgió el “Programa de Potencialidades” en el que se ayudó al alumno a favorecer sus capacidades en algunas áreas o disciplinas específicas, como lo son las científicas, culturales, sociales, deportivas o artísticas que fueron detectadas en el programa de niñas y niños talento, es así como llama la atención la complejidad de la atención a este grupo de alumnos, no obstante, de acuerdo con Aclé Tomasini (2012) todo lo relacionado con los niños con aptitud sobresaliente ha sido muy irregular, desde la conceptualización debido a la ausencia de claridad y precisión en este sentido (Zacatelco Ramírez, 2005), en el desarrollo de investigaciones hasta en la cobertura.

Así mismo, estudiar la incidencia de estudiantes con aptitud sobresaliente en escuelas que no cuentan o es limitado el apoyo de las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva [UDEEI] ha sido objeto de estudio en diversos trabajos debido a que estos niños no están claramente registrados en las estadísticas del sistema educativo mexicano, es el caso de lo que reportaron Aclé Tomasini et al., en el 2004, ya que identificaron que en una escuela primaria sin UDEEI había un 13% de niños de

primer grado con aptitud sobresaliente; Zacatelco Ramírez (2005) refirió al 7% de cuarto y sexto de primaria; Acle Tomasini et al., en el 2007, reportaron entre el 6% al 9% de niños de primero y segundo grado de primaria; Ramírez Sánchez y Martínez Basurto (2010) al 12% por referir algunos trabajos, siendo así que es factible encontrar una incidencia de estudiantes con aptitud sobresaliente del 6 al 13% lo cual da cuenta de una importante población no siempre identificada y por lo tanto tampoco es atendida (Acle Tomasini, 2013) ubicándolos en una situación vulnerable.

Características

De acuerdo con Gargiulo & Bouck (2021), la complejidad de la identificación de las características de este grupo de niños obedece a que, en algunos casos, se parecen a las de otros niños con necesidades de educación especial, sin embargo, se debe tener presente que el grado e intensidad de la capacidad hará alusión a la excepcionalidad del niño. Existe una diversidad de aportaciones sobre las características de los niños con aptitudes sobresalientes (Durán Fonseca, 2016; Gargiulo & Bouck, 2021; Ordaz Villegas, 2013; Zavala Berbena, 2015) que las describen en tres dimensiones principales: cognitiva, emocional y social.

El principal elemento que se retoma en la dimensión cognitiva es el coeficiente intelectual (CI), pues justo para distinguirlos del resto de los niños de su edad se espera que los niños con aptitud sobresaliente cuenten con un CI por arriba de la norma con dos o más desviaciones estándar. Es necesario aclarar que de acuerdo con Mönks (2008) el cálculo de este coeficiente deberá considerarse con base en el grupo de referencia, por su parte, la Secretaría de Educación Pública (2006) la medición del coeficiente intelectual estipulada para identificar a los niños con aptitudes sobresalientes es de 116 o más lo que corresponde a una inteligencia arriba del promedio de acuerdo con las escalas de Weschler.

Siguiendo con esta dimensión, Gargiulo & Bouck (2021) comenta que estos niños cuentan con altas habilidades para expresarse claramente, para leer mucho antes de entrar a la escuela y con un pensamiento abstracto mayor en comparación con sus compañeros, así mismo tienen una memoria excepcional, aprenden, conceptualizan y

sintetizan información rápidamente, demuestran interés en una variedad de áreas o actividades y generalizan el conocimiento. En un estudio realizado por Espinosa-Vea y Reyes-Fiz Poveda en España en el 2007, identificaron que los niños con altas capacidades manejaban mayor cantidad de información, además de mostrar mayor facilidad para relacionar ideas y conceptos. En cuanto a su lenguaje, presentan puntuaciones elevadas en el lenguaje expresivo y receptivo en relación con lo que pueden hacer los niños de su edad.

Espinosa-Vea y Reyes-Fiz Poveda (2007) y Shea y Bauer (2000) también indican que estos pequeños desarrollan habilidades superiores en el lenguaje receptivo, en memoria auditiva y lingüística, además logran utilizar reglas y estructuras del lenguaje más complejas y profundas para la comprensión y sintaxis verbal en comparación con otros niños de su edad. Por su parte, Morales Silva (2008) establece que el alto grado de desarrollo del lenguaje, de motivación y concentración de este grupo de niños está relacionado con la adecuada capacidad lectora que generalmente presentan. En contraste Martínez-Torres (1995) reconoce que los niños sobresalientes no tienen garantizada una buena comunicación debido a que al presentar un vocabulario amplio y/o una estructura en su lenguaje compleja, puede influir en la forma en la que verbalizan con sus pares. Dada la importancia que tiene el lenguaje en el desarrollo porque es fundamental para el aprendizaje, para la apropiación del lenguaje escrito y para la socialización, se retomará y ahondará en el capítulo siguiente.

Los estudiantes sobresalientes además son creativos porque cuentan con habilidades para resolver problemas de forma original. Alonso et al., en el 2003 establecieron que desde edades muy tempranas estos alumnos manifiestan una elevada capacidad de atención, observación y amplios conocimientos de varios temas, además que muestran cualidades de liderazgo, una alta motivación intrínseca, toman riesgos, son perfeccionistas en sus propias producciones. Sin embargo, estas características no pueden ser generalizadas en este grupo de niños, ni en ningún otro, debido a que están íntimamente relacionadas con aspectos contextuales. Al respecto existen estudios en los que se reconoce la necesidad de indagar sobre las habilidades de los niños con aptitud sobresaliente en contextos específicos.

Arencibia et al., (2016) en Chile describieron las características cognitivas de los niños talento que vivían en un contexto económicamente vulnerable de aquel país, fue un estudio exploratorio en el que participaron 5160 estudiantes identificados como sobresalientes en un periodo de nueve años. Dentro de los principales hallazgos reportaron que existe una relación entre la alta vulnerabilidad económica de los contextos en los que habitan los alumnos que participaron en el estudio con el bajo desempeño en la capacidad cognitiva, no obstante, en el género identificaron conductas específicas en las edades de 12 a 15 años, debido a que las niñas mostraron una capacidad superior en razonamiento abstracto en comparación con los niños de las mismas edades; pero esto se invierte a la edad de 16 y 18 años en cuanto a la capacidad no verbal. También reconocieron que en Latino América no existen estudios sobre las características cognitivas en los niños sobresalientes de bajos niveles socioeconómicos.

Por su parte, Ordaz Villegas (2013) reconoció en una muestra de 666 adolescentes con un rango de edad de 12 a 18 años, que el 14% presentó aptitudes intelectuales sobresalientes, los cuales, al no ser identificados por el sistema educativo mexicano, no fueron incluidos en las estadísticas oficiales del país mientras cursaron estudios previos. En cuanto a las características de este grupo de alumnos, la autora reportó que hubo adolescentes que presentaron bajas calificaciones, lo cual se asoció con la falta de interés, con las estrategias didácticas docentes y con dificultades en las relaciones con sus pares, por lo que este indicador no es confiable para la identificación de la aptitud sobresaliente. También ella señaló que existen variables contextuales que están asociadas a la potencialidad de estos niños como las características familiares y el nivel educativo de los padres.

En lo que se refiere a la dimensión emocional, Zavala Berbena (2015) refiere que existe poca literatura sobre investigaciones científicas al respecto, sin embargo, comienza a ser relevante en los últimos años. Por un lado, existe una postura en la que se reconoce que en este grupo de niños existe una superdotación emocional y desintegración positiva que favorecen un ajuste y equilibrio emocional perfecto que hace que se puedan adaptar al medio, es común que usen sus errores de manera

constructiva porque les gusta aprender de ellos. Bajo esta perspectiva se caracterizan con: alta intensidad emocional, alta sensibilidad estética y temprana preocupación por la muerte. En contraste, en la otra postura se establece que debido a ese desarrollo cognitivo superior puede haber un desequilibrio, desarrollo irregular, sobre excitabilidad y disincronía emocional.

Sobre la dimensión social, Freeman en 1985 refirió que los niños sobresalientes pueden estar mejor capacitados para captar señales de comunicación, sin embargo, la poca experiencia y habilidad de interpretación de lo que manifiestan los otros, puede producir una lectura errónea de las señales sociales, llegando a ser tratados como sujetos raros. Tienden a relacionarse con niños de mayor edad, con maestros y adultos, son sensibles y empáticos, tienen ideales de justicia, son idealistas, intensos, no les gustan las rutinas, las reglas y tienen un alto locus de control (Gargiulo & Bouck, 2021).

Otro elemento que ha sido considerado dentro de las características de los alumnos con aptitud sobresalientes es la motivación, fundamental en el desarrollo y aprendizaje. Al respecto Morales Silva (2008) concluyó en un estudio que realizó con cuatro adolescentes talentosos en Perú, encontró que la motivación afecta positivamente en el desarrollo de habilidades académicas tales como la comprensión lectora, sin embargo, ésta se complementa con variables extrínsecas como el papel de la escuela y la estimulación familiar. Por su parte, la reacción de la familia ante estas características que puede presentar alguno de sus miembros altamente capaz, suele ser difícil de manejar principalmente para los padres porque implica enfrentarse a las diferencias relativas entre la habilidad precoz del niño y su edad cronológica (Zavala Berbena, 2015), además que generalmente son más demandantes para que se cubran sus necesidades en relación con los niños de su edad, elementos que cobran mayor importancia en contextos de vulnerabilidad económica y social.

En cuanto a la intervención a los niños con aptitud sobresaliente en México, Zacatelco Ramírez et al. (2012) y Lemus Méndez y Chávez Soto (2015) Tapia de la Rosa y González Granados (2015) abordaron la atención de los niños sobresalientes en contextos de vulnerabilidad social y escolar a través del lenguaje desde un enfoque creativo, ya que reportaron que la creatividad se puede manifestar en diversas

situaciones y una de ellas es en el lenguaje. En ambos trabajos favorecen la creatividad escrita, porque pertenece a la creatividad lingüística que puede observarse a través de poemas, cuentos o relatos. En los resultados encontraron que los niños mostraron en sus producciones mayor extensión y uso del vocabulario, además que contaban con una estructura narrativa, expresaban sus emociones y se favoreció su creatividad. Sin embargo, no reportaron algún aspecto a nivel contextual que se haya favorecido o en el que tuvieran algún impacto estas intervenciones.

Rodríguez Garza (2016) en un trabajo descriptivo analizó la situación de vulnerabilidad del alumnado con alto potencial intelectual en el sistema educativo mexicano, contó con una muestra de 28 niños con alto potencial intelectual y 14 maestros normalistas de una escuela primaria. En este trabajo se hace patente que se descuida a una población escolar que, a pesar de contar con gran capacidad para aprender, memorizar, realizar abstracciones y ser creativos para elaborar estrategias de solución a problemas sociales y existenciales, presenta un inconstante o bajo rendimiento escolar y que al no ver satisfechas sus necesidades e intereses particulares, se colocan en situación de vulnerabilidad y riesgo escolar y social.

Por su parte, Acle Tomasini et al. (2016) validaron socialmente un modelo ecológico de riesgo/resiliencia que promueve conductas resilientes en estudiantes con requerimientos de educación especial, sus maestros y padres. Fue un estudio descriptivo y longitudinal en el que participaron 1022 alumnos del primer ciclo de primaria en los que se encontró que el 12.1% de alumnos evaluados fueron identificados con aptitud sobresaliente en contextos vulnerables tanto familiares como escolares. Zacatelco Ramírez (2015) y De Fuentes et al. (2015) resaltan la importancia de la identificación y atención de los alumnos con aptitud sobresaliente en contextos vulnerables debido a que su potencialidad puede disminuir al no ser estimulados de acuerdo con sus necesidades. Zavala Berbena (2015) ha contribuido con el análisis de la inteligencia emocional de los niños y jóvenes. Como ya se mencionó es una esfera poco abordada, pero elemental para tratar con esta categoría de educación especial.

También se ha identificado que la aptitud sobresaliente puede estar presente junto con otras necesidades de educación especiales. Tan et al. (2016) en los Estados

Unidos exploraron las experiencias académicas y sociales de los estudiantes sobresalientes y talento que co-existen con problemas de aprendizaje, lo hicieron con 18 alumnos que habían sido identificados como sobresalientes y talentosos de nivel secundaria y preparatoria. En sus resultados reportaron que el éxito de esta población está relacionado con el apoyo de los maestros, padres y de la tecnología. Es así como, dentro de las características de los niños con aptitud sobresaliente en condición de vulnerabilidad, podrían estar presentes una serie de factores que van desde la carencia en la identificación, así como bajos niveles económicos hasta las características escolares y familiares.

Desde esta perspectiva de vulnerabilidad se reconoce que, a lo largo de la vida, niños y adultos, familias y comunidades, deben enfrentar adversidades que ponen a prueba sus capacidades y recursos. En este sentido, Antonio Cañongo (2014) y Durán Fonseca (2016) identificaron ciertos factores protectores y de riesgo en niños del primer ciclo de primaria con aptitud sobresaliente que habitaban en una zona de marginación social, los cuales se mencionan a continuación:

Factores protectores

1. A nivel individual: nivel intelectual alto, índice de creatividad normal, motivación intrínseca dentro de la norma, autoestima positiva, capacidad para formar y mantener fuertes vínculos afectivos, participativos en actividades escolares, habilidades verbales altas, conocimiento elevado de palabras en relación con su grupo de edad, adecuada capacidad de comprensión verbal, organización perceptual, razonamiento secuencial lecto-escritura adquirida, habilidades matemáticas altas.
2. En el contexto familiar: niveles socioeconómicos adecuados, respeto, comunicación, promoción de la unión familiar, padres con empleo y comprometidos con la educación de sus hijos, percepción de que los hijos poseen habilidades académicas altas, apoyo de la familia extensa y hogares biparentales, niveles superiores de escolaridad de los padres.

Factores de riesgo

1. A nivel individual: impulsividad en la realización de tareas, sentimientos de inseguridad y presión por cumplir con algunas de las expectativas de sus padres y profesores, problemas para articular fonemas como la /r/, dificultad en escritura.
2. En el contexto familiar: ausencia de alguno de los padres por jornadas laborales extensas o por negligencia, percepción de que sus hijos se angustian por problemas familiares y sociales o económicos y que son inquietos o distraídos.

A partir de estos elementos resalta la importancia de identificar las características tanto de los niños con aptitud sobresaliente, así como de su contexto familiar, sus prácticas, expectativas y recursos, puesto que la familia es considerada como uno de los contextos que ejerce una influencia significativa en el desarrollo del niño. Un elemento fundamental para la identificación de esta población está relacionado con los modelos a partir de los cuales se han abordado y que están fundamentados en diversas teorías psicológicas.

Modelos explicativos

El primer modelo explicativo se relacionó con la capacidad intelectual. Durante mucho tiempo el término de sobresaliente fue asociado únicamente por el Coeficiente Intelectual (CI) mayor a 130, se consideraba que la inteligencia estaba determinada genéticamente y era relativamente estable en el tiempo. Esta perspectiva está basada en las capacidades y se encuentra como principal representante a Terman (1925) quien definió al alumno sobresaliente como aquél con un CI elevado, sin embargo, casi al final de su vida admitió que las variables no cognitivas de la personalidad como lo social, jugaban un papel preponderante en el rendimiento. Este modelo surge en una etapa en la que el enfoque médico-asistencialista predominaba en el ámbito de la psicología y pedagogía y prevalecían la elaboración de diagnósticos.

Otro modelo es el cognitivo, en el que se prioriza el proceso, es decir, se reconoce que la inteligencia exitosa requiere pensamiento analítico para resolver

problemas, inteligencia creadora para generar buenas ideas e inteligencia práctica para aplicar las ideas y adaptarse al entorno (Sternberg,1985). Uno de los modelos más importantes es la Teoría Triárquica de la inteligencia de Sternberg (1985) en el que menciona tres tipos de niveles de capacidades superiores:

1. Nivel interno (Subteoría componencial): esta se refiere a los mecanismos cognitivos que se relacionan con la inteligencia excepcional del procesamiento de la información.
2. Nivel experiencial (Subteoría exponencial): retoma la forma en que se adaptan las características del pensamiento excepcional al enfrentar tareas nuevas, que después se automatizan y puede haber de dos tipos: la capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas y; la capacidad de interiorizar lo aprendido y volverse automático.
3. Nivel aplicado (Subteoría contextual): se refiere a las características ambientales que intervienen como potencializadores de habilidades cognitivas excepcionales.

Con base en esta propuesta, Sternberg (1985) propone tres tipos de personas sobresalientes de acuerdo con su nivel predominante: a) analíticos, b) creativos y c) prácticos. Elaboró un modelo pentagonal para la identificación de las capacidades sobresalientes en el que está presente el criterio de excelencia que implica que la persona destaque en comparación de sus iguales, el criterio de raza, criterio de productividad, criterio de demostrabilidad y el criterio de valor, es decir, que las capacidades o habilidades deben ser valiosas para sí mismos y para la sociedad. Este modelo especifica que el logro y rendimiento académico será un factor muy importante para determinar quiénes son los niños con capacidades sobresalientes (Ramírez Sánchez y Martínez Basurto, 2010).

De acuerdo con Gargiulo & Bouck (2021) uno de los modelos más estudiados es el de Renzulli que en 1986 consideró a la creatividad, la habilidad por encima de la media y el compromiso con la tarea como rasgos básicos humanos, debido a que la inteligencia comprende una amplia y diferente gama de conocimientos y habilidades en las personas sobresalientes más allá del CI. En este modelo se considera que las

personas que son capaces de desarrollar una interacción entre los tres rasgos antes mencionados requieren una amplia variedad de oportunidades educativas y servicios que no les proporcionan de manera ordinaria a través de los programas escolares. Renzulli plantea que la inteligencia es un factor necesario, pero no determinante y que sólo se requiere un CI de 116 como inteligencia mínima requerida para el alto desempeño según su modelo, por lo que el talento es fruto de la interacción exitosa de los tres componentes. Los rasgos básicos tienen algunos indicadores como se describen a continuación:

- Las habilidades por encima de la media se dividen en generales y específicas: por generales se refiere a altos niveles de pensamiento abstracto, razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria y fluidez de palabras, adaptación a situaciones nuevas; en cuanto a las habilidades específicas aluden a la aplicación de la combinación de varias habilidades generales en uno o más áreas generalizadas del conocimiento o del desarrollo y la capacidad para la adquisición y uso apropiado del conocimiento formal, técnico, logístico y estrategias en la solución de un problema particular.
- Creatividad implica: fluidez, originalidad y elaboración en el pensamiento.
- Compromiso con la tarea, requiere altos niveles de intereses, entusiasmo, fascinación e implicación en un problema particular, capacidad para perseverar, determinación, trabajo fuerte y práctica dedicada, sentido estético, calidad y excelencia en el propio trabajo.

Siguiendo esta misma perspectiva se encuentra Gardner (1983) considerando que estas capacidades se pueden presentar en diferentes ámbitos de la competencia humana como la inteligencia: lingüística, lógico-matemática, musical, visoespacial, corporal-cinética, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Es bajo estas últimas perspectivas que se empieza a tomar en cuenta los aspectos culturales y sociales, que dan mayor importancia a las emociones y contextos sociales, preponderando el desarrollo a partir del intercambio entre lo individual y lo social.

En los modelos socioculturales se encuentra Tannenbaum (1983) quien retoma esta perspectiva con su modelo de aprendizaje social que se caracteriza por considerar

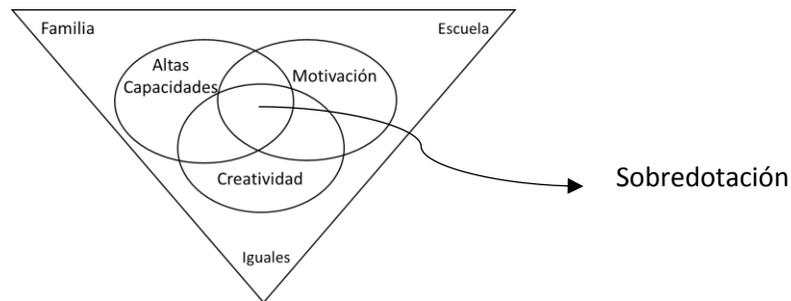
al contexto sociocultural y la diversidad de factores individuales y culturales que contribuyen a la valoración o estimación del sobresaliente. El modelo se basa en la idea de que se necesita más que un potencial cerebral para ser considerado sobresaliente, esto es, se requieren atributos personales y experiencias de vida enriquecedora que, en combinación, den resultados exitosos, además de la importancia de las condiciones fortuitas (Ordaz Villegas, 2013). Establece cinco factores que deben coincidir para que el potencial pueda ser expresado: habilidad general, aptitudes especiales, factores no intelectuales, apoyo ambiental, factor de oportunidad o fortuitos que influyen en el éxito.

Siguiendo esta línea, Gagné en 2010 hace una aportación al diferenciar la aptitud sobresaliente y talento. Define a la aptitud sobresaliente como la posesión y uso de habilidades naturales o innatas destacando en algún dominio de manera significativa al resto de los niños de su edad, lo cual se convierte en talento debido al aprendizaje y práctica que aporta la estimulación ambiental (Covarrubias Pizarro, 2018). Esta estimulación ambiental juega un papel importante, porque reconoce que es a través del uso cotidiano y entrenamiento informal con apoyo de las estrategias parentales como logrará desarrollar el talento, además que llama la atención que incluye un elemento de “suerte” en el dicho desarrollo. Reconoce que existen: factores físicos y psicológicos como: apariencia física, salud, motivación, temperamento (catalizadores intrapersonales) y personas físicas significativas, acontecimientos, intervenciones, lugares (catalizadores ambientales) (Gagné, 2010; 2012).

Por su parte, Mönks y Van Boxtel (2005) con su modelo triádico, retoman a Renzulli y agregan factores fundamentales del ambiente social del alumno, como la familia y los amigos (Figura 1). En este modelo se valora el ambiente inmediato como un microsistema, que influye en el desempeño del niño con aptitud sobresaliente, ya que considera que el desarrollo se presenta de manera interactiva entre el niño y su contexto. Reconocen la naturaleza humana y que la sociedad considera ciertos criterios para la atribución de lo que es sobresaliente, por lo que se debe de tomar en cuenta para la identificación de estos niños. En este modelo se hace una modificación al constructo de compromiso con la tarea, por un constructo que considera a la motivación como una manera más amplia de comprender la actividad de la persona a través del compromiso

del deber ser, la perseverancia, correr riesgos, percepción del tiempo futuro, planeación y anticipación, elementos que cobran mayor importancia en contextos de riesgo escolar y social (Morales-Silva, 2008).

Figura 1
Modelo triádico de la sobredotación



Nota: Tomado de Mönks y Van Boxtel (2005).

En este modelo la habilidad intelectual elevada es un indicador de potencial para los logros, sin embargo, sólo se manifiesta cuando existe un nivel de motivación alto y un ambiente que la favorezca, de aquí la importancia de la interacción positiva para favorecer la aptitud sobresaliente (Mönks, 1999). Es así como se observa que las definiciones obedecen a las concepciones que se tienen en cuanto a cómo se da el desarrollo y la inteligencia, dentro de las coincidencias se encuentra que su ejecución en alguna habilidad es superior comparada con el resto de los niños de su edad y en cuanto a las divergencias se encuentra que los niños con aptitud sobresaliente tengan un coeficiente intelectual superior a 130, los talentosos presentan habilidades particulares en un área o dominio del quehacer humano, altas capacidades no son exclusivas de un coeficiente intelectual y aptitudes sobresalientes, reconocen la capacidad natural y la importancia de la estimulación contextual (Covarrubias Pizarro, 2018).

Para los fines de este trabajo se retomará este último modelo para considerar a la población con aptitud sobresaliente, ya que reconoce al contexto de la familia como uno de los contextos con mayor impacto en el desempeño del niño con aptitud sobresaliente porque es la encargada de dar respuestas favorables a la situación, necesidades e intereses de sus hijos y que en materia del lenguaje ha sido

ampliamente estudiado por varios autores como Vigotsky (1985) y Luria (1979) ya que reconocen que el desarrollo de lenguaje es resultado de las características del niño y de la estimulación que reciba de su contexto.

Prácticas familiares en población sobresaliente

Siguiendo con el modelo triádico de sobredotación de Mönks y Van Boxtel (2005) se reconoce a la familia como uno de los contextos más cercanos al niño y que tiene mayor influencia en los primeros años de vida, es considerada como la primera institución que favorece el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño (Kocayörük, 2016). Por eso, en este apartado se abordará a la familia y sus prácticas familiares en población sobresaliente.

Para iniciar su abordaje será necesario retomar la ecología del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1995) ya que a través de ella se puede comprender la influencia de las interacciones sociales y el papel de los padres sobre el desarrollo del niño. Siguiendo esta perspectiva, el desarrollo humano ocurre a través de las interacciones que se establecen con el entorno en donde existen reglas que determinan la conducta final del individuo, es por ello que, ésta se presenta de acuerdo con las condiciones de los contextos, lo cual permite comprender por qué la conducta del niño en su casa es diferente a la que manifiesta en la escuela. Dentro de los sistemas más cercanos al niño se encuentran los microsistemas, uno de ellos corresponde a la familia la cual tiene un papel fundamental en el desarrollo del niño, en aspectos tales como el idioma que hablará, sus hábitos, su conducta, sus creencias entre varias otros.

Uno de los principales retos que se enfrentan para comprender a la familia es definirla debido a que es una institución única que deberá ser entendida en un contexto social y cultural determinado y dinámico. Para Martín (2000) la familia es un ámbito de convivencia que define una parte de la vida social, con base en metas definidas, vinculando a las personas en niveles profundos de su ser partiendo de niveles biopsíquicos más elementales. De acuerdo con Anderson y Sabatelli (2007) la familia es una estructura compleja comprendida por un grupo interdependiente de personas

quienes tienen una historia compartida, tienen un vínculo emocional y crean estrategias para enfrentar las necesidades de los miembros de la familia.

Teniendo como base estos planteamientos sobre la familia se puede afirmar que es una institución en la que conviven un grupo de personas con un fin en común relacionado con el afecto e intereses, sin embargo, no pueden establecerse como únicos criterios debido a la diversidad cultural y de vidas familiares, por lo tanto, no existe un prototipo contemporáneo de la familia (Gracia y Musitu, 2000). La importancia que tiene la familia está relacionada con la forma en que los padres se acercan al niño, pues determinará en gran medida la manera en la que aprenderá, comprenderá y analizará el mundo que le rodea. De acuerdo con Rodrigo López y Palacios González (1998) en la mayor parte de las interacciones al interior de la familia, los padres no reaccionan de manera azarosa ante los hijos, su conducta hacia ellos suele ser una respuesta que elaboran a partir de sus propias concepciones sobre el desarrollo y la educación.

De aquí la importancia de abordar estos tipos de conductas, ya que como Davis-Kean (2005) comentó, la educación parental puede ser un predictor del logro de los niños, reconoce que es necesario examinar la relación del logro académico de éstos con las creencias, y conductas de los padres, aunado al análisis de diversos elementos de la estructura familiar -el estatus socioeconómico, nivel educativo- (Rhoades, Greenberg, Lanza y Blair, 2011). A través del tiempo las concepciones sobre las acciones que los padres ejercen han retomado aspectos relacionados a las estrategias orientadas hacia el bienestar del niño en las que se prioriza la protección, el afecto, el aprendizaje, la comunicación y el control.

Al referirse a estas prácticas, diversos autores han empleado diferentes términos, Baumrind (1966) los nombró como estilos de crianza, en los que se encuentran el estilo autoritario, el equilibrado, el permisivo y el indulgente o negligente. Otros autores retomaron algunos elementos de esta concepción de estilo de crianza, a la vez que desarrollaron otros términos ampliando sus concepciones añadiendo otros elementos y así tenemos a:

- Henao López et al. (2007) quienes refieren a la educación parental como aquellas preferencias globales de comportamiento general de los padres o figuras de autoridad relacionadas con las estrategias educativas encausadas hacia los hijos, las cuales poseen como característica la bidireccionalidad en las relaciones padres-hijos. Son exclusivas y específicas de cada familia, pero pueden ser similares a las de otras familias del mismo grupo social.
- Romero Contreras et al. (2007) definen a las practicas familiares como las estrategias empleadas por las familias para favorecer el desarrollo de las capacidades iniciales de comunicación, lenguaje y pensamiento crítico de los niños.
- Kocayörük (2016) le denomina involucramiento parental y lo define como las estrategias, habilidades y conductas que influyen en el desarrollo del niño.
- Gubbins e Ibarra (2016) mencionan a las estrategias educativas familiares como el despliegue activo de líneas de acción objetivamente orientadas que obedecen a regularidades y conforman patrones coherentes y socialmente inteligibles, aun cuando no siguen reglas conscientes o apuntan a las metas premeditadas determinadas por una estrategia (Bourdieu y Passeron, 2004). Retoman que estas estrategias constituyen un sistema complejo de disposiciones y prácticas de involucramiento parental orientadas a la estimulación e internalización de más o menos interés, gusto y aptitud de los hijos para responder a las expectativas de la escuela y participar de manera exitosa en las reglas de operación que esta institución exige a los estudiantes. Estas dependen del grupo socioeconómico y cultural de la familia.
- Valdivieso-León et al. (2016) refieren a los estilos educativos familiares o prácticas educativas familiares como esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones, que, cruzadas en sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar (Coloma, 1993, p 48).
- Moreno Acero et al. (2018) refieren a las prácticas educativas familiares como acciones y comportamientos concretos que se privilegian y se construyen en las

relaciones interhumanas de la vida cotidiana. Resaltan la calidad y el estilo del cuidador como elementos substanciales para determinar las prácticas.

- Barudy y Dantagnan (2013, p.34) aluden al término de competencias parentales como las capacidades prácticas que tienen las madres y los padres (o personas adultas significativas), para cuidar, proteger y educar a sus hijos y asegurarles un desarrollo suficientemente sano. Habilidad de los padres para conocer y responder adecuadamente a las necesidades de desarrollo de su hijo. Las competencias cubren cuatro áreas: vínculo, formación, protección y reflexión.

Las vinculares incluyen las prácticas parentales orientadas a la promoción de un apego seguro y un desarrollo socioafectivo apropiado en los hijos e hijas; las formativas integran las prácticas orientadas a propiciar el desarrollo cognitivo y social de los sujetos; las protectoras incluyen las prácticas parentales orientadas a brindar protección y cuidado a los hijos e hijas asegurando su integridad tanto física como emocional y; las reflexivas incluyen las prácticas orientadas al razonamiento sobre el propio estilo parental, la revisión sistemática de las prácticas asociadas a este y la evaluación del desarrollo de los hijos e hijas con el propósito de retroalimentar las otras competencias parentales (Gómez Muzzio y Muñoz Quinteros, 2014)

- Para Grolnick y Slowiaczek, (1994, p.238) el involucramiento parental lo refieren como los recursos dedicados por los padres a sus hijos dentro de un dominio dado.

De esta manera se puede observar que, aunque las denominen de forma diferente, todas las definiciones aluden a las prácticas familiares como estrategias que emplean los padres orientadas al desarrollo, bienestar y protección de sus hijos a partir de demandas de un contexto particular.

Por otro lado, en los trabajos que recogen experiencias empíricas de las prácticas que realizan los padres para el desarrollo de sus hijos regulares destaca Davis-Kean (2005) en Estados Unidos quien en un trabajo longitudinal examinó la relación del logro académico de 868 niños de entre 8 y 12 años con las creencias y conductas de los

padres considerando su estatus económico. El 49% de los niños eran americanos no europeos y 47% americanos africanos. El autor reportó que el factor socioeconómico estaba indirectamente relacionado con el logro académico de los niños, sin embargo, las creencias y conductas de los padres eran diferentes por grupo racial. Se encontró que la escolaridad de los padres fue un factor importante para tomar en consideración tanto en las políticas como en la investigación de los niños en edad escolar.

Kocayörük (2016) en Turquía, revisó y discutió lo que él denomina involucramiento parental en las actividades escolares de los niños y cómo según sea el tipo de involucramiento parental se relaciona con el logro académico. Identificó seis tipos de actividades en el involucramiento parental que son:

1. Crianza- actividades que incluyen ayuda familiar, basada en el conocimiento del desarrollo, condiciones en el hogar.
2. Comunicación- relación que establecen los padres con la escuela.
3. Voluntariado- esfuerzo de la escuela para involucrar a las familias en los programas escolares.
4. Aprendizaje en casa- involucrar a las familias para realizar actividades de aprendizaje en casa incluye realizar tareas y actividades extraescolares.
5. Toma de decisión- la escuela incluye a las familias para participar en las decisiones, establecer comités.
6. Colaboración con la comunidad- coordinar servicios y recursos para las familias y escuelas.

Valdivieso-León et al. (2016) determinaron el grado de acuerdo entre padres e hijos en la percepción de las prácticas educativas familiares, el muestreo fue probabilístico por conveniencia, participaron 200 niños de entre 3 y 6 años y 336 padres. Se aplicaron escalas de identificación de prácticas educativas familiares y una entrevista. En los resultados se observaron diferencias significativas entre las percepciones de padres y madres, lo que significa que ambos están enterados y atentos en el desarrollo de sus hijos, sin embargo no hay acuerdo en cuanto a las percepciones sobre las prácticas educativas familiares ente padres e hijos, por lo que

los autores concluyeron que debe seguirse estudiando la forma en que los estilos de crianza influyen en el rendimiento escolar y comprobar si el desacuerdo entre padres e hijos es producto de la deseabilidad social, encubrimiento de los hijos o problemas de comunicación y comprensión de las instrucciones educativas.

Pandey y Thapa (2017) en la India, examinaron la influencia parental en el desempeño académico, participaron 120 niños escolarizados, a quienes se les aplicó la escala de influencia parental, escala de habilidad percibida, calificaciones escolares. En los resultados se identificó que el soporte y apoyo de los padres fue un factor que contribuyó al logro académico de los estudiantes, esto fue más claro en las niñas que en los niños. Moreno Acero et al. (2018) identificaron los estilos educativos empleados por las familias en condición de pobreza extrema de Cartagena de Indias, Colombia. El muestreo fue por conveniencia no probabilístico, participaron 41 personas y se aplicó una entrevista grupal semiestructurada.

En los resultados se observó que los padres reconocían a la familia como la primera institución educadora de los niños, las prácticas de los padres eran múltiples y distintas en cada familia y eran democráticas, negligentes o autoritarias, sin embargo, se evidenció el estilo autoritario por la rigidez de las normas y la facilidad con que se recurre al castigo físico y verbal. En los hogares en donde se valoraban las prácticas democráticas eran afectuosos y tenían un mejor comportamiento lo cual hacían que no hubiera castigos, privilegiaban el diálogo para tener un mayor control y así establecían límites. Estas aportaciones evidencian el interés por identificar la posible relación entre las creencias y acciones que ejercen los padres, con el desempeño y logro académico de sus hijos, sin embargo, es evidente que se requiere continuar con este tipo de análisis en diferentes contextos, justo porque son hallazgos que aportan a la comprensión de la importancia de las prácticas familiares en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

En el caso de estudiantes con aptitudes sobresalientes, existen evidencias recientes en las que se enfatiza la relevancia de la influencia parental en el desarrollo de dichas aptitudes, así como del interés que los padres manifiestan en las necesidades y potencialidades de sus hijos (Tabla 1).

Tabla 1

Estudios sobre la relación de los padres con las aptitudes sobresalientes de sus hijos

Autor	Fecha y lugar	Objetivo
Nepper y Beauregard	2010, Alemania	Identificar la influencia materna en las aspiraciones ocupacionales de las mujeres americanas y alemanas sobresalientes.
Castellanos Simons y Bazán Ramírez	2015, México	Analizar la percepción del apoyo familiar al aprendizaje de alumnos de 6to. grado con aptitud intelectual superior de tres contextos educativos (escuela urbana pública y privada y rural indígena).
Higueras-Rodríguez y Fernández Gálvez	2016, España	Conocer el nivel de involucramiento y el papel que ejercen las familias en la educación de sus hijos con altas capacidades intelectuales. Conocer cuáles son las posibles dudas, sentimientos, dificultades y ayudas que tienen y/o utilizan.
Ortiz Morales et al.	2016, México	Indagar el estilo parental característico en la interacción madre-hijo sobresaliente.
Gómez-Arizaga et al.	2019, Chile	Profundizar la vivencia parental en torno a la crianza de un hijo(a) con aptitudes sobresaliente con foco en el componente materno.

Nota: Elaboración propia.

Nepper y Beauregard (2010) realizaron un trabajo longitudinal para identificar la influencia materna en las aspiraciones ocupacionales de las mujeres americanas y alemanas sobresalientes. En el estudio participaron 43 adolescentes y los resultados mostraron que en ambos grupos de adolescentes se mantuvo consistente su selección de carrera por el tiempo de observación. Las alemanas seleccionaron ocupaciones menos tradicionales para las mujeres en comparación con las americanas, resultados producto de la influencia de la actividad y creencias de las madres, por lo que resalta que se pueden fomentar ciertas aspiraciones en sus hijas y ayudarlas a alcanzar el dominio que se requiere de la carrera.

Castellanos Simons y Bazán Ramírez (2015) en México realizaron un estudio no experimental, transversal de tipo descriptivo con enfoque cuantitativo con 79 alumnos con aptitud sobresaliente y sus padres de diferentes contextos (rural indígena, urbano público y privado) para analizar la percepción del apoyo familiar al aprendizaje de los alumnos de sexto grado con aptitud intelectual superior. En cuanto a los padres de

familia, en el contexto rural el 60% de los padres había cursado el nivel educativo de primaria o secundaria, el 20% la preparatoria y el 20% estudios técnicos. En la urbana pública el 38.1% de los pares concluyó la educación primaria o secundaria, el 29.6% la preparatoria o carrera técnica y el 33.4% contó con estudios universitarios, de éstos, el 4.8% tuvo estudios de posgrado. En la escuela urbana privada el 6.5% de los padres cursaron como mínimo la educación secundaria, el 40.9% la preparatoria, una carrera técnica o inició sus estudios universitarios y el 53.3% tuvo una carrera universitaria, algunos con posgrado. Estos elementos fueron fundamentales para enmarcar los resultados identificados.

Los autores reportaron que en general los padres dedican poco tiempo al acompañamiento o ayuda en tareas escolares (aproximadamente 30 minutos o menos) dependiendo si son actividades de la materia de español o de matemáticas, sólo un 4.2% se dedica más de dos horas a apoyar a la solución de tareas en español y 1.4% para las de matemáticas. El nivel socioeconómico no estuvo asociado con la percepción de los alumnos sobre el apoyo de sus padres a las actividades escolares, pero los autores reconocen que es necesario realizar el análisis con base en el nivel escolar de los padres y así profundizar en la comprensión de la manifestación, desarrollo y educación de las altas capacidades en alumnos de entornos culturales diferentes.

Higueras-Rodríguez y Fernández Gálvez en el 2016 realizaron un estudio cualitativo en la que identificaron el nivel de involucramiento y el papel de las familias en la educación de sus hijos. Participaron 14 familias en las que se encontró que ayudaban a sus hijos a mejorar y a desarrollar su potencial de aprendizaje a través de actividades académicas y recreativas, lo que se asocia con la buena relación que existe entre los padres-hijos. Por lo tanto, confirman que el grado de implicación de las familias en el potencial de sus hijos es significativo, al ser éstas el primer agente socializador de los niños. Ortiz Morales et al. (2016) en México analizaron a través de ocho diadas (cuatro con hijos con aptitud sobresaliente y cuatro sin) la manera como se practica la socialización de las emociones en familia de niños con y sin aptitud sobresaliente, identificaron evidencia en relación con las conductas frecuentes en la interacción

madre-hijo y contrastaron el tipo de interacción que entablaban las madres con sus hijos con y sin aptitud sobresaliente.

El estudio fue observacional con un diseño de dos grupos asignados intencionalmente. Identificaron que las madres de niños con aptitud sobresaliente tenían prácticas en las que el afecto y el control psicológico se encontró en forma equilibrada, lo que favoreció que sus hijos mostraran autonomía y fueran asertivos cuando interactuaban con otros niños, lo que contribuyó al ajuste con el medio. Identificaron que estas madres hablaban más y utilizaban más palabras positivas en comparación con las madres de niños no sobresalientes. También se observaron conductas agresivas en los niños producto de conductas relacionadas con la indiferencia de estas últimas madres ante la desobediencia de sus hijos. Por lo tanto, se confirmó la influencia de la socialización parental en la expresión emocional infantil del niño sobresaliente.

Gómez-Arizaga et al. (2019) realizaron una investigación cualitativa, exploratoria y longitudinal en Chile para estudiar a través de casos de forma profunda y flexible el entorno y crianza de cinco madres de estudiantes con aptitudes sobresalientes. En los resultados se identificaron que las madres eran catalizadoras relevantes de las aptitudes sobresalientes porque fueron capaces de guiar e influenciar positivamente a sus hijos en aspectos afectivos, así como en el desarrollo de sus capacidades. También eran sensibles ante las necesidades educativas de sus hijos y estaban atentas a las estrategias de enseñanza docente y a la falta de adecuaciones curriculares que se adaptaran a las demandas y necesidades de sus niños.

Ellas reconocieron que requerían de apoyo social y académico por parte de los profesores, estaban preocupadas por el desarrollo social de sus hijos porque sabían que ellos podían tener experiencias de rechazo entre sus pares, de agresión o podría presentarse aislamiento social. Sobre las expectativas, las madres consideraron que estaban focalizadas en el desarrollo personal del estudiante respetando sus características y ritmos individuales. Estas evidencias muestran la importancia que tiene indagar sobre lo que los padres realizan de manera cotidiana y que se relaciona con las habilidades cognitivas, emocionales y sociales y los logros de sus hijos.

Con respecto a la influencia que ejerce en la familia contar con un miembro con aptitud sobresaliente, Valadez Sierra y Gómez Pérez (2010), Mercado Abúndez y López-Aymes (2010), encontraron que estos niños promueven un cambio evolutivo en su familia. Aunque los padres se sienten orgullosos de sus hijos con aptitud sobresaliente a quienes describen como inteligentes, que aprenden rápido y con facilidad, temen no estar preparados para hacer frente a sus necesidades, saben que para brindar una respuesta educativa a sus necesidades especiales requieren hacer un esfuerzo adicional y además contar con recursos económicos para ello, sin embargo, de acuerdo con López Escribano (2003), no ha sido un tema de investigación en las aptitudes sobresalientes. Por su parte, los niños refirieron sentirse presionados por los padres, temen reprobar y defraudarlos.

Por lo tanto, se cuentan con estudios que han abordado la relación de las prácticas parentales, en su mayoría de las madres, con el desarrollo del potencial de aprendizaje y afectivo de sus hijos, así como las aspiraciones ocupacionales. Sin embargo, aún existen aspectos específicos por indagar en cuanto a lo que las madres hacen en relación con las habilidades de sus hijos con aptitud sobresaliente, en particular, sobre las habilidades lingüísticas de los estudiantes de los primeros años de educación primaria. De esta manera se hace hincapié en las prácticas familiares como un factor determinante en el desarrollo y aprendizaje de los menores y su análisis es fundamental en el periodo de confinamiento causado por la pandemia por la COVID-19.

Prácticas familiares y la condición de confinamiento

De acuerdo con De la Cruz Flores (2020), la pandemia por la COVID-19 provocó cambios en todas las sociedades del mundo, generó un cúmulo de incertidumbres. Dicha autora, considera que no se ve tan claro el manejo y el control para poder continuar con la vida habitual, lo cual ha sido una de las principales preocupaciones de todos los gobiernos y uno de los aspectos fundamentales que tienen que atender, es el educativo por el alto riesgo de vulnerabilidad que implica debido a la diversidad de la población y sus necesidades. Lo cual, después de 18 meses de confinamiento sigue en discusión debido a que, a pesar de contar docentes y algunos alumnos vacunados, la extinción del virus se ve lejana, pero la necesidad de regresar a las aulas es inminente

debido a la valoración de los efectos colaterales de dicho confinamiento como aprendizajes sin consolidar y las dificultades en términos de la salud mental (Peña, 2021).

En un inicio, para hacer frente a la situación de confinamiento, organismos internacionales realizaron algunas recomendaciones en torno al momento que se avecinaba considerando que se debía de privilegiar la protección cognitiva incluyendo: 1) mecanismos emergentes de enseñanza y aprendizaje tomando en cuenta las diferencias de aprendizaje de sus estudiantes, priorizando la adaptación y flexibilidad de planes de estudios y materiales educativos, además de criterios adecuados para evaluar y monitorear los logros de los alumnos y; 2) apoyo a escuelas y docentes, capacitándolos, con apoyo pedagógico y psicosocial, para la gestión y apoyos económicos emergentes (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021b).

En concreto, en México, se instrumentó la educación a distancia porque se trasladaron de manera forzada, urgente y abrupta las actividades escolares a los contextos familiares debido al cierre de las escuelas para evitar la propagación del virus (García Aretio, 2021; Ramírez Cerón, 2021). La SEP realizó varias acciones en diferentes momentos durante el periodo de confinamiento bajo el proyecto de educación a distancia. Al inicio del confinamiento no se tenía claro a qué se estaban enfrentando y dieron la instrucción a los maestros de enviar trabajo a casa para no interrumpir las oportunidades de aprendizaje (Fernández et al., 2020). Esta acción evidenció los grandes contrastes sociales y económicos entre la población mexicana. Uno de los mayores retos ha sido lograr la colaboración entre ambos contextos (hogar-escuela) para la enseñanza y para continuar con el objetivo del Sistema Educativo Nacional [SEN] que es la formación y desarrollo de los alumnos.

Reconociendo que la familia se convirtió en la encargada de organizar el aprendizaje de sus hijos durante la pandemia, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021a) estableció como un eje fundamental el acompañamiento a las familias con fines educativos a través de fortalecer mecanismos de comunicación y coordinación para promover habilidades resilientes; diseñar

proyectos de artes, de aprendizaje sobre la crisis sanitaria y pensamiento altruista; brindar apoyo económico a través de exención de cuotas escolares, uniformes y otras barreras; informar a padres, madres y cuidadores respecto de la pandemia a fin de procurar su salud mental y la de sus hijos y de apoyo al aprendizaje.

Estas recomendaciones implicaron varios ajustes para el SEN a través de la Secretaría de Educación Pública [SEP] y para las familias. Después de algunos días y ante un panorama complejo de salud pública, se anunció el comienzo del Programa para la educación básica “Aprende en casa” con programas transmitidos por plataformas virtuales con actividades académicas que los niños podrían ver de manera opcional para continuar con su aprendizaje evidenciando las dificultades para el acceso a toda la población infantil, la cual debería de contar con los recursos tecnológicos para poder acceder a ellos (De la Cruz Flores, 2020).

Fue al inicio del ciclo escolar 2020-2021 que continuó el Programa “Aprendiendo en casa II”, con criterios más claros y formales con respecto a los programas que se transmitirían por canales abiertos de televisión para garantizar el acceso a toda la población en cualquier lugar del país. Se establecieron los horarios y los canales por los que toda la semana se transmitirían los programas de acuerdo con el grado escolar de los alumnos. Este programa también consideró el involucramiento de los docentes para la asesoría y orientación a los alumnos sobre los temas revisados a través de los programas de televisión. De la Cruz Flores (2020) refiere que dicho programa ha sido blanco de múltiples críticas, dentro de las más constantes se encuentran la densidad de las actividades y tareas que deben realizar los alumnos.

Por consecuencia, todas estas acciones también impactaron en los padres de familia, ya que implicó que se reorganizaran para atender a sus hijos, sus tareas y el trabajo, ya sea en casa o fuera de ella, modificar sus espacios físicos, contar con recursos tecnológicos e incremento en gastos de los servicios básicos en sus casas, aunado a una carga emocional y cansancio físico. En lo que respecta a los niños, ellos fueron alejados del contexto escolar, uno de los contextos en el que desarrollan todo tipo de destrezas y habilidades en los ámbitos cognitivo, personal, emocional y social (Cifuentes-Faura, 2020).

De esta manera, la familia en su totalidad sufrió cambios por el confinamiento, sin embargo, en específico el papel de los padres, fue pieza clave para enfrentar la situación y apoyar a sus hijos en su aprendizaje, ya que de acuerdo con Bjorklund y Salvanes (2010) la familia es fundamental para la educación de los niños, es la encargada principal del aprendizaje académico desde casa. Sin embargo, de acuerdo con Cifuentes-Faura (2020) el efecto del confinamiento incrementó las desigualdades en los resultados educativos produciendo una brecha entre los niños de niveles socioeconómicos más bajos y los más altos o con necesidades de educación especial y los que no.

Una muestra es el estudio que realizaron De Alba-Villegas et al. (2021) para comparar la calidad de vida entre 18 niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad y 21 niños con altas capacidades de entre 8 a 10 años ante el confinamiento por COVID-19 en Guadalajara. Identificaron que existen diferencias significativas en las dimensiones de estado de ánimo y sentimientos, vida familiar, tiempo libre y amigos en las que los niños con altas capacidades obtuvieron puntajes más altos debido a que contaban con características que les permitían sobrellevar la pandemia, además de la presencia de variables externas como la participación de los padres y los recursos socioeconómicos que, como ya ha sido señalado, juegan un papel importante en el bienestar de ellos.

Siguiendo con De la Cruz Flores (2020), dentro de las principales dificultades que se han enfrentado las familias para apoyar las actividades escolares de sus hijos son el no contar con las estrategias para favorecer el aprendizaje; dificultades para expresarse y en la convivencia; dificultades para la comprensión de los temas académicos y de las tareas que dejan los maestros. En los resultados de la Encuesta sobre los efectos del COVID-19 en el bienestar de los hogares con niñas, niños y adolescentes de la Ciudad de México durante el acumulado de julio a diciembre del 2020, que fue aplicada a 1,923 vía telefónica a personas mayores de 18 años, se identificó que en el 14% de las familias hubo algún niño o adolescente que dejó de estudiar en el ciclo escolar 2020-2021 por falta de recursos económicos, por no contar con internet o computadora o porque no aprendían ni tenían seguimiento por parte de sus maestros.

También reportaron que de los niños que continuaron con la educación a distancia, el 53% tomaron clase a través del teléfono celular, el 35% en una computadora propia y 6% en una tableta, por lo que se observa que la mayoría de las familias no dispusieron de los recursos para esta modalidad educativa. De esta manera se puede concluir que, en el periodo de pandemia con la educación en casa, el mejor escenario para el aprovechamiento escolar y para la familia estará relacionado con los tipos de apoyos y los recursos humanos, físicos y tecnológicos con los que cuenten, el nivel educativo de los padres y las relaciones que se establezcan entre los miembros de la familia para aclarar dudas, buscar información y la confianza que tengan con los docentes para acercarse a ellos (De la Cruz Flores 2020).

Bajo estas condiciones ocasionadas por la pandemia y reconociendo las necesidades de los niños sobresalientes en términos de su capacidad de aprendizaje, de su motivación y creatividad, el papel que asuma la familia será fundamental para continuar favoreciendo el desarrollo y el potencial de los niños con diferentes estrategias para atender y enriquecer sus necesidades específicas de aprendizaje. Un eje de análisis que podría contribuir como línea de acción en el enriquecimiento de los niños con aptitud sobresaliente es el lenguaje debido a que implica multiplicidad de dominios cognitivos, motores, emocionales, de personalidad y sociales, que darán el cimiento para aprendizajes a los que está vinculado directamente, como en la lectura y la escritura (Garton y Pratt, 1991).

Prácticas comunicativas parentales

Es imposible pensar que el lenguaje del niño se presente de manera aislada, que pueda hablar, conocer, leer y escribir sin estar en contacto con otras personas. Es así, que un elemento fundamental que favorece el desarrollo del lenguaje es la interacción social y dependerá del dominio que tenga del lenguaje para lograrla de manera exitosa, para eso deberá desarrollar habilidades que le permitan comunicarse. En ese sentido, en el presente trabajo se definieron a las prácticas comunicativas parentales como aquellas estrategias verbales y no verbales que influyen en la forma en la que sus hijos se expresan y comprenden el lenguaje de manera oral o escrita. Implican acciones que realizan juntos, los padres con sus hijos con cierta frecuencia, enmarcadas bajo contextos familiares y escolares específicos.

Para comprender con mayor detalle dicha definición, a continuación, se abordará el lenguaje en términos de los modelos que lo han explicado; las habilidades que están involucradas; el desarrollo y su vínculo con el lenguaje escrito y; las estrategias familiares que lo promueven. El lenguaje es el principio básico y elemental para la existencia de las sociedades, ya que es el medio a través del cual podemos expresar emociones, pensamientos, necesidades, aprendemos, nos relacionamos con otros, de entre muchas otras y puede ser de manera oral, escrita o no verbal. El lenguaje verbal es la base fundamental para el aprendizaje del lenguaje escrito que comprende la lectura y la escritura y se manifiesta a través de ciertas funciones que Halliday en 1979 describió (Boada, 1987; Bueno y Clemente, 1991):

- Función interaccional: explica la utilización del lenguaje como medio para relacionarnos con otras personas, por ejemplo: “cantamos juntos”.
- Función heurística o información: se caracteriza por la utilización del lenguaje como medio de investigación sobre la realidad, para comprender las cosas o para una mejor interpretación de lo que ocurre, por ejemplo “por qué”.
- Función personal: representa el aspecto expresivo del lenguaje que manifiesta la propia individualidad del hablante.

- Función imaginativa: está muy vinculada al entorno específico del niño y representa el matiz lúdico del lenguaje. Se crea una nueva realidad en la que las cosas sean como el hablante desea, por ejemplo “juguemos a ser maestras”.
- Función representativa: El medio más usual para manifestarse y expresar un contenido.
- Función ritual: se caracteriza por las expresiones aprendidas y estereotipadas en el uso de la comunicación, por ejemplo: “colorín colorado, este cuento se ha acabado” no le exigen nada al emisor.
- Función respuesta: surge del discurso que el hablante desarrolla a partir de las preguntas solicitadas por otro interlocutor, por ejemplo “porque...”.
- Función de regulación: para controlar los actos, conseguir algo o llamar la atención de los otros.
- Función no verbal: refuerzan y amplían el mensaje expresado como parte integrante del proceso global de comunicación mostrando una gran significatividad.

Para que cualquiera de dichas funciones se manifieste, es importante que los individuos desarrollen sus habilidades involucradas en el lenguaje debido a que tendrán el objetivo de favorecer la comprensión y el entendimiento del niño con los otros, clave para la interacción (Fonseca Yerena et al., 2011), es decir, la producción del lenguaje debe ser interpretada también como un acto comunicativo (Martínez-Torres, 2012).

El lenguaje se ha explicado desde diferentes modelos, los cuales están influenciados según la perspectiva de que se trate. Desde un enfoque lingüístico el lenguaje es considerado como el conjunto de unidades lingüísticas del discurso (Chomsky, 1955), un sistema de signos ordenados que sirve para expresar ideas y sentimientos (Luque y Vila, 1995). Desde la psicología el lenguaje es la suma de los hábitos verbales de un individuo (Skinner, 1957), vehículo transmisor del complejo sistema de valores e ideas hegemónicas de cada época y sociedad (Miranda Calderón, 2011), destreza fundamental para el desarrollo de los seres humanos por su conexión con la aparición de habilidades personales, sociales y académicas (Acosta Rodríguez, 2016).

Desde la psicolingüística se define como la herramienta social que tiene la función de expresar ideas, necesidades y sentimientos y se manifiesta por medio de la palabra, se desarrolla considerando las características cognitivas y la participación en el contexto social (Bronckart, 1980). El estudio del lenguaje inició a principios del siglo XX, el cual estaba centrado en los aspectos formales y estructurales de éste, se identificaban formas de lenguaje y se clasificaban en categorías relacionadas con los tipos de frases. Después, Chomsky, introdujo el análisis sobre el origen innato del lenguaje, reconoció que existe una estructura biológica en el desarrollo del lenguaje con ciertas bases universales y que las reglas que dirigen serán distintas en cada una de las diferentes lenguas, es así como comienzan a desarrollarse diferentes modelos que lo explican, los cuales se detallarán a continuación:

1) Modelo lingüístico. Este modelo que parte de la lingüística surgió con estudio de los símbolos del lenguaje, del establecimiento de las reglas que lo gobiernan, desde estos símbolos hasta la formación de estructuras lingüísticas (Owens, 2001). Bajo este modelo, el estudio del lenguaje tuvo una primera etapa de evolución denominada estructuralista, en la que se formalizó el análisis del lenguaje a partir de las unidades lingüísticas. Fue Saussure en 1916 quien introdujo el concepto de signo verbal como un compuesto del significante y el significado, ambos íntimamente relacionados por un vínculo arbitrario. También refiere el principio de la linealidad del significante como principio fundamental del análisis del lenguaje y la uniformidad del código como sistema común compartido por todos los miembros de una comunidad verbal dada (Ostrosky-Solis y Ardila, 1988).

La segunda etapa de este modelo lingüístico se basó en el estudio del estructuralismo transformacional, es decir, el estudio de la manera en que una operación lingüística se convierte en una estructura de frase a otra a través de la sustitución, desplazamiento y permutación de las palabras de las frases. Su principal representante es Chomsky (1955) quien desarrolló una gramática universal porque él tenía el objetivo de construir un modelo formal que informara sobre los principios y procesos según los cuales se construyen las frases, esto es, la descripción y análisis de frases reales. Esta gramática transformacional se caracteriza por la formación de

hipótesis relativas a las estructuras no aparentes de la lengua, es decir, a las reglas que explican las estructuras de superficie (Bronckart, 1980).

Finalmente, la última etapa estuvo a cargo de Benvéniste (1971) quien trabajó con el análisis de secuencias de enunciados o discursos emitidos en un contexto situacional de lo más profundo a lo superficial (Bronckart, 1980). Para Benvéniste, el lenguaje constituye un doble sistema de referencia, por un lado, se compone de signos y, por otro se realiza con frases que se relacionan con acontecimientos y situaciones concretas (Triadó y Forns, 1989). El objetivo en esta etapa fue describir todas las operaciones que se desarrollan en un contexto situacional preciso, cuando se traduce cierto contenido conceptual a unos interlocutores en el molde de una lengua determinada. Este tipo de descripción de la lengua implica la distinción de diversos niveles que van desde lo profundo hasta la superficie. Se pretendía con ello construir una teoría realmente representativa del funcionamiento del lenguaje, describiendo simultáneamente unas lenguas muy distintas y confrontando las elaboraciones teóricas con datos nuevos.

2) Modelos psicológicos. Debido a que no hay una sola teoría psicológica que explique el lenguaje a continuación se describen brevemente algunas de ellas que han tenido mayor importancia en el estudio del lenguaje:

- a) Teoría conductista – Skinner (1957) fue el primero en estudiar el lenguaje. Él partió del supuesto de que el lenguaje es un comportamiento observable en el que la repetición, el estímulo y la respuesta son la clave para comprenderlo. Se resta importancia a la estructura del lenguaje y destacan el contexto conductual en que éste se produce. En esta teoría, las intenciones en el origen del comportamiento verbal son inobservables y las descripciones que se pueden hacer de dichas intenciones no son más que paráfrasis del comportamiento verbal, que no nos dicen nada nuevo. Es así como Skinner se esforzó por reducir el lenguaje a un comportamiento observable, y propuso el análisis de las secuencias a los acontecimientos que pasan después de la producción del lenguaje a partir de dos fases: la primera es a nivel descriptivo, ¿cuál es la estructura del comportamiento verbal como parte del comportamiento humano? y

la segunda a nivel de explicación en la que tratará de analizar las condiciones de aparición del comportamiento verbal, lo que permitirá contar con los recursos para controlarlo y preverlo.

- b) Teoría constructivista – A partir de las leyes generales de desarrollo Piaget (1961) consideraba que para conocer la inteligencia del niño había que escuchar sus conversaciones o interacciones verbales, el pensamiento dirige al lenguaje, el desarrollo va de lo individual a lo social (Bronckart, 1980). Piaget centró su atención en observar el pensamiento subyacente al lenguaje y llegó a la conclusión que el lenguaje es frecuentemente un indicador erróneo del nivel de comprensión del niño y que hay una cantidad lógica en las acciones del niño que sus formulaciones verbales no manifiestan. El niño establece conexiones que modifican su conducta según sea la situación y las realiza desde el mismo día de su nacimiento; antes de que se manifieste el lenguaje, el niño hace imitaciones, utiliza los objetos como símbolos como significantes de otras cosas.

Las estructuras que caracterizan al pensamiento de acuerdo con Piaget tienen su origen en la acción y en mecanismos sensoriomotores más profundos que el lenguaje, pero, mientras más refinadas sean las estructuras del pensamiento, será necesario el lenguaje para completar su elaboración, de modo que el lenguaje se convierte en una condición necesaria, pero no suficiente para la construcción de las operaciones lógicas (Triadó y Forns, 1989).

- c) Teoría sociocultural – En esta teoría se reconoce a la interacción y al contexto como elementos indispensables para el desarrollo del lenguaje, su principal representante es Vigotsky (1985). Desde esta teoría, el lenguaje es un instrumento para regular y controlar los intercambios comunicativos, es decir, la principal función del lenguaje es la comunicación, el intercambio social. Vigotsky analizó los procesos mentales del niño como resultado de su intercomunicación con el medio, como la adquisición de experiencias transmitidas por el lenguaje. La relación entre pensamiento y lenguaje es un proceso, un continuo entre el pensamiento y la palabra y de la palabra al pensamiento y, en su relación el lenguaje sufre cambios que pueden ser considerados como la forma en que se presenta el desarrollo.

La función social del lenguaje se manifiesta durante el primer año de vida y será hasta el segundo año en que se encuentren el pensamiento y lenguaje para unirse e iniciar una nueva forma de comportamientos caracterizados por la repentina y activa curiosidad del niño acerca de las palabras y los rápidos y cada vez más amplios incrementos de su vocabulario (Triadó y Forns, 1989).

3) Modelo psicolingüístico. Este modelo toma aspectos de lo psicológico con lo lingüístico en los que se basará el presente trabajo. Surge a partir de 1952, sus principales aportaciones se derivan de la teoría del procesamiento de la información, relacionada con la forma en que percibimos, procesamos y almacenamos la información y de la lingüística derivada de la teoría de Chomsky. Su objetivo es explicar cómo comprendemos y producimos el lenguaje, es decir, se refiere al estudio de los procesos cognitivos a través de los cuales somos capaces de expresar a través de los sonidos y comprender los mensajes de los otros (Cuetos Vega et al., 2015). Desde esta teoría, se explica la capacidad que tienen las personas para interactuar por medio del lenguaje y se fundamenta básicamente en dos grupos de modelos.

El primer grupo se establece en torno a la explicación de cómo el niño adquiere y desarrolla el lenguaje y el segundo grupo explica cómo se llevan a cabo los procesos de comprensión y producción del lenguaje, así como de los mecanismos psicológicos que están presentes en el procesamiento del lenguaje. En este último grupo se trata de determinar cómo se lleva a cabo la producción del lenguaje, tanto oral como escrito, atendiendo a los diferentes componentes como la forma, el contenido y el uso (Garayzábal y Codesido, 2015). Su estudio se caracteriza principalmente por el análisis de los significantes y los significados definitivamente indisociables.

Cuando se hace referencia a los significantes se alude al lenguaje como objeto formal en el que se analizan los componentes en términos lingüísticos como la forma, que incluye la fonología --sonidos característicos del lenguaje/grafías--, la morfología --reglas que gobiernan las palabras/reglas para la escritura de palabras--, la sintaxis --reglas para la combinación de las palabras en las frases/reglas de palabras en las frases--; el contenido que se refiere a la semántica --vocabulario--y; el uso a la pragmática --reglas relacionadas con el uso del lenguaje oral y escrito en contexto

social--, estos componentes se describen tanto a nivel expresivo como receptivo (Luque y Vila, 1995; Pérez Montero, 1995).

Por otro lado, respecto a los significados se trata al lenguaje como instrumento mediador de la conducta, como herramienta culturalmente elaborada con el objetivo de comunicar en un contexto determinado (Luque y Vila, 1995). Esta forma de comprender al lenguaje con significantes y significados nos lleva a pensar que ambos elementos son claramente parte de un proceso en el que se comprende el pensamiento y lenguaje. Independientemente del modelo de que se trate, se reconoce la importancia de la interacción social para el desarrollo del lenguaje y a su vez, de la comunicación. Dentro de esta interacción, desde los primeros años de vida, el niño es un especial productor de mensaje, debido a que comienza a establecer relaciones con su entorno de manera muy limitada, sin embargo, estas experiencias harán que, poco a poco, su bagaje se enriquezca, se irá incrementando su conocimiento sobre todo lo que le rodea, así como su capacidad para comunicarse.

El contenido y calidad de las producciones de los niños dependerán de sus habilidades de lenguaje y éstas a su vez se favorecerán a partir de la retroalimentación que reciba de su contexto. En relación con el concepto de habilidades en el lenguaje oral, cabe mencionar que han sido definidas de diversas formas que de acuerdo con Martínez-Torres (2012), se debe a una confusión en cuanto a los términos empleados para su estudio. Se denominan como habilidades comunicativas o de comunicación, también como competencia comunicativa o en comunicación, indistintamente.

Habilidades en el lenguaje oral y escrito

La definición de habilidad es “la capacidad que muestra un individuo para realizar tareas o resolver problemas en áreas de actividad determinadas, basándose en una adecuada percepción de los estímulos externos y en una respuesta activa que redunde en una actuación eficaz” (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1995: 713). En el ámbito educativo las habilidades están asociadas a conceptos relacionados con las competencias lectoras o de escritura, ya que son las competencias básicas por desarrollar en la educación primaria, basadas en lo que los niños pueden hacer,

restando importancia a cómo lo hacen y para qué lo hacen, lo cual es importante considerar máxime cuando se trata de niños en proceso de desarrollo y de adquisición de la lengua escrita. En este sentido, el término habilidad está relacionado con un logro individual del niño, es decir, que éste cuente con todos los elementos para poder realizar una tarea, en cuanto a las competencias éstas hacen referencia a que el niño responda a una demanda del contexto.

En particular, las habilidades comunicativas definidas por Monsalve et al. (2009) se refieren a la capacidad que tiene una persona tanto para expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos por medio del lenguaje oral y escrito, asimismo, como para comprender los mensajes que recibe a través de estos códigos que se manifiestan en las competencias de hablar, escuchar, leer y escribir. Siguiendo esta línea, Fonseca Yerena et al. (2011) consideran que es la capacidad de pensamiento para idear, seleccionar, organizar el lenguaje con la finalidad de producir mensajes comprensibles y coherentes. Hasta el momento las habilidades de lenguaje se han referido también como una capacidad, lo que implica que la persona puede hacer determinada tarea y también como capacidades de pensamiento que refieren al lenguaje como la forma de expresar o producir mensajes.

En este trabajo se retomó la definición las habilidades en el lenguaje oral y escrito desde el modelo psicolingüístico, las cuales se refieren a las capacidades que requiere una persona para expresar y comprender el lenguaje tanto oral como escrito, las cuales se explican a partir del análisis de los componentes formales, de contenido y de función (Guarneros Reyes y Vega Pérez, 2014; Monsalve et al., 2009; Moreira, 2012). El estudio sobre estas habilidades se ha realizado principalmente con poblaciones de preescolar, consideradas justo como prerequisites para la alfabetización (Guarneros Reyes y Vega Pérez, 2014). No obstante, estas habilidades siguen desarrollándose en la edad escolar y pueden observarse en actividades de narración, de lectura y de escritura. Las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito desde este enfoque se describen en la tabla 2.

Tabla 2

Habilidades en el lenguaje oral y escrito desde el enfoque psicolingüístico

Componentes	Habilidades en el lenguaje		
	Conceptualización	Oral	Escrito
Forma	<i>Memoria fonológica y de grafemas:</i> Capacidad para recordar sonidos de las letras y sus grafías.	Reconocer y recordar los sonidos de las letras.	Reconocer y recordar las letras, su trazo y leerlas.
	<i>Segmentación fonológica y de grafemas:</i> Capacidad para descubrir y separar los sonidos en palabras.	Identificar los sonidos de los fonemas y de las palabras.	Identificar y relacionar el sonido que corresponde a las letras.
	<i>Codificación y decodificación de fonemas, letras y palabras:</i> Capacidad para pronunciar, trazar y reconocer los sonidos de las letras.	Pronunciar fonemas asociado a una grafía.	Trazar letras, palabras y oraciones y leerlas.
	<i>Alerta morfológica y sintáctica:</i> Capacidad de comprender las reglas que permiten la formación de palabras y oraciones.	Al hablar pronuncia palabras usando género, número, prefijos, sufijos. Estructurar una frase u oración.	Usar género, número, prefijos y sufijos al leer y escribir. Escribir con estructura.
Contenido	<i>Evocar palabras:</i> Capacidad para recordar el vocabulario y su significado.	Comentar el significado de palabras.	Escribe y lee palabras de acuerdo con la situación que se solicita.
	<i>Clasificación de palabras:</i> Capacidad para organizar vocabulario por categorías.	Comprender la relación entre una serie de palabras.	Escribir y leer palabras con un elemento en común.
Función	<i>Aplicabilidad en el contexto:</i> Capacidad para emplear el lenguaje de acuerdo con la situación que se solicite.	Comprender la situación y expresar verbalmente de manera coherente.	Escribir de manera coherente de acuerdo con la situación. Comprender la lectura.

Nota: Elaborado con base en Gargiulo & Bouck (2021); Guarneros Reyes y Vega Pérez (2014); Méndez Álvarez (2010); Romero Bermúdez y Lozano Mendoza (2010).

Como puede observarse, las habilidades involucradas en el lenguaje están relacionadas con la capacidad para atender, percibir, memorizar y organizar (Atorresi, 2005; 2010). Con estos elementos lingüísticos y psicológicos se construyen las bases para el desarrollo del lenguaje escrito como la lectura y la escritura.

El desarrollo de estas habilidades llevarán al niño a saber cuándo hablar, sobre qué tema hablar, en dónde y en qué forma hacerlo, por lo que la importancia que tiene el dominio de estas habilidades radica en una serie de aspectos vinculados con el desarrollo cognitivo, social y afectivo de las personas y cobra mayor relevancia en edad temprana porque serán el cimiento a partir del cual se construirán nuevos aprendizajes como la lectura y la escritura a la edad escolar. De aquí la importancia de conocer

cuáles son las habilidades en el lenguaje desde el enfoque psicolingüístico, contar con datos que informen sobre su evolución.

Desarrollo del lenguaje

Es importante apuntar que lo esperado es que el nivel cognitivo y el nivel lingüístico de un niño se desarrollen de forma paralela (Triadó y Forns, 1989), sin embargo, sería arriesgado establecer periodos exactos de desarrollo porque es un proceso individual en el que estarán involucrados aspectos de madurez, estimulación y contexto.

No obstante, se puede hacer referencia a ciertas etapas que se presentan en el desarrollo del lenguaje, siendo así que Triadó y Forns (1989) reconocen una etapa previa a la aparición formal del lenguaje, la cual denominó prelingüística que se manifiesta en un primer momento con el llanto, seguida por las primeras vocalizaciones espontáneas aproximadamente a los dos meses de edad, las cual darán paso al balbuceo, este periodo favorece la práctica de ciertos movimientos articulatorios por parte del niño y la exploración de los sonidos que es capaz de producir y reproducir, iniciando con la identificación de tonalidades, aspectos que, por sí mismos no podrían considerarse como un lenguaje formal, pero son evidencias de la intención comunicativa del niño, de igual manera que las sonrisas y miradas (Boada, 1987).

A los seis meses, el niño es capaz de interactuar con su contexto, se presenta la imitación y con ella la ecolalia, es decir, imita sus propios sonidos y también los sonidos de su entorno. Entre los 12 y 18 meses, el niño cuenta con sus primeras palabras, sin embargo, para lograr determinar este periodo, es necesario observar el uso continuo de cierta palabra designando cierto significado durante un tiempo en diferentes situaciones, debido a que esto puede presentarse en otro momento del desarrollo dependiendo de ciertas características cognitivas del niño y del contexto y estimulación que hacen los adultos con los que interactúa. Es así como el niño ha adquirido los recursos necesarios para comunicarse de manera formal porque llega a la etapa lingüística en la que se consolidará la adquisición de la forma del lenguaje y se

enriquecerá el vocabulario debido a las constantes interacciones de niño con su entorno (Triadó y Forns, 1989; Garton, 1994).

Al inicio de la adquisición de la frase, en cuanto a la gramática y sintaxis el niño se expresará con ideas de más de dos palabras, en las cuales, alguna será una palabra fijas y constante, aún habrá elementos ausentes que harán que su lenguaje sea de “estilo telegráfico”, a la que poco a poco se incorporan otras palabras, será hasta los tres años que el niño será capaz de producir emisiones de más de una oración porque comprende que es a través de la palabra como podrá interactuar con los otros, poniendo en práctica las funciones del lenguaje ya comentadas, como para regular la conducta de los otros, tratando de dirigir la atención de otra persona hacia un objeto, que hagan algo para él o exigiendo la presencia de alguien. Entre los 24 y 30 meses integrará el artículo ya que podrá distinguir el género y el número, entre los 30 y 36 meses aparecerán las preposiciones y los adverbios, apareciendo primero los de lugar y cantidad y después los de tiempo; a los 48 meses utilizará los pronombres (Triadó y Forns, 1989).

Será a los cinco o seis años cuando el niño comprenderá formalmente la diversidad de formas para expresar sus intereses, gustos y necesidades a través de declaraciones, órdenes y preguntas, dominará la fonología de la lengua, adquirirá las estructuras gramaticales y sintácticas, incrementará su vocabulario y podrá establecer charlas, es decir, habrá adquirido las habilidades de lenguaje básicas para expresarse de manera verbal, sin embargo, iniciará con la adquisición del lenguaje escrito, lo que representa que la consolidación de las habilidades de lenguaje se prolongue durante toda la escolaridad primaria, e incluso secundaria a través de la práctica en diferentes contextos o situaciones como en el discurso, la argumentación y la narración (Barriga Villanueva, 2017; Triadó y Forns, 1989).

En este periodo de consolidación del lenguaje, el vocabulario infantil tendrá cambios a partir de significados sociales compartidos en nuevos ámbitos comunicativos, es decir, de una etapa en que la descripción la realiza de forma concreta refiriendo a características y funciones específicas y concretas, pasará a formas más generales o abstractas y escritas. Por ejemplo, en edades tempranas, el nombre de

mamá, el niño lo asocia con el nombre de su mamá como el de muchos otros porque generaliza, posteriormente esa asociación cambiará porque *mamá* es más que un nombre, es la forma para llamar a su madre, se construirá un vínculo especial y diferente. Este será el periodo de mayor comprensión porque construye variados significados para una producción de vocabulario que crece entre lo lingüístico y cognitivo.

En lo que se refiere al desarrollo de la pragmática, ésta permea e integra todas las manifestaciones lingüísticas sociales tanto verbales como escritas. El juego será una de las principales oportunidades para poner en práctica la interacción al haber reglas del juego, reglas de cortesía, en situaciones con los niños de su edad y con adultos. Habrá espacios en las conversaciones para hablar de un tema y luego introducir otro, solicitará información para aclarar sus dudas o abandonar el tema que no le es claro o significativo, desarrollará habilidades para discutir, narrar y argumentar de manera escrita (Barriga Villanueva, 2017). En este momento el niño tiene más autonomía en la forma en la que piensa, actúa y se expresa, esto implica que su lenguaje es consistente y no contradictorio, es capaz de centrarse en las intenciones humanas, ahora su lenguaje será más variado porque reflejará la particularidad del contenido de sus historias y su estilo al narrar y escribir.

Al narrar construye su realidad, la del otro, dándole sentido, orden, un significado, lo que implica el dominio de ciertas destrezas individuales y culturales como organizar sus ideas, integrar personajes, acciones, sentimientos y conocimiento del mundo, aplica coherencia a sus historias verbales y también lo hará de manera escrita. Dentro de las narraciones se pueden encontrar experiencias personales, experiencias de los otros como amigos, padres, familiares, programas de televisión, del cine y las que puedan surgir de libros que hayan leído, de aquí la importancia del contexto en edades tempranas porque los recursos con los que cuenta y provea al niño, serán puntos de partida para su desempeño en el lenguaje oral y escrito.

Barriga Villanueva (2017) reporta que en México hay estudios sobre la riqueza de narraciones que se han encontrado en niños escolares y las diferencias en las producciones en cada una de ellas. Identifica cuatro clases de narraciones: a) el relato

de cuento tradicional, en el que el niño organiza su discurso sobre la base de una trama y una estructuración ya dada, incluye datos que le son relevantes o significativos para él o para sus amigos (Barriga Villanueva, 1990); b) la telenovela o película implica que el niño tenga que reconstruir una compleja historia de intrigas de manera coherente llena de interpretaciones morales que puede parecerle muy interesante al niño (Hess, 1999); c) la experiencia personal, compleja porque el niño es el protagonista, actor central de su historia, a la que le dará una estructura y lógica, cambiará de tiempos verbales (Barriga Villanueva, 1990); y, d) construcción de una historia a partir de secuencias con dibujos, en ellas el niño intenta crear desde fuera y con soporte en lo visual una historia.

Lo que permite observar cómo percibe el mundo y qué le es relevante de su espacio, de su tiempo, es decir, es una manera de tener clara la forma en que el niño integra elementos sintácticos, discursivos y estructurales a sus producciones verbales y escritas (Alarcón, 1999). Es así como de acuerdo con Barriga Villanueva (2017) y Dale (1980), después de los seis años el niño inicia un proceso en el que reorganizará las estructuras formales y de significados semánticos y pragmáticos porque tendrá experiencias que le permitirán poner en juego reflexiones, usos, expresará sus deseos, pensamientos y construirá nuevas estrategias para acomodarlas a su propia realidad. De aquí la importancia de evaluarlas en esta etapa del desarrollo.

De acuerdo con Dale (1980), Martínez-Torres (1995) Triadó y Forns (1989), las habilidades en el lenguaje se evalúan principalmente bajo dos contextos claramente identificables: el lenguaje producido en situaciones libres y el producido en situaciones dirigidas o semidirigidas, cuyo análisis se describirá a través de tres estrategias:

a) La primera estrategia se basa en el estudio de la interacción comunicativa en situaciones naturales, en el propio contexto en el que se produce y frente a los propios participantes comprometidos en las tareas reales, el lenguaje se analiza en situaciones de comunicación espontánea con otros niños o con otros adultos utilizando una metodología observacional y valorando en sus trabajos la comunicación verbal y no verbal, así como el contexto de la interacción. El foco de investigación es la competencia comunicativa interpretada como la adaptación al interlocutor y al contexto comunicativo.

Esta estrategia es utilizada principalmente en estudios longitudinales cuyo objetivo es el análisis del desarrollo lingüístico, en cuanto a lo diagnóstico, aporta datos básicos evolutivos observados sobre las pautas de desarrollo seguidas por un niño. Triadó y Forns (1989) comentan que el análisis de las observaciones se ha hecho de dos formas: la primera implica que el lenguaje es evaluado como producto en el cual se analiza al lenguaje en términos cuantitativos como el número de palabras expresadas, longitud de la frase, cantidad de ideas relacionadas y; la segunda forma es como proceso que centra su atención en la interacción comunicativa entre niños o entre niños y adultos. Se ocupa de la identificación de las estrategias que desencadenan y posibilitan la adquisición y/o evolución de la conducta comunicativa.

Dentro de las aportaciones que se han hecho con esta estrategia se encuentra que se ha determinado el orden evolutivo de la aparición de aspectos del lenguaje como los componentes del lenguaje; se han establecido las relaciones semánticas implícitas en los enunciados cortos de los niños y progresivo dominio de la comunicación; se ha reconocido la importancia de la conducta gestual en la comunicación y finalmente; se ha demostrado que bajo esta estrategia se observan mayores elementos del lenguaje en comparación con la utilización de instrumentos estándar. Dentro de sus limitaciones se encuentra la dificultad de selección de la muestra de lenguaje a partir de los amplios registros obtenidos, la inversión en términos del tiempo para poder hacer la recogida por largo tiempo de las evidencias (Triadó y Forns, 1989).

b) La segunda estrategia explica la eficacia comunicativa como la capacidad de decodificar/descodificar información sobre un referente y distinguirlo de otros no referentes utilizando una metodología experimental y cuantitativa (Dickson, 1981), se explora el análisis de la tarea (análisis perceptivo de las características de los objetos a comunicar), la capacidad de tomar el rol del otro (rol-taking) y se evalúa la calidad del mensaje (Pérez Castelló, 1997). Esta estrategia delimita la situación de evaluación, tiene mayor control porque se impone la condición bajo la cual se obtendrá la información. Se analiza tanto la habilidad para elaborar y transmitir un mensaje, así como para recibirlo y comprenderlo. Específicamente se evalúa la sintaxis y la semántica.

c) Finalmente, otra estrategia que retoma el referente, pero incorpora aspectos ecológicos como al experimentador en el intercambio comunicativo con la intención de explorar qué tanto puede la persona realizar una tarea sola, con la ayuda de un compañero o con la de un adulto.

Como consideraciones relevantes para la evaluación de las habilidades de lenguaje se encuentra que se requiere de cierta empatía entre el evaluador y evaluado, debido a que un aspecto fundamental es establecer un ambiente de confianza que permita que el evaluado se exprese de manera libre o dirigida lo más claro posible, así mismo, es necesaria la evaluación de otros aspectos asociados al lenguaje como los del desarrollo, con la utilización de pruebas estandarizadas y no estandarizadas (Triadó y Forns, 1989).

Existen diferentes estudios relacionados con la evaluación y promoción de las habilidades relacionadas con el lenguaje, éstos se han organizado en tres aspectos referentes a: a) identificación; b) atención; y c) identificación en población especiales. En relación con la identificación se encuentra el estudio de Bueno y Clemente (1991) quienes identificaron y analizaron la funcionalidad lingüística de niños escolarizados en edades comprendidas entre los 3 y los 10 años que asistían a dos escuelas primarias de España. Participaron 76 niños a los que les grabaron sus producciones orales en un tiempo no menor a 30 minutos. En los resultados reportaron que no se encontraron diferencias en cuanto al sexo, lo que significa que niños y niñas tenían un mismo nivel de producción de funciones lingüísticas, mostraban un desarrollo inverso en las funciones instrumental y reguladora del lenguaje y en los elementos no verbales, por lo que a medida que aumentaban su edad, disminuía el número de funciones lingüísticas emitidas por ellos. El resto de las funciones se presentaron de manera esperada con la edad y en cada edad hubo funciones que predominaban: entre los 3 y 4 años se presentó la función reguladora; entre los 5 y 6 años la interaccional; entre los 7 y 9 años la imaginativa y; a los 10 años la representativa.

Tabla 3

Estudios sobre la identificación de las habilidades de lenguaje y su atención en diferentes poblaciones

	TIPO DE TRABAJO	AUTOR	Población	OBJETIVO
Identificación		Bueno y Clemente (1991)	76 niños escolarizados de entre 3 y los 10 años.	Analizar la funcionalidad lingüística de los niños.
		Nicolau (1994)	Dos parejas de niños de 3 años y dos parejas de niños de 4 años.	Describir del uso del lenguaje en diferentes situaciones a través del juego.
		Girbau (1997)	60 niños de 8 años y 30 de 10 años.	Analizar un sistema de categorías sobre el lenguaje privado y social durante una tarea establecida.
		Domingo et al., (2010)	Alumnos de primero a tercero de la carrera de en Educación	Identificar las competencias comunicativas de los futuros docentes.
		Sánchez y Brito (2015)	Estudiantes de educación superior.	Analizar del perfeccionamiento de las competencias lectoras, de escritura y orales para contribuir en el mejoramiento del aprendizaje de las competencias comunicativas en los estudiantes de educación superior.
Atención		Monsalve et al. (2009)	119 estudiantes de 4 a 12 años de educación básica.	Validar el impacto de una estrategia didáctica de carácter socioconstructivista apoyada en el uso de la tecnología de la información y la comunicación para promover el desarrollo de habilidades comunicativas.
Identificación en poblaciones especiales		Pérez Castelló (1997)	Ocho niños con Síndrome de Down.	Explorar las habilidades comunicativas.
		Acle Tomasini et al. (2016)	1022 niños de educación primaria.	Identificar problemas de lenguaje
		Martínez-Torres (1995)	16 niños de entre 6 a 8 años, de los cuales 8 niños con C.I alto y 8 con C.I normal.	Comprobar si las estrategias para el éxito comunicativo utilizadas por los niños más dotados corresponden a un estadio superior. Efecto de un programa de entrenamiento que involucra estrategias de comparación y toma de rol.

Nota: Elaboración propia.

Por su parte, Nicolau (1994) identificó el uso del lenguaje en diferentes situaciones a través del juego debido a que él consideró que éste se convierte en un instrumento capaz de provocar y modificar diferentes tipos de intercambios comunicativos. Participaron dos parejas de niños de 3 y 4 años, se videograbaron las sesiones de juego y se les cuantificó el número de intervenciones. Durante el juego se analizó la capacidad comunicativa de los menores en diferentes funciones del lenguaje tales como: para regular la conducta imaginar, para obtener información, para expresarse, como respuesta y como informativa. En los resultados se observó que hubo

más intervenciones verbales en los niños de 3 años en comparación con los niños de 4 años. De los diferentes tipos de diálogos se observó que los niños de 3 años empiezan los intercambios con habilidades comunicativas que regulan la conducta del otro, hay interacción porque solicitaron información.

A manera de conclusión, el autor confirmó que los diferentes formatos de juego pueden considerarse como experiencias lingüísticas que dan lugar a diferencias en el uso del lenguaje en los niños más pequeños, así mismo comentó que los intercambios comunicativos pueden convertirse en instrumento necesario para la práctica educativa.

Bajo la estrategia de referente ecológico, Girbau (1997) analizó un sistema de categorías sobre el lenguaje privado y social durante una tarea. Participaron 60 niños: 30 de 8 años y 30 de 10 años, se formaron triadas en las que habría el rol de emisor, del receptor y del experimentador. En los resultados se observó que había una considerable fluidez comunicativa en los niños porque hubo una baja participación del experimentador en comparación con la participación del emisor y del receptor. En lo que respecta al lenguaje privado, los niños de 8 años que tuvieron el rol de emisores fueron más perceptivos auditivamente, mientras que el receptor produjo significativamente más lenguaje privado inaudible que el emisor en ambas edades, lo cual está asociado con la evolución del lenguaje privado, las características de la tarea de evaluación y la acción motora del receptor.

En otro estudio, Domingo et al. (2010) identificaron las competencias comunicativas de los futuros docentes. Participaron 152 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y todos los alumnos de primero a tercero de los semestres de la carrera. Se diseñó un cuestionario para el alumno y otro para el profesor y se analizaron diversas guías docentes.

Los resultados mostraron que los alumnos carecían de habilidades comunicativas en los primeros años de sus estudios universitarios, lo cual se modificó en la medida en que se avanzaban de grado escolar. Los docentes consideraron insuficiente la competencia de los alumnos en cuanto al uso de habilidades comunicativas, no obstante, reportaron que los alumnos mostraban una tendencia positiva en el desarrollo de competencias comunicativas desde que iniciaban sus

estudios hasta que los concluyan, las cuales resultan ineludibles en la formación inicial de los futuros docentes, además otorgaron un grado elevado de importancia al hecho de desarrollar competencias comunicativas en sus estudiantes. Consideraban, asimismo, que trabajaban suficientemente estas competencias en sus aulas. Por su parte los alumnos admitieron notables carencias o insuficiencias para manejarse en reuniones relacionadas con su labor futura de docentes.

Por su parte, Sánchez y Brito (2015) también en población de educación superior, analizaron cómo perfeccionar las competencias lectoras, de escritura y orales para contribuir en el mejoramiento del aprendizaje de las competencias comunicativas de estudiantes de educación superior a través de un diseño mixto en el que aplicaron cuestionarios, prueba de competencias y observaciones de las habilidades para comunicarse. En los resultados encontraron que a 32% de los estudiantes les gustaba leer, 64% leían en la web, 97% habían leído un libro completo en su vida, al 68% le gustaba escribir, 44% no sabían de ortografía y 66% les disgustaba hablar en público por miedo o inseguridad. También reportaron que los alumnos comentaron que las profesoras y los padres fueron los que les enseñaron a leer, concluyendo que éstos son los promotores principales de las competencias comunicativas, que es importante realizar intervenciones con docentes y padres para mejorar las percepciones y conductas para que haya mejores competencias comunicativas en los alumnos universitarios.

De esta manera puede observarse en estos estudios el interés por identificar las habilidades del lenguaje desde poblaciones infantiles a jóvenes adulto al ser un aspecto fundamental para el aprendizaje y socialización.

Respecto a la atención, Monsalve et al. (2009) validaron el impacto de una estrategia didáctica de carácter socioconstructivista apoyada en el uso de tecnologías de la información y la comunicación para promover el desarrollo de habilidades comunicativas en 119 estudiantes de 4 a 12 años, que cursaban la educación básica. Los autores reportaron dentro de varios aspectos que, la escritura mediada por las herramientas informáticas como Word y PowerPoint permitió que los estudiantes fueran más conscientes de sus procesos cognitivos y comunicativos en sus producciones, ya

que utilizan el corrector ortográfico como una ayuda para mejorar sus escritos, ambientarlos y hacerlos más atractivos para cualquier lector, además que consideraron que el uso de medios impresos y digitales para la realización de producciones escritas como cuentos, postales, cartas e historietas, fueron motivo de motivación y creatividad.

En cuanto al trabajo que se ha reportado en poblaciones especiales, Pérez Castelló, (1997) exploró las habilidades comunicativas en ocho niños con síndrome de Down después de un entrenamiento en dichas habilidades a través de la línea referencial-ecológica. En sus resultados reportó que después del entrenamiento los niños lograron hacerse más independientes de la ayuda del adulto, sin embargo, continuaron presentando problemas en su comunicación debido a que requieren un mayor entrenamiento porque su aprendizaje es más lento.

En otro estudio que se realizó en la Ciudad de México al detectar a niños con dificultades en el lenguaje, Acle Tomasini et al. (2016) reportaron que, de 1022 niños evaluados de educación primaria en un periodo de 10 años, el 22.97% presentaron problemas, específicamente en el lenguaje oral, lo cual se reflejó en dificultades tanto en la forma de su lenguaje, en la comprensión y uso de él y por tanto en su comunicación. Estos datos son importantes debido a la trascendencia que tiene el lenguaje y la comunicación para el aprendizaje, por lo que un problema en alguno de los elementos que integran las habilidades comunicativas debería de ser reconocido y atendido.

Martínez-Torres (1995) reconoció la complejidad que existe para la evaluación de las habilidades comunicativas, pues no se cuenta con la diversidad de instrumentos validados y estandarizados para todas las regiones, por lo que las medidas de dichas habilidades tendrían que ser diferentes de tal manera que permitan conocer más sobre ellas en los diferentes contextos. Esta aportación la hace en su investigación, cuyo objetivo fue comparar las habilidades comunicativas de los niños con inteligencia normal y con inteligencia superior, en la que participaron 16 niños de entre 6 y 8 años, ocho niños con un C.I. alto, superior a 130 y ocho niños con un C. I. normal. El estudio lo realizó con base en la tradición referencial-ecológica y como parte de sus resultados reportó que conforme iba incrementando la edad, los niños con inteligencia normal

presentaron menos mensajes ambiguos, mostraron una mayor precisión al nombrar los referentes y su colocación.

Por su parte, los niños más dotados presentaron mayor número de mensajes ambiguos, lo que representa que su lenguaje tiene un mayor grado de complejidad y de abstracción, pero eso los acerca a presentar problemas para comunicarse con los otros ya que se anticipan u obvian información considerando que los otros ya lo saben. Esto es una muestra de lo que Terrasier (1985) llamó disincronía que explica que estos niños pueden demostrar superioridad en aspectos de inteligencia o de personalidad, pero tal vez no en lo social.

Como se pudo observar, existen diversos trabajos en los que exploran las habilidades relacionadas con el lenguaje en diferentes poblaciones debido a la importancia que tienen para el aprendizaje y la socialización, no obstante, también existen evidencias de la influencia de la familia en el desarrollo del lenguaje del niño, debido a que las interacciones personales de padres e hijos desempeñan un rol fundamental en los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Estrategias de lenguaje de los padres

Uno de los elementos fundamentales que aborda el estudio del lenguaje está relacionado con el tipo de interacción social y lingüística que establecen los padres con sus hijos debido a que puede determinar, aunque no de manera exclusiva, el desarrollo y la calidad del lenguaje. Desde el modelo psicolingüístico, autores como Dale (1980), Del Río y Gracia (1996), Hernández-Piña (1984), Romero Contreras et al. (2007), Shum (1988) y Vilaseca Momplet (2004; 2006) reconocen que el lenguaje de los padres ejerce una función didáctica implícita en el proceso de adquisición de la forma y contenido del lenguaje de su hijo. Es así como es importante indagar sobre las estrategias verbales y no verbales de los padres que influyen en la forma en la que sus hijos se expresan y comprenden el lenguaje de manera oral o escrita.

Las estrategias verbales se refieren a la forma en la que se comunican verbalmente los padres con sus hijos cotidianamente, estas conductas verbales están relacionadas con la forma, el contenido y la función del lenguaje (Del Río y Gracia,

1996; Hernández-Piña, 1984; Vilaseca Momplet, 2006). Las estrategias no verbales son las acciones que realizan los padres con sus hijos en las que está implícito el lenguaje verbal o que lo favorece y puede ser en diferentes esferas como las recreativas, las académicas, extraescolares y en el hogar (Dale, 1980; Romero Contreras et al., 2007; Shum, 1988). Existen diferentes estudios que analizan las estrategias lingüísticas que emplean los padres en interacción con sus hijos (Tabla 4).

Tabla 4

Estudios sobre la relación del lenguaje de los padres con el lenguaje de sus hijos

Autor	Población	Objetivo
Hernández-Piña (1984)	575 padres de familia.	Indagar las características del lenguaje de los padres.
Shum (1988)	Cuatro niños de 2-3 años y sus padres.	Observar las pautas de adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños de dos contextos: niños institucionalizados y sin institucionalizar.
Del Río y Gracia (1996)		Realizar una revisión conceptual sobre el lenguaje del adulto dirigido al niño desde un marco teórico interactivo, funcional y socio-histórico.
Aguaded Gómez (2000)	Alumnos de entre 4 y 5 años y sus familias pertenecientes a contextos socioculturales diferentes.	Detectar la manera en que influyen los diferentes contextos familiares en el desarrollo del lenguaje formal y en los aprendizajes escolares.
Vilaseca Momplet (2004)	Madres de niños con síndrome de down.	Analizar las estrategias educativas que empleaban las madres cuando interactuaban verbalmente con sus hijos
Vilaseca Momplet (2006)	Madres de niños con síndrome de down.	Analizar las estrategias utilizadas por las madres en situaciones de juego natural con sus hijos.
Romero Contreras et al. (2007)	Participaron 20 familias con niños de 4 a 6 años	Describieron las prácticas de comunicación, lingüísticas y de lectura de los padres.
Ramírez Vega (2014)	Niños de 3 a 5 años y sus padres.	Comprender la influencia de la escuela y la familia en el desarrollo del lenguaje oral de niños de 3 a 5 años, a través de la aplicación de un programa de estimulación del lenguaje basado en la narración de cuentos.
Cervantes Luna (2019)	64 niños prescolares y sus padres.	Analizar la relación del nivel de desarrollo en las habilidades lingüísticas escritas de la alfabetización emergente de niños prescolares con las prácticas alfabetizadoras en el hogar y con el nivel de desarrollo en las habilidades lingüísticas orales.

Nota: Elaboración propia.

Hernández-Piña en 1984 realizó un estudio para indagar cuáles eran las características del lenguaje de los padres dirigido a sus hijos, participaron 575 padres de familia de Murcia, España. En los resultados se pudo establecer un modelo de

comportamiento lingüístico paterno-materno dirigido a los niños en el que estaba presente la brevedad, la sencillez, la lentitud y la repetición. Las madres hablaban más con sus hijos, eran conscientes de adaptar su lenguaje a las necesidades y limitaciones de los hijos. Los padres modificaron su modo de hablar para facilitar la comprensión y el aprendizaje de la lengua. También se identificó que existían padres que ampliaban o repetían lo que sus hijos decían (expansión) y lo que no respondía al lenguaje infantil.

Shum (1988) realizó un estudio mixto, transversal y longitudinal para observar las pautas de adquisición y desarrollo del lenguaje en niños de dos contextos diferentes. Participaron cuatro niños de 2-3 años: dos niños (una niña y un niño) de un medio familiar de nivel socioeconómico medio y culturalmente elevado y; dos niños (una niña y un niño) de un medio institucional, con graves problemas familiares, económicos y afectivos y sus padres. Se establecieron estos contextos para contrastarlos debido a que existen claras diferencias en relación con la interacción adulto-niño que inciden en la adquisición del lenguaje como la estimulación sensorial perceptiva proporcionada por el cuidador, las oportunidades proporcionadas al niño para ejercitar su motricidad, la calidad de las respuestas del cuidador a las demandas cognitivas y emocionales del niño y el número de cuidadores. En los resultados se encontró que los niños que vivían con sus padres tuvieron una puntuación más alta en la evolución del lenguaje porque produjeron enunciados con un número de morfemas superior a los que emitieron los niños institucionalizados, además que ellos mostraron una estructura sintáctica del lenguaje más compleja y rica.

No obstante, también se identificó que hubo diferencia entre los dos niños que vivían en familia, porque la niña presentó un mejor desarrollo en comparación con el niño, pero esto fue modificándose durante el estudio. Por su parte, los niños institucionalizados presentaron un retraso notable en todos los niveles del lenguaje, como en el uso de los artículos y sustantivos plurales determinados e indeterminados. También fueron inexistentes el uso de preposiciones y de adverbios. En el análisis semántico se volvió a observar que hubo diferencias entre los niños de ambos contextos, debido a que los niños que vivían en familia adquirieron mayor número de palabras que los de medio institucionalizado, además que emitieron enunciados más

elaborados y complejos. En el análisis pragmático se observó un desempeño similar a lo ya reportado en los dos componentes del lenguaje anteriores.

Con esta información Shum (1988) concluyó que las diferencias encontradas en la adquisición y evolución del lenguaje se debieron al medio ambiente debido a que el lenguaje se desarrolla bajo ciertas condiciones en el contexto social para que se presente de manera favorable.

Del Río y Grácia (1996) realizaron una revisión conceptual sobre el lenguaje del adulto dirigido al niño desde un marco teórico interactivo, funcional y sociohistórico. En el análisis establecieron que el lenguaje del adulto se adapta a lo que el niño puede hacer de acuerdo con su edad, por lo tanto, a su capacidad lingüística. En este proceso interactivo determinaron que los padres establecen estrategias de gestión de la comunicación y la conversación, las cuales son adaptaciones que realiza el adulto y que estructuran el tiempo y espacio en la situación comunicativa, dando soporte para la interacción. El adulto gestiona a través de ciertos procedimientos que van ajustando para organizar la situación de comunicación como: creación de rutinas interactivas; uso de la espera y el silencio; anticipación de las señales comunicativas; interpretación ajustada del significado; prolongación de la secuencia porque tiene los recursos para favorecer los inicios de los intercambios comunicativos para dotarlos de contenido y para mantenerlos alargados.

También del Río y Grácia (1996) plantearon que el adulto realiza adaptaciones formales del lenguaje porque lo ajusta para que lo comprendan con base en los recursos con los que cuenta el niño. Este tipo de estrategias son ajustes relativos al ritmo de habla; ajustes a aspectos fonéticos; también a aspectos morfológicos y sintácticos como modificar su lenguaje de manera que las palabras o frases que emplea con los niños son básicamente correctos y con estructura sencilla; ajuste en relación con los aspectos semánticos y sintácticos-semánticos debido al nivel de abstracción empleados por los adultos, cercano al nivel de comprensión del niño y su evolución a medida que el niño progresa.

Finalmente los autores establecieron que los padres emplean estrategias educativas implícitas como extensiones correctivas; substituciones de elementos

formales como retomar el enunciado previo del niño el cual lo devuelve sin modificar la estructura de lo esencial, después de sustituir un elemento formal por otro más elaborado; encadenamiento cuando el adulto termina una frase que inició el niño o deja una frase sin acabar e indica al niño que él debe de terminar; respuestas del adulto que proporcionan al niño información sobre su lenguaje; imitaciones exactas del lenguaje del niño; correcciones explícitas a la forma en que hablan y; perseveraciones.

En ese sentido Aguaded Gómez (2000) presentó los resultados de un estudio experimental y longitudinal con alumnos de entre 4 y 5 años y sus familias pertenecientes a contextos socioculturales diferentes. El objetivo del trabajo fue detectar la manera en que influyen los diferentes contextos familiares en el desarrollo del lenguaje formal y en los aprendizajes escolares. El grupo experimental participó en un programa de intervención. Identificaron cambios cualitativos y cuantitativos adecuados en el lenguaje expresivo y comprensivo y se vio reflejada en aquellas áreas del currículum vinculadas con el lenguaje como: conceptos básicos, diálogos, participación en clase y socialización.

En el caso de poblaciones con necesidades educativas especiales Vilaseca Momplet (2004; 2006) se ha dedicado a evaluar y reflexionar sobre el lenguaje de los padres cuando se dirigen a sus hijos con Síndrome de Down. En un primer estudio analizó las estrategias educativas que empleaban las madres cuando interactuaban verbalmente con sus hijos y analizó las estrategias de los terapeutas. En el segundo estudio analizó las estrategias utilizadas por las madres en situaciones de juego natural con sus hijos. En ambos estudios encontró que las madres de estos niños utilizaban estrategias de gestión y educativas y, que promovían poco el desarrollo del lenguaje de sus hijos. Estas evidencias confirman la importancia de favorecer el empleo de este tipo de estrategias a través de programas dirigidos a los padres, ya que sería un elemento que contribuiría en la mejora del desarrollo de este grupo de niños. El autor concluye que la calidad de las interacciones entre padres e hijos con discapacidad juegan un papel crucial para el desarrollo y aprendizaje de los pequeños.

Ramírez Vega en el 2014, desarrolló su tesis doctoral con el objetivo de comprender la influencia de la escuela y la familia en el desarrollo del lenguaje oral de

niños de 3 a 5 años, a través de la aplicación de un programa de estimulación del lenguaje basado en la narración de cuentos. Fue un estudio cualitativo de investigación-acción con cuatro fases: 1) Diagnóstico del nivel del lenguaje de los niños; 2) Planeación del programa de estimulación dirigido a 15 niños y sus familias; 3) Ejecución del programa y; 4) Evaluación final en la que se observó la forma en la que se realizaba la interacción comunicativa-lingüística entre padres-maestros y niños. En los resultados identificó que los padres y las madres empleaban estrategias de descripción de conceptos, preguntas y repetición de ideas, además que fomentaban la participación de los niños.

En la ejecución del curso también se identificó que cada padre y madre emplearon diversas estrategias para que los niños mantuvieran la atención y daban ayudas para que ellos comprendieran los temas centrales de cada cuento y conceptos nuevos, que contribuyeron para que incrementara su vocabulario, por lo que, se concluyó que los padres desempeñaron un rol muy activo en la crianza a través del andamiaje a la hora de enseñar y guiar la lectura porque explicaban episodios complejos, hacían preguntas, promovían que los niños hicieran inferencias y aprobaban las respuestas de los niños.

En este mismo tenor, Cervantes Luna (2019) realizó un estudio no experimental y transeccional, en el que analizó la relación del nivel de desarrollo en las habilidades lingüísticas escritas de la alfabetización emergente de 64 niños prescolares con las prácticas alfabetizadoras en el hogar y con el nivel de desarrollo en las habilidades lingüísticas orales. Encontró que las actividades realizadas con mayor frecuencia en el hogar se relacionaban con actividades de escritura que imitaban los niños cuando los padres u otros miembros de la familia las realizaban y lectura de materiales impresos que se encontraban al ir por la calle. Este tipo de prácticas están significativamente relacionadas con la escolaridad paterna. Por otro lado, también se reportó que casi no visitaban las bibliotecas, ni compraban libros para el niño. Sin embargo, no se pudo corroborar la existencia de una relación significativa entre las prácticas alfabetizadoras del hogar y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de los niños,

pero si la hubo entre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas con las orales.

De acuerdo con Dale e Ingram (1981) y Snow (1972), se han identificado estrategias de enseñanza del lenguaje que ofrecen los padres de manera informal que tienen efectos positivos sobre la evolución de la capacidad lingüística del niño como: las estrategias de gestión que están relacionadas con la frecuencia de turnos, uso de la espera y el silencio y cesión del control de la conversación; las adaptaciones del lenguaje del adulto en cuanto aspectos sintácticos y morfológicos para que el niño lo comprenda y; estrategias educativas implícitas que implican repetición idéntica o preguntas de si o no. Estos mismos autores reconocen que en este proceso de desarrollo del lenguaje, tanto los padres, como los hijos juegan un rol activo debido a que ambos influyen en el tipo de interacción que se establece, la cual se presenta de acuerdo con la edad del niño, las habilidades en el lenguaje y la atención que le pongan al niño.

Tomando como eje rector las actividades que realizan los padres en el desarrollo del lenguaje con sus hijos, en particular, se ha identificado que el desempeño académico exitoso está relacionado con el desarrollo de las capacidades de lenguaje oral, lectura y escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987; Snow et al., 1991; Snow et al., s/f). Morris (1966) exploró sobre los niveles de lectura e identificó que los niños con bajos niveles están vinculados con hogares en los que se presenta una ausencia casi total de libros, una familia numerosa y con estímulo nulo para la lectura. De acuerdo con Hernández-Piña (1984), se ha comprobado que, si la estimulación de la familia es mínima, el vocabulario del niño se verá afectado y como consecuencia, no contará con las habilidades necesarias y óptimas para que empiece a aprender a leer.

Por su parte, Romero Contreras et al. (2007) en Costa Rica describieron las prácticas de comunicación, lingüísticas y de lectura, para ello aplicaron una encuesta sobre ambiente familiar que indaga las prácticas y actitudes de la familia en relación con el lenguaje, la lectura y la escritura en la familia, las aspiraciones educativas de los padres para sus hijos y las características socioculturales de las familias. Participaron 20 familias que fueron visitadas en sus hogares para observar la interacción entre

padres e hijos y 200 niños de 4 a 6 años. Se encontró que las prácticas familiares para favorecer el lenguaje oral y escrito no corresponden con las expectativas que tienen los padres sobre el desarrollo de sus hijos. Las familias con mejor nivel socioeconómico cuentan con más elementos para apoyar el desarrollo lingüístico de sus hijos, por lo que en conclusión existe un desincronía entre la cultura del hogar y las exigencias de la escuela, aún más cuando el nivel socio-económico es menos favorable.

En general, se ha encontrado que los apoyos familiares más efectivos para favorecer el desarrollo de capacidades iniciales de comunicación y lenguaje son: (1) las actividades compartidas (adulto-niño/a) que involucran la lengua oral y escrita como: interacciones verbales extensas (ej. narración y explicación) y lectura compartida de cuentos u otros textos para lectores infantiles; (2) el acceso a materiales impresos desde la infancia y; (3) las actitudes positivas de los adultos hacia las actividades de lectura y escritura (Guthrie y Greaney, 1991; Snow, 1972; Sulzby y Teale, 1991; Tabors et al., 2001).

Es así que, indagar en qué consisten los intercambios comunicativos entre el niño y el adulto será un elemento fundamental para conocer las estrategias de enseñanza y aprendizaje informales que ocurren en el contexto natural como es en la interacción familiar (Del Río y Gracia, 1996). Esto cobra mayor importancia en la época actual, debido a que la forma en la que nos relacionamos ha ido cambiando principalmente por la influencia de la tecnología y que ahora se ve claramente en el periodo de pandemia y que, de acuerdo con López Escribano (2003) ha sido limitado el análisis de las familias con hijos con aptitudes sobresalientes, en especial de su caracterización, su formación y del apoyo que les ofrecen. En contraste, debería de ser objeto de estudio en contextos mexicanos a causa de la demanda de asesoramiento por parte de los padres de este grupo de niños dada su incidencia.

Con respecto a los niños con aptitud sobresaliente existen huecos en el conocimiento en contextos vulnerables, de acuerdo con lo que plantea Martínez-Torres (1995), no existen evidencias de las características o habilidades en el lenguaje de los niños más dotados, en ese sentido, resulta relevante reconocer la contribución que realiza la familia, en particular los padres debido a su implicación activa en el desarrollo

del lenguaje, lo cual contribuirá a la comprensión de las formas en que los niños hablan, se comunican e interactúan (Lewis et al., 2012), razón que fundamenta la atención en este trabajo.

Método

Este proyecto surge de la necesidad de profundizar en la investigación sobre las prácticas comunicativas que realizan los padres de familia de manera cotidiana, que pueden enriquecer las habilidades lingüísticas de sus hijos, en especial si éstos cuentan con aptitudes sobresalientes. Sobre todo, es conveniente analizar cómo se desarrollan estas prácticas tanto en condiciones normales como extraordinarias como lo ha sido y es el periodo de confinamiento obligado por la pandemia del COVID-19. Este tema resulta de particular interés en el caso de estudiantes con aptitud sobresaliente que asisten a escuelas primarias públicas, al considerar la importancia que tiene el lenguaje para el aprendizaje, el desarrollo emocional y social de los menores. Es reconocido el papel que juegan los padres en el desarrollo general de sus hijos, pero en particular por su influencia en el desempeño de sus habilidades cognitivas y lingüísticas, las cuales además están estrechamente relacionadas con el desempeño en su aprendizaje escolar. En concordancia con Hughes y McGee (2011) la ejecución de las áreas del desarrollo del niño con aptitud sobresaliente como la cognitiva, motivacional, alto desempeño académico y alta habilidad social, está relacionada con la calidad de vida en la familia desde los primeros años de vida de los hijos.

En cuanto a los alumnos con aptitud sobresaliente que habitan en contextos socioeconómicos bajos, Arencibia et al. (2016) reconocen que en América Latina la investigación sobre sus características cognitivas es escasa. Además, Martínez-Torres (1995) refiere que, pese a que está documentado que los menores con aptitud sobresaliente muestran un desempeño superior al resto de los niños de su edad por presentar un vocabulario amplio y/o una estructura en su lenguaje compleja, ello no necesariamente garantiza una adecuada comunicación. Dentro de los aspectos que hacen compleja la identificación de dichas características, se encuentra la falta de instrumentos que consideren la situación de vulnerabilidad social y económica de los niños en general, pero en particular de los niños con aptitud sobresaliente que viven en dichas situaciones (Davis et al., 2011).

De acuerdo con los datos reportados por la SEP (2018a), en el ciclo escolar 2019-2020 fueron registrados un total de 13,862,321 niños que cursaron sus estudios a nivel primaria, tanto en escuelas privadas y públicas, de los cuales 648,101 de ellos fueron reportados como población atendida por los servicios de educación especial. Esta cifra incluye a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales temporales o permanentes, que pueden o no estar asociadas a una discapacidad o a aptitudes sobresalientes. Específicamente se tienen datos que se atendió en ese ciclo escolar a 20,690 alumnos con aptitudes sobresalientes, lo que representa el 3.19% de niños que existen identificados y atendidos por los servicios de educación especial y 0.149% de la población total en educación primaria, porcentaje que no concuerda con lo establecido por autores como Gargiulo & Bouck (2021) que indican un porcentaje del 3 al 6% de prevalencia, sin embargo, esos datos pueden carecer de precisión producto de la complejidad en su identificación y atención.

En este sentido, cabe señalar que Aclé Tomasini et al. (2016) al realizar un estudio en escuelas de una zona marginada de la Ciudad de México, reportaron que el 12.1% de alumnos evaluados bajo el modelo de riesgo/resiliencia fueron identificados con aptitud sobresaliente, éstos habitaban en contextos vulnerables tanto familiares como escolares y sociales, se corroboró la presencia de los factores de riesgo educativo porque estos alumnos no fueron identificados y atendidos de acuerdo con sus altas capacidades por el sistema educativo mexicano. Datos que coinciden con lo encontrado por Davis et al. (2011) quienes señalaron que los menores con aptitud sobresaliente que viven en zonas rurales o desventajadas socialmente raramente son identificados o atendidos porque los métodos utilizados para ello no son adecuados a los contextos vulnerables que consideren las diferentes culturas y contextos. Por lo tanto, son subestimados en los programas diseñados para esta población, suelen ser invisibles en las escuelas, además que cuando sus familias están en una desventaja económica no cuentan con los recursos para estimular sus habilidades intelectuales o su talento creativo.

Los estudios que se han realizado con alumnos sobresalientes se han centrado principalmente en la exploración y desarrollo del pensamiento crítico y creativo (Antonio Cañongo, 2014; Chávez Soto 2015; De Fuentes Chávez et al., 2015; Durán Fonseca,

2016; Lemus Méndez y Chávez Soto 2015; Tapia de la Rosa y González Granados, 2015) y en el apoyo a padres para promoverlas, no obstante, en nuestro país existe una carencia de evidencias científicas que abonen específicamente a la promoción de aspectos vinculados al desarrollo del lenguaje del niño con aptitud sobresaliente, que contribuyan en su desempeño escolar desde una perspectiva que involucre a los padres de familia.

Por lo que, conocer las características familiares y las estrategias verbales y no verbales empleadas en las prácticas comunicativas cotidianas entre padres e hijos con aptitud sobresaliente permitirá tener un panorama sobre los recursos con los que cuenta, tanto la familia como el niño en el desarrollo de sus habilidades en su lenguaje oral y su desempeño académico en las tareas de lectura y escritura (Romero Contreras et al., 2007). Esto además adquiere una particular importancia en este momento, al considerar el periodo de confinamiento por la pandemia, en el que se ha implicado a los padres de familia de manera directa en el aprendizaje escolar virtual que se ha estado brindando. Esta información podría guiar el diseño de programas, tal vez híbridos dada la situación que se avizora en el futuro próximo, y en los que se promuevan con claridad ciertas estrategias para que los padres puedan favorecer las habilidades de lenguaje de sus hijos con aptitud sobresaliente en los primeros años de vida y de escolaridad formal (Hughes y McGee, 2011). Asimismo, éstos podrían enriquecer la interacción padres-hijos, pues es reconocido que las prácticas parentales influyen en el desarrollo de los hijos, y que éstas se estructuran de acuerdo con las condiciones económicas y culturales de la vida de las familias (Gubbins e Ibarra, 2016).

Por lo tanto, para el presente estudio se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las estrategias verbales y no verbales que refirieron emplear de manera cotidiana las madres de los niños con aptitud sobresaliente antes y durante el periodo de confinamiento?
- ¿Cuáles son las habilidades en el lenguaje oral y escrito de los niños con aptitud sobresaliente en términos de sus componentes de forma, contenido y uso?

- ¿Existe asociación de las estrategias verbales y no verbales referidas por las madres con las habilidades en el lenguaje oral y escrito de sus hijos con aptitud sobresaliente?

Objetivo general

Establecer la asociación de las estrategias verbales y no verbales que emplean las madres de niños con aptitud sobresaliente de manera cotidiana antes y durante el periodo de confinamiento con las habilidades en el lenguaje oral y escrito de sus hijos.

Tipo de estudio

Es una investigación con enfoque mixto secuencial explicativo porque primero se recabaron, analizaron y vincularon los datos cuantitativos, y posteriormente los cualitativos para responder a la complejidad de los fenómenos que se indagaron (Creswell & Creswell, 2018).

Es descriptivo porque se describió un fenómeno correspondiente a las estrategias que emplean las madres de niños sobresalientes relacionadas con el enriquecimiento del lenguaje oral y escrito; es un estudio no experimental debido a que no se manipularon variables y no participó un grupo control; es transversal de campo debido a que sólo se realizó una medida en escenarios reales como lo son el contexto escolar y el hogar (Creswell, 2015).

El proyecto se realizó en tres fases:

Fase I. Instrumentos para la identificación.

Etapa 1. Elaboración y validación de contenido de la Guía de Entrevista Semiestructurada para Padres.

Etapa 2. Análisis factorial confirmatorio del Instrumento de Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura.

Fase II. Caracterización de las prácticas comunicativas de las madres de familia y de las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito de sus hijos con aptitud sobresaliente.

Etapa 1. Prácticas comunicativas de las madres con hijos con aptitud sobresaliente.

Etapa 2. Habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito de los niños con aptitud sobresaliente.

Fase III. Asociación de las prácticas comunicativas maternas con las habilidades en el lenguaje de sus hijos con aptitud sobresaliente.

Contexto

El trabajo se realizó en la Alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México. Según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática ([INEGI], 2020) en Iztapalapa residen 1,835,486 habitantes, lo que representa el 19.9 % de la población de la Ciudad de México. De acuerdo con los datos recopilados por la página de la Alcaldía durante los últimos 30 años ha sido el principal territorio que ha tenido un crecimiento urbano a causa de inmigrantes procedentes de otras entidades federativas. DataMÉXICO, en el 2015, registró que el 33.2% de la población de la Alcaldía se encontraba en situación de pobreza moderada y el 1.72% en situación de pobreza extrema, siendo que el 27.5% de la población fue considerada como población vulnerable por carencias sociales como de seguridad social, de acceso a los servicios de salud y de acceso a la alimentación y el 8.75% por bajos ingresos. Finalmente se reportó que el 0.065% de la población de Iztapalapa en el 2020 no tenía acceso a sistemas de alcantarillado, 0.25% no tenía red de suministro de agua, el 0.13% no tenía baño y 0.06% no tenía energía eléctrica factor fundamental para la acción educativa en el periodo de confinamiento.

En relación con los servicios educativos, de un total de 164,243 niños de entre 6 a 11 años que viven en Iztapalapa, el 4.38% de ellos no tienen escolaridad, lo cual los ubica en situación de vulnerabilidad social. Se tiene registrado que el 1.82% de la población de la Alcaldía de 15 años y más son analfabetas, es decir, no saben leer y escribir.

Consideraciones éticas

Se siguieron las normas en cuanto a las consideraciones éticas establecidas en el Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2019). En cada una

de las fases del proyecto se obtuvo el consentimiento informado de los directores de las escuelas, los maestros y de las madres de familia, a quienes se les garantizó el anonimato y el uso confidencial de la información aclarándoseles que sería utilizada sólo con fines de investigación. Se solicitó el asentimiento de los niños para participar y a fin de guardar su anonimato y confidencialidad se emplearon en el texto nombres ficticios. Se les señaló que el trabajo que se realizaría tanto con ellas como con los niños no implicaba riesgo alguno. A manera de retribución se realizaron diversas actividades solicitadas por los directores y maestros en los escenarios escolares, aspecto que abrió las puertas para realizar el presente proyecto. Se acordó compartir la información del análisis final con las madres que participaron en la entrevista.

Fase I. Instrumentos para la identificación

Etaapa 1: Elaboración y validación de contenido de la Guía de Entrevista Semiestructurada para Padres

Objetivo particular

Validar una Guía de Entrevista Semiestructurada para la Identificación de las Prácticas Comunicativas Parentales.

Tipo de estudio

Mixto secuencial exploratorio porque se inició indagando sobre una categoría de análisis con datos cualitativos, posteriormente se realizó el análisis cuantitativo (Creswell & Creswell, 2018). Se indagó sobre la validez de contenido del instrumento a través de jueces expertos, así como se describieron las observaciones que se realizaron durante el piloteo.

Escenario

El piloteo se llevó a cabo en una escuela primaria pública de jornada normal de la Alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México.

Muestreo

No probabilístico, intencional, debido a que participó una población específica con características particulares, no se eligió de manera aleatoria. (Kerlinger y Lee, 2002).

Participantes

Para el piloteo participaron cuatro madres de familia con hijos en primer y segundo grado de primaria, su rango de edad fue de 22 a 36 años ($M_{edad}=30$), todas dedicadas al hogar.

Para el jueceo participaron ocho expertos, su rango de edad fue de 26 a 43 años ($M_{edad}=33.8$), siete fueron mujeres y un hombre, con un rango de 2 a 10 años de experiencia en la construcción de instrumentos ($M_{experiencia}=5.5$) y un rango de 1 a 19 años de experiencia en el trabajo con padres de familia ($M_{trabajoconpadres}=10.7$).

Instrumentos

Guía de Entrevista Semiestructurada para Identificar las Prácticas Comunicativas Parentales.

Su objetivo es identificar los aspectos fundamentales de la interacción cotidiana entre padres e hijos relacionados con las habilidades en el lenguaje oral y escrito. Se integró de 77 preguntas organizadas en cuatro apartados:

1. Aspectos sociodemográficos: cinco preguntas para conocer las condiciones de vivienda y características de los miembros de la familia.
2. Contexto familiar: 12 preguntas a través de las que se exploran la organización familiar y la percepción de la madre sobre el lenguaje de su hijo con aptitud sobresaliente.
3. Estrategias verbales: 30 preguntas en las que se indagan las estrategias verbales referidas a la forma en la que se comunican verbalmente los padres con sus hijos cotidianamente, estas conductas verbales están relacionadas con la forma, el contenido y la función del lenguaje, así como los ajustes, adaptaciones y/o correcciones que realiza el adulto en su habla cuando se comunica con su hijo y favorece la estructura de la conversación.

4. Estrategias no verbales: 30 preguntas que exploran las estrategias no verbales referidas a las acciones que realizan los padres con sus hijos y en las que está implícito el lenguaje verbal o que lo favorece y puede manifestarse en diferentes esferas como las recreativas, las académicas, extraescolares y en el hogar. También se abordan los recursos específicos que emplean los padres para promover actividades de lenguaje oral y escrito.

Su aplicación es individual con una duración de aproximadamente 50 minutos.

Formato de jueceo de la Guía de Entrevista Semiestructurada

El formato para la validación de los jueces expertos, cuyo objetivo es obtener la validez de contenido de las preguntas de la guía elaborada para explorar las prácticas comunicativas parentales, se organizó en relación con los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). En la primera hoja se le explica al participante el objetivo de la guía de entrevista y se le comenta los aspectos respecto a la confidencialidad de la información que se obtenga, posteriormente se solicitan datos sociodemográficos: edad, sexo, escolaridad, años de experiencia en la construcción de instrumentos y años de experiencia en el trabajo con padres de alumnos de primaria. Posteriormente se describe la forma de calificar y se presentan las tablas con las preguntas de la entrevista y los espacios para registrar su evaluación. Cabe señalar, que cada apartado cuenta un espacio de observaciones para que los expertos escriban los comentarios que crean pertinentes.

Procedimiento

Piloteo

1. Se explicó el objetivo de la guía de entrevista al director de una escuela primaria pública para obtener su autorización y poder citar a las cuatro madres de familia que participarían.
2. De manera individual, se explicó a las madres el objetivo de la entrevista, se les informaron las consideraciones éticas y se obtuvo su consentimiento informado.
3. Se acordó día y horario para realizar la entrevista en las instalaciones de la escuela primaria.

4. Se entrevistó a cada madre y se analizaron las notas cualitativas realizadas durante la entrevista sobre aspectos a modificar.
5. Se realizaron ajustes a las preguntas que se observó que requerían alguna modificación.

Jueceo

1. Se convocó al grupo de expertos, se les explicó el objetivo de la guía de entrevista, se solicitó su consentimiento informado para participar de manera voluntaria, garantizando la confidencialidad y anonimato. Los expertos evaluaron la guía.
2. Se hizo una base de datos con los puntajes asignados a las preguntas por los jueces, utilizando el programa estadístico para las ciencias sociales SPSS 24.
3. El análisis se llevó a cabo con base en los criterios de evaluación: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Se calculó el CVR (Content Validity Ratio) que indica la proporción de acuerdos por los expertos en el puntaje más alto emitido por los jueces y CVI (Content Validity Index) (Tristán López, 2008). De acuerdo con Tristán López (2008) se considera como criterio aceptable aquel cuyo $CVR \geq 0.58$ y $CVI \geq 0.58$.

Resultados

En el piloteo se identificó que cuatro preguntas requerían de ajustes debido a que no eran claras, además se agregaron otras preguntas que permitían precisar algunos aspectos centrales del estudio, los cuales se muestran en la tabla 5.

Tabla 5
Cambios en las preguntas de la Guía de Entrevista

ANTES	DESPUÉS
¿Realizan actividades fijas después de la escuela o los fines de semana?	¿Realizan actividades fijas después de la escuela? ¿Realizan actividades fijas los fines de semana?
¿Qué hace cuando su hijo no organiza sus ideas al platicarle algo?	Explicar el significado de la frecuencia ¿Su hijo organiza sus ideas al platicarle algo? ¿explique por qué?

Continuación tabla 5

¿Cuáles son sus expectativas respecto al desempeño académico de su hijo?	¿Qué espera de su hijo en cuanto a su desempeño académico? Se agregaron las preguntas: ¿Lee libros con su hijo? ¿Quién estableció las reglas de su casa?
--	---

Nota: Elaboración propia

Con relación al análisis de la evaluación de los jueces, a continuación, se muestra en la tabla 6 los resultados en cada uno de los indicadores por pregunta.

Tabla 6
Resultados de los acuerdos de los jueces, CVR y CVI

Dimensión	Pregunta	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
		Acuerdos/CVR	Acuerdos/CVR	Acuerdos/CVR	Acuerdos/CVR
Estrategias verbales	¿Tienen pláticas en familia?	8/1.00	7/0.87	7/0.87	7/0.87
	¿En qué momentos platican?		8/1.00	7/0.87	7/0.87
	¿Cómo platican?		8/1.00	7/0.87	7/0.87
	¿Cómo estableció las reglas?		7/0.87	6/0.75	6/0.75
	¿Qué hacen cuando se cumplen las reglas?		7/0.87	8/1.00	7/0.87
	¿Qué hace cuando no se cumplen las reglas?		7/0.87	8/1.00	7/0.87
	¿Toman decisiones en familia?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
	¿Cómo toman decisiones en familia?		7/0.87	7/0.87	7/0.87
	¿A qué edad empezó a hablar su hijo?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
	¿Qué ha hecho para que su hijo hable como los niños de su edad?		7/0.87	8/1.00	8/1.00
	¿El lenguaje de su hijo es claro?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
	¿Qué hace cuando se le dificulta pronunciar alguna palabra a su hijo?		6/0.75	8/1.00	8/1.00
	¿Su hijo organiza sus ideas al platicarle algo?		7/0.87	8/1.00	8/1.00
	¿qué hace usted?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
	¿Platica con su hijo?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
	¿En qué momentos platica con su hijo?		8/1.00	7/0.87	8/1.00
	¿Quién inicia la plática?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
	¿Qué opina usted?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
	¿Qué hace cuando su hijo no utiliza las palabras correctamente de acuerdo con la plática que tienen?		7/0.87	6/0.75	6/0.75
	¿Cómo le pide a su hijo que realice algún quehacer en su casa?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
¿Cómo lee su hijo?		8/1.00	8/1.00	8/1.00	
¿qué ha hecho usted para que sea así?		8/1.00	8/1.00	8/1.00	
¿Cómo escribe su hijo?		8/1.00	8/1.00	8/1.00	
¿qué ha hecho usted para que sea así?		8/1.00	8/1.00	8/1.00	
¿Cómo hace la tarea su hijo?		8/1.00	8/1.00	8/1.00	
¿Qué hace su hijo cuando tiene alguna duda con su tarea?		8/1.00	6/0.75	6/0.75	

Continuación tabla 6

	¿Qué hace usted?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
	¿Le explica a su hijo cuando tiene alguna duda con su tarea?		5/0.62	8/1.00	8/1.00
	¿Cómo le explica?		8/1.00	6/0.75	5/0.62
	¿Qué hacen después de leer libros?		8/1.00	6/0.75	6/0.75
Estrategias no verbales	¿Realizan actividades fijas después de la escuela? ¿Cuáles?	8/1.00	3/0.37	8/1.00	8/1.00
	¿Realizan actividades fijas los fines de semana? ¿Cuáles?		3/0.37	8/1.00	8/1.00
	¿Tiene computadora?		7/0.87	8/1.00	8/1.00
	¿Tiene Tablet?		6/0.75	8/1.00	8/1.00
	¿Quién cuida al niño?		7/0.87	7/0.87	7/0.87
	¿Cómo lo cuida?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
	¿Con qué frecuencia platican como familia?		5/0.62	6/0.75	8/1.00
	¿En qué momento platican?		8/1.00	7/0.87	6/0.75
	¿Quién los apoya cuando tienen algún problema?		5/0.62	7/0.87	6/0.75
	¿Cómo los apoyan?		7/0.87	7/0.87	6/0.75
	¿Existen reglas en su casa?		8/1.00	8/1.00	7/0.87
	¿Cuáles son las reglas en su casa?		8/1.00	8/1.00	7/0.87
	¿Con qué frecuencia platica con su hijo?		6/0.75	6/0.75	8/1.00
	¿Su hijo realiza quehacer en su casa?		8/1.00	7/0.87	7/0.87
	¿Tiene información sobre el desempeño escolar de su hijo?		8/1.00	7/0.87	7/0.87
	¿Qué sabe al respecto?		7/0.87	7/0.87	7/0.87
	¿Eso cómo le hace sentir a usted?		8/1.00	6/0.75	6/0.75
	¿por qué?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
	¿Sabe cómo se siente su hijo por eso?		6/0.75	7/0.87	7/0.87
	¿por qué?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
	¿Por qué trae a su hijo a la escuela?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
	¿Quién hace la tarea con el niño?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
	¿Dónde hace la tarea el niño?		7/0.87	8/1.00	8/1.00
	¿Tiene libros en su casa?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
	¿Qué tipo de libros tienen en su casa?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
	¿Qué opina de tener libros en casa?		8/1.00	7/0.87	7/0.87
	¿Lee libros con su hijo?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
	¿Cada cuándo lee un libro con su hijo?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
	¿Qué tipo de libros lee con su hijo?		8/1.00	8/1.00	7/0.87
	¿Considera estar preparada para atender las necesidades de lenguaje de su hijo?		8/1.00	8/1.00	8/1.00
Total de acuerdos de las preguntas en %		100%	95.8%	100%	100%
CVI		1	.90	.90	.89

Nota: Elaboración propia. CVR y CVI \geq 0.58

En términos generales se observó que el índice de suficiencia contó con el nivel más alto (CVR 1.00), lo cual indica que hubo el 100% de acuerdo entre los jueces en relación con que las preguntas son las necesarias para evaluar las estrategias verbales y las no verbales empleadas por los padres en sus prácticas comunicativas. En cuanto al índice de claridad, en el 95.8% de las preguntas, los jueces asignaron un valor aceptable, lo que implica cierta facilidad para comprender lo que evalúa cada pregunta;

en coherencia y relevancia en el 100% de las preguntas los jueces consideraron que son oportunas, adecuadas y convenientes, además que tienen relación lógica con la dimensión a la que corresponden.

En el análisis cualitativo de la información, los jueces emitieron sus comentarios, los cuales se presentan en la tabla 7.

Tabla 7
Comentarios de los jueces sobre las preguntas

Dimensión	Pregunta	Comentarios	
Estrategias no verbales	¿Realizan actividades fijas después de la escuela? ¿Cuáles?	Cambiar palabras fijas por cotidianas Puede ser que los padres no entiendan qué son las actividades fijas.	
	Por favor narre un día en un fin de semana	Cambiar por: Por favor narre las actividades que realiza en un fin de semana.	
	¿Quién cuida al niño?	Complementar con la pregunta ¿Con qué frecuencia lo cuida? Y con ¿Por qué esa persona lo cuida? ¿En casa?	
	Por favor indique su opinión sobre lo siguiente: ¿Con qué frecuencia platican como familia? ¿En qué momento platican?	No es claro si es opinión o frecuencia Cambiar por: ¿Con que frecuencia platican en familia? Complementar con la pregunta ¿Cómo platican? Sería enriquecedor un reactivo sobre de qué temas platican.	
	¿Quién los apoya cuando tienen algún problema? ¿Existen reglas en su casa?	No es claro a quién se refiere En caso de que sea una respuesta negativa preguntar ¿por qué no existen reglas en su casa?	
	¿Qué hacen cuando cumplen las reglas en casa? ¿Qué hace cuando no se cumplen las reglas en casa? ¿Toman decisiones en familia? ¿Cómo lo hacen?	No es claro a quién se refiere No es claro a quién se refiere Complementar con: ¿se respetan esas decisiones?, ¿qué tipo de decisiones toman en familia? Este reactivo podría dividirse en tres reactivos.	
	Por favor indique su opinión sobre el siguiente aspecto ¿Con qué frecuencia platica con su hijo? ¿En qué momento platica con su hijo? ¿Tiene información sobre el desempeño escolar de su hijo?	No es claro si es opinión o frecuencia Quitar: indique su opinión Complementar con: ¿por qué en ese momento? Complementar con la pregunta ¿Cómo se entera del desempeño?	
	¿Qué sabe al respecto? ¿Qué tipo de libros lee con su hijo?	Cambiar por: ¿qué le han dicho? Se parece a la 69	
	Estrategias verbales	¿De qué platican en familia? ¿De qué platica con su hijo?	Cambiar por: ¿De qué temas platicas en familia? Sugerir que la mamá describa una platica reciente con su hijo
		¿El lenguaje de su hijo es claro?	Complementar con: ¿a qué cree que se deba? Especificar a qué componente del lenguaje se refiere con claro, articulación o vocabulario
¿Le explica a su hijo cuando tiene alguna duda con su tarea? ¿Cómo le explica?		Agregar al inicio Por favor comente si... Dejar la pregunta abierta	
A) ¿Usted revisa el tema y luego se lo explica con ejemplos?		Incluir la opción de otra ¿cuál?	
B) ¿Usted le resuelve la tarea? C) ¿Busca actividades del tema que revisan para que practique su hijo?		Pedir que describa cómo le explica en lugar de incluir las opciones	

Nota: Elaboración propia.

Con base en los acuerdos entre jueces y las observaciones se realizaron los ajustes necesarios a la Guía de Entrevista y se tomaron decisiones sobre las preguntas que formaron parte de la versión final quedando 70 divididas en: ocho preguntas en aspectos sociodemográficos; 12 sobre contextos familiar; 26 preguntas de estrategias verbales y 24 de estrategias no verbales. (Anexo 1).

Etapas 2: Análisis factorial confirmatorio del Instrumento de Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura

Objetivo particular

Confirmar el modelo del instrumento Evaluación del Desempeño de Lectura y Escritura [EDLE](Lozada García et al., 2016).

Tipo de estudio

Cuantitativo, descriptivo, transversal y de campo debido a que la obtención de información se realizó en una sola medición en un contexto natural (Creswell & Creswell, 2018).

Escenario

Tres escuelas primarias públicas de la zona oriente de la CdMx: dos de ellas llevaban a cabo sus actividades en jornada normal y la tercera en jornada de tiempo completo.

Muestreo

No probabilístico, intencional, debido a que fue una población específica con características particulares, no se eligieron de manera aleatoria. (Kerlinger y Lee, 2002).

Participantes

Participaron 226 niños de primero a tercer grado de primaria: 71 niños cursaban primer grado con una $M_{edad} = 6.2$, 31 niñas y 40 niños; 74 niños de segundo grado con

una $M_{edad} = 7.2$ años, 38 niñas y 36 niños y; 81 niños de tercero con una $M_{edad} = 8.3$ años, 39 niñas y 42 niños.

Instrumento

Evaluación del Desempeño de la Lectura y Escritura.

Es un instrumento elaborado por Lozada García et al. (2016) dirigido a los alumnos que cursan de primero a tercer grado de primaria, cuyo objetivo es evaluar el desempeño en las habilidades en el lenguaje oral y escrito en términos de las dimensiones de forma, contenido y función. Fue previamente validado a través del análisis factorial exploratorio, por ello cuenta con 42 reactivos que se distribuyen en siete factores (Tabla 8) que explican el 70.062% de la varianza con un α de Cronbach de .957 (Lozada García et al., 2016).

Tabla 8
Factores y reactivos del instrumento EDLE

Factor	No. de reactivos	Varianza explicada	Alfa de Cronbach
1	12	24.628	.970
2	7	13.047	.887

Continuación tabla 8

3	6	7.009	.921
4	5	6.708	.779
5	4	6.689	.813
6	4	6.542	.781
7	4	5.439	.776

Nota: Elaboración propia.

El instrumento está fundamentado en el modelo psicolingüístico, derivado de las actividades de habla, lectura y escritura contenidas en el Plan y Programas de Educación Básica (SEP, 1993; 2011). En la tabla 9 se describen las dimensiones del instrumento en términos de los componentes del lenguaje, así como las actividades y habilidades establecidas que conforman el instrumento.

Tabla 9

Descripción de los componentes, tipo de lenguaje, actividades y habilidades que conforman el instrumento EDLE

Componentes del lenguaje	Tipo de lenguaje	Actividades y habilidades en el lenguaje
Forma	Oral	Habla - Codificar los sonidos del habla, empleo verbal de tiempos verbales, concordancia con número y género y orden en las palabras que integran una idea.
		Lectura voz alta - Decodificación del sonido de cada grafema. Uso de acentuación.
	Escrito	Escritura espontánea - Codificación o trazo de las letras de las palabras respetando direccionalidad, tamaño y alineación, uso de mayúsculas, coma y punto. Uso de tiempos verbales, concordancia con número y género. Orden de las palabras de las oraciones que escribe.
		Escritura dictado - Trazo de las letras de las palabras que le dictan respetando direccionalidad, tamaño, alineación, uso de mayúsculas.
Contenido y función	Oral	Escritura copia - Trazo de las letras de las palabras que copia respetando direccionalidad, tamaño, alineación, uso de mayúsculas.
		Habla - Expresa verbalmente palabras, frases y oraciones coherentes con la historia.
	Escrito	Lectura en silencio - Identifica los personajes, sus roles e ideas principales de la historia.
		Lectura voz alta - Identifica los personajes, sus roles e ideas principales de la historia.
		Lectura por otro - Identifica los personajes, sus roles e ideas principales de la historia.
		Escritura espontánea - Escribe palabras, frases y oraciones congruentes al escribir la historia.

Nota: Adaptado de Lozada García et al. (2016).

De tal forma con este instrumento se explora el desempeño en las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito de los niños a través de las actividades de lectura, escritura y habla, las dos primeras actividades las integrarán diversas tareas. Las actividades de lectura están organizadas en: lectura por otro, lectura en voz alta y lectura en silencio, por su parte, las actividades de escritura se organizan en: escritura espontánea, dictado, copia y la dimensión de habla en una narración. La prueba debe de ser aplicada de manera individual en aproximadamente 30 minutos y al final del ciclo escolar debido a que es el momento en el que se espera que los alumnos hayan alcanzado los objetivos establecidos para su grado en el programa escolar.

Al aplicarse se inicia con las actividades de lectura, para ello se le presenta al niño la lectura de “Abi va a la tienda”, el evaluador va dando las indicaciones y haciendo las preguntas correspondientes. Posteriormente, para las actividades de escritura, se le entrega al alumno una hoja de cuadro grande (primero y segundo grado) o rayada (tercer grado) y un lápiz con goma. Al final se le pide al menor que con sus propias palabras narre la historia con el apoyo de cuatro tarjetas con los dibujos que representan el contenido de la lectura. Se califica con un sistema de rúbricas que va del 0 al 4 (Tabla 10).

Tabla 10

Descripción de las categorías de las rúbricas del instrumento EDLE

	0	No lee ni escribe.
RÚBRICAS	Insuficiente 1	El lenguaje es limitado de acuerdo con lo esperado para su edad. El desempeño en la lectura y escritura es limitado de acuerdo con el grado escolar. Identifica un elemento de la historia, pero no logra comprenderla, decodifica pocas letras y tiene una lectura pausada. Escribe pocas letras, su trazo no es claro de forma espontánea, en dictado y en copia.
	En proceso 2	El lenguaje es regular de acuerdo con lo esperado para su edad. El desempeño en la lectura y escritura es regular de acuerdo con el grado escolar. Identifica algunos elementos de la historia, sólo comprende una parte de la historia. Al leer decodifica la mayoría de las letras, pero aún presenta lectura pausada. Escribe muchas letras, en la mayoría de ellas su trazo es claro de forma espontánea, en dictado y en copia.
	Bueno 3	El lenguaje tiene pocas limitaciones de acuerdo con lo esperado para su edad. El desempeño en la lectura y escritura presenta pocas limitaciones de acuerdo con lo esperado para su grado escolar. Identifica la mayoría de los elementos de la historia, comprende la mayoría de la historia, decodifica la mayoría de las letras y su lectura es fluida, pocas veces lo hace pausado. Escribe la mayoría de las letras, su trazo es claro de forma espontánea, en dictado y en copia.
	Excelente 4	El lenguaje es adecuado con lo esperado para su edad. El desempeño en la lectura y escritura es el adecuado para su grado escolar. Identifica algunos elementos de la historia, sólo comprende una parte de la historia, decodifica varias letras. Al leer decodifica la mayoría de las letras, pero aún presenta lectura pausada. Escribe muchas letras, en la mayoría de ellas su trazo es claro de forma espontánea, en dictado y en copia.

Nota: Adaptado de Lozada García et al. (2016).

Procedimiento

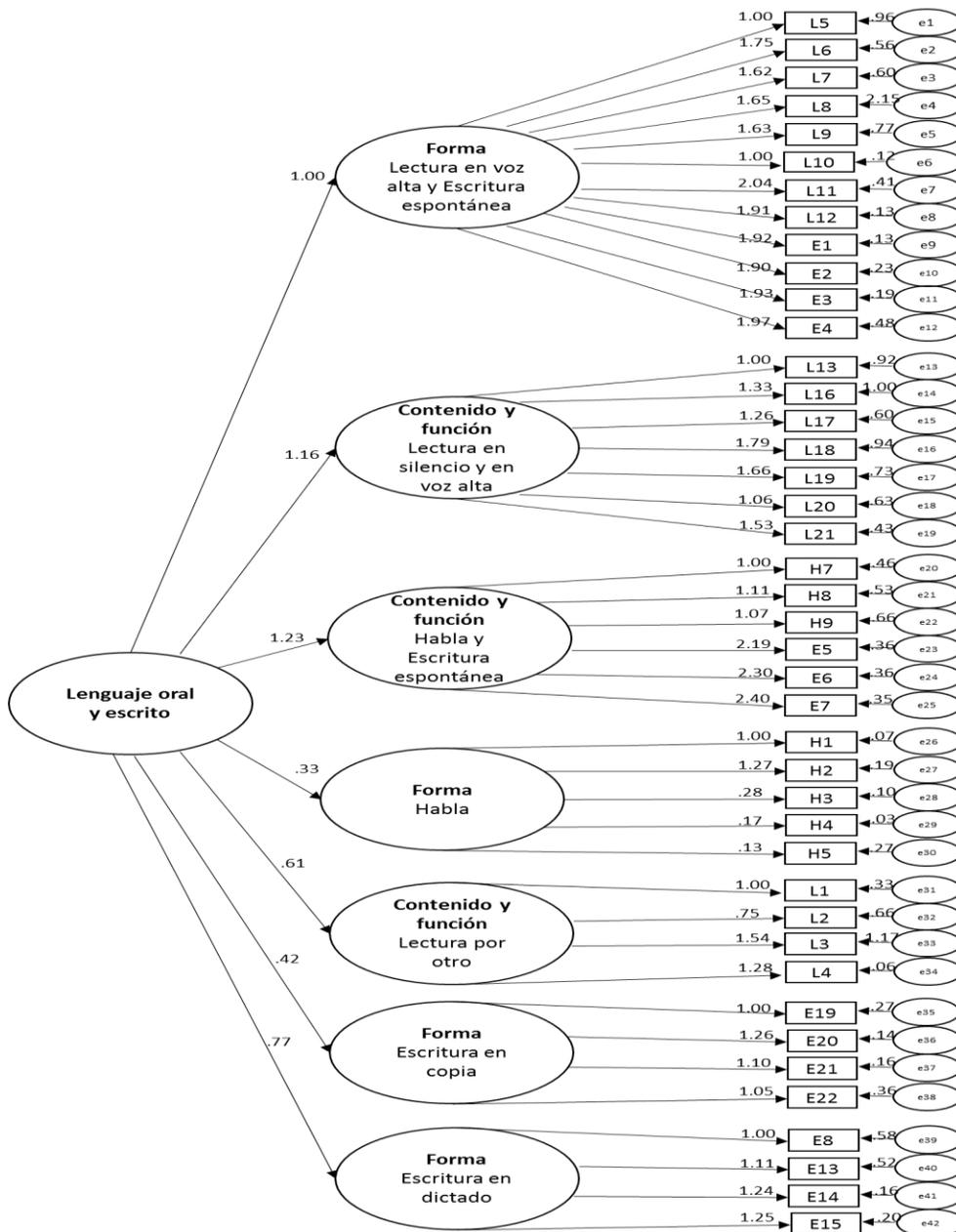
1. Se obtuvo la autorización del director para realizar la aplicación.
2. Se citó a los padres de familia para explicarles el objetivo de la evaluación y se obtuvo el consentimiento informado para trabajar con sus hijos y el asentimiento de los niños.
3. Se acordó con las maestras los días y los horarios para trabajar con los menores.
4. Se calificaron las pruebas y se capturaron los resultados en el programa estadístico SPSS 24, se realizó el modelo y se analizaron los resultados en el software de Modelado de Ecuaciones Estructurales AMOS 24.

Resultados

A continuación, se muestra el modelo de la prueba EDLE, en el que se observa la relación entre los indicadores o reactivos y variables latentes o factores. Con respecto a la X^2 se obtuvo un puntaje de 2034.1 con grados de libertad de 812, con un nivel de probabilidad de .000, lo que indica que la distancia que existe entre la matriz de

datos observada y la matriz de datos estimada por el modelo factorial es diferente (Figura 2). Los resultados refieren que existen diferencias entre el modelo observado y el modelo estimado en el análisis factorial exploratorio, sin embargo, cabe resaltar que estas medidas son sensibles al tamaño de la muestra por lo que es necesario analizar otros índices de ajuste.

Figura 2
Modelo 1 análisis factorial confirmatorio



Nota: elaboración propia. E=escritura, L=lectura, H=habla, e=error.

En el análisis se obtuvo que el índice de bondad de ajuste que evalúa el “error de aproximación”, es decir, qué también se ajusta el modelo a la población o a los valores observados que se explora a través de RMSEA fue de .084, lo cual no es un valor aceptable para una prueba de desempeño (entre .05 y .08) (Batista-Foguet et al., 2004; Duran Fonseca, 2021).

Sin embargo, al hacer un ajuste del modelo relacionando los errores entre los reactivos indicados del mismo factor, se obtuvo un puntaje en RMSEA de .073, lo que refiere un valor aceptable de ajuste entre el modelo factorial y la matriz observada.

Tabla 11
Resultados del análisis factorial confirmatorio

Modelos	Medidas de ajuste absoluto		Medidas de ajuste incremental			Medidas de ajuste de la parsimonia			
	Nivel de probabilidad	RMSEA	CFI	TLI	NFI	PRATIO	PCFI	PNFI	AIC
	<.05	<.05	>.90	>.90	>.90	<.06			
Modelo 1	.000	.084	.806	.794	.716	.943	.760	.675	2300.137
Modelo modificado	.000	.073	.856	.846	.761	.933	.798	.710	1992.884

Nota: Elaboración propia.

Los valores restantes relacionados con las medidas de ajuste incremental de la muestra como TLI, NFI, CFI y las de ajuste de parsimonia que se emplean cuando existen modelos alternativos al que se probó como PNFI y PCFI no se ajustaron a lo esperado en el modelo teórico (Tabla 11).

Fase II. Caracterización de las prácticas comunicativas de madres de familia y de las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito de sus hijos con aptitud sobresaliente

Etapas 1: Prácticas comunicativas de las madres con hijos con aptitud sobresaliente

Objetivo particular

Determinar las estrategias verbales y no verbales que emplearon las madres de manera cotidiana con sus hijos con aptitud sobresaliente antes y durante el confinamiento.

Tipo de estudio

Cualitativo y descriptivo porque se establecieron las características y condiciones de una población particular, no experimental, transversal de campo (Creswell & Creswell 2018).

Muestreo

No probabilístico, intencional (Creswell, 2015) ya que se eligió específicamente a madres de niños con aptitud sobresaliente.

Participantes

Cinco madres de familia con una $M_{edad}=41.2$, cada una cuenta con un hijo identificado con aptitud sobresaliente (Tabla 12).

Tabla 12

Características de las madres de familia

Participante	Edad (años)	Escolaridad	Ocupación	Estado civil	Familia	Número de hijos	Lugar que ocupa el hijo con AS
Mama de Aura	33	Licenciatura trunca	Hogar y negocio propio	Divorciada	Uniparental	2	2°
Mamá de Emma	45	Bachillerato trunco	Hogar y empleada	Madre soltera	Uniparental	2	2°
Mamá de Iris	40	Licenciatura concluida	Hogar y empleada	Casada	Nuclear	3	2°
Mamá de Omar	42	Bachillerato concluido	Hogar	Casada	Nuclear	2	2°
Mamá de Uriel	46	Licenciatura concluida	Hogar y estudiante	Casada	Extensa	2	1°

Nota: Elaboración propia.

Con respecto al lenguaje, las cinco madres describieron el lenguaje oral de sus hijos como claro, correcto y bonito, sin embargo, antes del confinamiento consideraban que sus hijos presentaban un vocabulario diferente al de los otros niños. Cabe resaltar que antes del confinamiento las madres también reconocieron que sus hijos tenían dificultades para organizar su lenguaje, lo cual no fue referido durante el confinamiento.

También las cinco madres manifestaron estar atentas a las habilidades y dificultades que presentaban sus hijos, ellas observaron diferencias en el lenguaje de sus hijos antes y durante el confinamiento, principalmente en el lenguaje escrito, lo cual puede relacionarse a que durante el confinamiento se modificó la forma de enseñanza y de alguna forma ellas eran las encargadas de apoyar a sus hijos con las actividades escolares. De hecho, ellas refirieron que antes del confinamiento sus hijos leían bien, pero que su escritura no era adecuada, sin embargo, durante este periodo identificaron más fallas en la lectura porque sus hijos no leían como antes, sólo tres de las madres comentaron que la escritura de sus hijos mejoró. Esta información se presenta con mayor detalle en la tabla 13.

Tabla 13
Percepción de las madres sobre el lenguaje oral y escrito de sus hijos antes y durante el confinamiento

Mamá de:	Percepción del lenguaje de sus hijos antes del confinamiento		Percepción del lenguaje de sus hijos durante el confinamiento	
	Oral	Escrito	Oral	Escrito
Aura	Muy claro, le falla organizar sus ideas, utiliza palabras no habituales.	Lee y escribe bien aunque no tiene tan bonita letra por escribir tan rápido.	Es muy claro	Ha fallado un poco, no escribe tan bonito por el hecho de que no la practica tanto por el tipo de tareas que le dejan, son más en la computadora.
Emma	Muy diferente, más amplio y claro. Habla con prisa, su mente va más rápido, no organiza sus ideas, no utiliza palabras de acuerdo con su edad.	Lee bien porque la maestra les dejaba leer un libro por semana y luego tenían que hacer un resumen y un dibujo del libro. Estaba muy mal en su escritura.	Es claro	Lee regular porque le falta mucha práctica, su escritura ha mejorado, la letra es más grande y con buena ortografía.
Iris	Muy claro, es bueno, se expresa adecuadamente, buen vocabulario y organiza sus ideas.	No lee bien, no tiene buena letra.	Es claro	No lee muy bien, se equivoca al leer las palabras, no tiene buena letra.
Omar	Bien bonito, es correcto, no organiza lo que quiere.	Lee bien, aunque no tiene bonita letra, no organiza su escritura, no logra poner lo que quiere en los cuadernos de la escuela.	Es claro	En la lectura no tiene problema, ha mejorado mucho su escritura.
Uriel	Muy claro, organiza sus ideas, tiene amplitud de vocabulario, parece una persona de mayor edad.	Tiene fea letra, ni en el kinder, ni en la primaria le enseñaron a hacer las letras.	Es muy claro	Le falta practicar en la lectura, es que le da flojera. Ha mejorado mucho en la escritura.

Características del contexto familiar

El estudio se realizó en familias que cuentan con servicio de agua, luz, gas, drenaje, servicio telefónico e internet. Dos familias vivían en casa propia, otras dos en prestada y la otra familia rentaba la casa en la que habitan. Todas las familias establecieron reglas de convivencia y tomaban decisiones en familia.

Características del escenario escolar

Las familias del estudio llevaban a sus hijos a una escuela de tiempo completo de la Alcaldía Iztapalapa de la CdMX, en la que los niños, antes del confinamiento asistían durante ocho horas de lunes a viernes. Además de sus clases establecidas en el plan de la Secretaría de Educación Pública (2011), también tenían una clase del taller de lectura escolar, asistían a una clase de inglés a la semana y contaban con los servicios de un profesional de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva [UDEEEI] para la atención de todos los niños de la escuela. Además, había la atención de los psicólogos que participaban en la Residencia en Educación Especial, del programa de Maestría en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. En esta escuela se contaba con el servicio de comedor.

Al inicio del confinamiento en el mes de marzo de 2020, las maestras entregaban a sus alumnos guías o actividades de las materias que ya tenían planeadas, la Secretaría Educación Pública inició la configuración del programa “Aprende en casa I” que finalizó a mediados de julio 2020. Posteriormente, al iniciar el ciclo escolar 2020-2021 en agosto, se formalizó el aprendizaje virtual a través del “Aprende en casa II” que se transmitía por televisión. Las maestras enviaban las actividades y tareas a través de correo electrónico o por WhatsApp de los padres, además que los alumnos debían unirse a clases virtuales y trabajar por la plataforma de Google Classroom.

Instrumento

Guía de entrevista semiestructurada para padres de familia cuyo objetivo es la identificación de las estrategias tanto verbales como no verbales que emplean las madres de manera cotidiana al interactuar con sus hijos. Este instrumento fue

previamente validado por jueces expertos y descrito en la fase I, etapa 1 de este proyecto. Debido al periodo de confinamiento causado por la pandemia, se aplicó una segunda entrevista con ocho preguntas referidas específicamente a la situación del confinamiento: cómo se han sentido con el trabajo escolar de manera virtual; cómo están llevando la educación a distancia; qué hacen para hacer las tareas; sobre el espacio físico y recursos tecnológicos para realizarlas actividades escolares en este periodo.

Procedimiento

Es relevante señalar que desde antes de la pandemia se tenía contacto con una escuela primaria de organización completa (ocho horas de trabajo), en la que, utilizando diversos instrumentos, fueron identificados 18 estudiantes con aptitud sobresaliente. Ello permitió elegir a la muestra de estudio y continuar con el proyecto. Al inicio del programa “Aprende en casa I” se presentó al director de la escuela primaria el proyecto doctoral para contar con su autorización para establecer contacto con las madres de los alumnos identificados con aptitud sobresaliente cuando cursaban el segundo y tercer año de primaria.

De los 18 niños identificados, sólo cinco de sus madres aceptaron participar en el proyecto. Cuando se logró tener contacto con ellas, se les explicó el objetivo del proyecto y las características de su participación, asimismo se les solicitó que firmaran el consentimiento informado para realizar la entrevista y videograbarla, se acordó el día, la hora y la plataforma en la que ésta se llevaría a cabo. Debido a que se prolongó el periodo de confinamiento, fue necesario solicitar una segunda entrevista en el mes de septiembre de 2020 para conocer las prácticas que empleaban para responder al Programa “Aprende en casa II”. Posteriormente, se realizó la captura de la información proporcionada por las madres, manteniendo el nombre ficticio de los niños para conservar el anonimato y se analizaron las estrategias verbales y no verbales referidas por las madres. Una vez recabada la información, ésta fue transcrita junto con las notas elaboradas durante la aplicación de la entrevista.

Análisis de datos

Se aplicó la técnica de análisis de contenido porque se analizó la información siguiendo un procedimiento que permitió hacer inferencias reproducibles y válidas a partir de las respuestas de las participantes, de acuerdo con un contexto determinado (Andréu Abela, 2000; Bernete, 2013; Krippenderff, 1990). Se inició con la revisión teórica de las prácticas comunicativas de las madres como categoría de análisis para establecer el sistema de códigos provisionales para la primera revisión de los datos, los cuales fueron: las estrategias verbales y no verbales. Durante esta revisión se identificaron nuevos códigos para hacer más específico el análisis de los datos

Con base en este análisis de datos se volvió a hacer la revisión teórica, se determinaron nuevas dimensiones con las que se construyó un modelo para sistematizar el análisis de las estrategias verbales a través de estrategias de gestión y estrategias educativas y; las estrategias no verbales por medio de estrategias extraescolares, estrategias motivacionales y estrategias de manejo de recursos materiales (Tabla 14). Estas estrategias se enmarcaron a la luz de las características maternas y de los contextos específicos, tanto familiar como educativo de cada una de las participantes.

Tabla 14

Categorías de análisis de las prácticas comunicativas parentales, en términos de las dimensiones de análisis, definición operacional e indicadores

Prácticas comunicativas	Dimensiones	Definición operacional	Indicadores
Estrategias verbales	Gestión	Acciones verbales que realizan los padres para establecer rutinas, turnos, uso de la espera y del silencio en el momento en el hablan con sus hijos.	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer rutinas para platicar con sus hijos. • Establecer turnos de habla durante las pláticas con sus hijos. • Establecer el uso de la espera y del silencio en las pláticas con sus hijos.
	Educativas	Acciones verbales que realizan los padres para corregir o mejorar la forma, el contenido y la función del lenguaje oral y escrito de sus hijos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Forma <ul style="list-style-type: none"> -Fonología: Preguntar aspectos relacionados con las reglas que gobiernan los sonidos de las letras de manera oral y/o escrita <ul style="list-style-type: none"> • Modelar al pronunciar una palabra o cómo hacer la tarea. • Promover la repetición de las palabras de manera oral y escrita. • Indicar cómo escribir. -Morfología: Revisar ortografía y las reglas en género y número. -Sintaxis: Preguntar por el orden y combinación de las palabras o ideas de manera oral y/o escrita. <ul style="list-style-type: none"> • Promover que organice sus ideas antes de hablar. 2. Contenido <ul style="list-style-type: none"> -Semántica: Explicar el significado de palabras, oraciones, temas, tareas o instrucciones de manera oral y escrita. <ul style="list-style-type: none"> • Investigar significado de palabras, oraciones, temas o tareas. • Preguntar el significado de palabras, oraciones temas o tareas. 3. Función <ul style="list-style-type: none"> -Interacción: como medio para relacionarnos con otras personas. <ul style="list-style-type: none"> • Platicar sobre un tema de interés, sobre reglas en casa, sobre la toma de decisiones. • Comparar un aspecto de un tema de interés. • Comentar. -Heurística o información: como medio de investigación sobre la realidad. <ul style="list-style-type: none"> • Investigar un tema de interés, sobre la tarea -Imaginativa: como medio para crear una nueva realidad. <ul style="list-style-type: none"> • Inventar palabras

Continuación tabla 14

			<p>-Respuesta: Responde a preguntas solicitadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha la respuesta sobre las preguntas que realiza la mamá. <p>-Regulación: para conseguir algo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar la tarea. • Promover la auto-revisión de la tarea para hacerla bien. • Corregir un tema de interés.
Estrategias no verbales	Extra escolares	Acciones de diversión, de ocio, de enseñanza de habilidades y de difusión/adopción de valores sociales, culturales y éticos que realizan o estimulan los padres para ampliar o mejorar el lenguaje oral y escrito de sus hijos.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover actividades de diversión, de ocio, de enseñanza de habilidades y de difusión/adopción de valores sociales, culturales y éticos <i>entre padres e hijos</i> que se relacionen con platicar, leer y escribir. • Promover actividades de diversión, de ocio, de enseñanza de habilidades y de difusión/adopción de valores sociales, culturales y éticos <i>fuera de casa</i> que se relacionen con platicar, leer y escribir. <p>Promover actividades de diversión, de ocio, de enseñanza de habilidades y de difusión/adopción de valores sociales, culturales y éticos <i>en casa</i> que se relacionen con platicar, leer y escribir.</p>
	Motivación	Acciones verbales y no verbales de los padres que favorecen y animan a su hijo para que se sienta seguro de sus capacidades para aprender y tener un buen desempeño en actividades de lenguaje oral y escrito.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover que crean en ellos mismos para realizar las actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito. • Mostrar interés (escuchar, acompañar y ayudar) en las actividades, dudas e intereses que tienen sus hijos, relacionadas con el lenguaje oral y escrito.
	Manejo de recursos materiales	Acciones que ayudan a que los niños puedan realizar actividades de lenguaje oral y escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir artículos que enriquezcan el lenguaje oral y escrito. • Disponer de un espacio para realizar actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito.

Nota: Elaboración propia

Resultados

Estrategias verbales

Estrategias de gestión

En relación con las estrategias de gestión, las cinco madres reportaron que realizaban ciertas acciones que estructuraban la manera en la que interaccionaban en una conversación con sus hijos, en particular refirieron que asignaban turnos e iniciaban una charla para tomar decisiones en familia, cuando se establecían reglas para mejorar la convivencia o sobre lo que hicieron en el día. Las madres refirieron que continuamente procuraban iniciar las pláticas haciendo preguntas que provocaban el intercambio de ideas y lo realizaban en momentos clave. De esta manera, promovían habilidades relacionadas con la estructura de la conversación, lo que implicaba la organización del inicio, desarrollo y el cierre de la plática que con el tiempo se convirtieron en situaciones rutinarias dentro del núcleo familiar en las que compartían verbalmente sus intereses, deseos o preocupaciones (Tabla 15).

Estas prácticas que se generan de manera verbal también pueden impactar en el momento de escribir una historia con un orden que contribuye a la comprensión del mensaje escrito, teniendo un inicio, un nudo y un final.

Tabla 15

Tipo de estrategias y frecuencia de las madres al emplear las estrategias de gestión

Tipo de estrategia	Frecuencia	Descripción
Estructurar la interacción	5	<i>asigno turnos para que todos podamos hablar o opinar del tema... inicio la plática haciendo preguntas p.e., ¿cómo les fue?, ¿qué hicieron?</i> (Verbalización mamá de Aura)
Crear de rutinas	5	<i>platicamos cuando todos estamos reunidos o cuando estamos acostados en la recámara porque estamos más cómodos para hablar de varias cosas</i> (Verbalización mamá de Uriel)

Nota: Elaboración propia

De esta manera, se encontró que estas acciones referidas por las madres eran fundamentales para establecer una conversación de manera verbal y para la producción de historias escritas, de acuerdo con Bruner (1975) el adulto cumple con la función de orientador y de organizador de las experiencias verbales narrativas del niño.

Estas mismas estrategias fueron realizadas por las madres tanto antes como durante el confinamiento como prácticas cotidianas en la familia.

Estrategias educativas

En los resultados que se muestran en la tabla 16, se observa que las madres refirieron emplear constantemente ciertas estrategias educativas relacionadas con la forma, el contenido y la función del lenguaje oral y escrito, tanto antes como durante el confinamiento porque eran necesarias principalmente para apoyar a sus hijos con las actividades escolares y la forma en la que los niños se expresaban.

Tabla 16
Frecuencia de madres que emplean estrategias educativas antes y durante el confinamiento

Componentes del lenguaje	Estrategia educativa	Frecuencia de madres					
		Lenguaje oral		Lenguaje escrito			
		Antes	Durante	Antes	Durante		
Forma	Fonología	Modelar la pronunciación/trazo	2		2	2	
		Promover que repita palabras/letras	3		2	2	
	Sintaxis	Promover que organice ideas orales/escritas	3	3	3	3	
Contenido	Morfología	Revisar ortografía			5	5	
	Semántica	Preguntar significado del vocabulario	5	5			
			Explicar significado del vocabulario o dudas	5	5	5	5
			Investigar significado del vocabulario o dudas	4	5	4	5
Función	Interacción	Platicar	3	3			
		Comparar	1	1			
	Regulación	Revisar oral/escrita	3	3	3	5	
		Promover la auto-revisión oral/escrita	1	1		1	
		Corregir	1		3	5	
Imaginativa	Inventar palabras	1	1				

Nota: Elaboración propia.

Al analizar las estrategias educativas relacionadas con la forma del lenguaje oral, en lo que respecta a la fonología se encontró que dos de las madres empleaban el modelado, mientras las otras tres utilizaban la repetición de la pronunciación de letras y palabras, ambas estrategias eran empleadas para favorecer en sus hijos las

habilidades para mejorar la pronunciación de los sonidos del habla. Estas prácticas no fueron reportadas durante el periodo del confinamiento, lo cual se asocia a que los niños de entre siete y ocho años han consolidado la habilidad para pronunciar los fonemas (Melgar de González, 2008).

Estas estrategias empleadas por las madres en actividades del lenguaje oral, también se presentaron en las acciones que realizaban dos de las madres en actividades del lenguaje escrito, pero sólo en lo relacionado con el trazo de las grafías, lo cual es de esperarse porque sus hijos cursaban aún los primeros grados de primaria, en cuyos grados se debían promover las habilidades que les facilitaran a los niños consolidar el aprendizaje del lenguaje escrito. En este sentido una de las dificultades percibidas por las madres con respecto a la escritura de sus hijos, tanto antes como durante el confinamiento fueron dificultades en la escritura. Cabe resaltar que, aunque las cinco madres percibieron que antes del confinamiento la letra de sus hijos no era buena, tres de ellas notaron que había mejorado durante el confinamiento, a pesar de que sólo dos de ellas realizaron acciones específicas para que mejorara. A continuación, se muestra un ejemplo con verbalizaciones:

le digo que siga el cuadrito, literal, que no lo pase, que no lo rellene

(Verbalización mamá de Omar antes del confinamiento),

le pido a Omar que escriba 10 veces cada palabra que haya escrito con errores

(Verbalización mamá de Omar durante el confinamiento)

En lo que respecta a la sintaxis, tres de las madres reportaron que realizaban acciones para promover en sus hijos el desarrollo de habilidades para organizar sus ideas al comunicarse porque ellas percibieron que sus hijos mostraban dificultades para organizarlas, además comentaron que requerían ayudar a sus hijos para organizar su lenguaje debido a que ellos hablaban muy rápido, por lo que no organizaban sus ideas o que no era comprensible su mensaje, característica común en los niños con aptitud sobresaliente (Durán Fonseca, 2016; Gargiulo & Bouck, 2021; Ordaz Villegas, 2013; Zavala Berbena, 2015). Lo cual se ilustra en las siguientes verbalizaciones:

cuando no organiza lo que quiere decirme, le digo que primero haga la idea, que la piense y luego que la tenga, entonces sí que me la diga... (Verbalización mamá de Emma antes del confinamiento)

... eso se lo pido cuando se necesita (Verbalización mamá de Emma durante el confinamiento).

cuando Omar no organiza sus ideas al hablar, le pregunto ¿qué quisiste decir? o ¿dónde viste eso? (Verbalización mamá de Omar antes del confinamiento).

...lo sigo haciendo (Verbalización mamá de Omar durante el confinamiento).

Estos tipos de estrategias educativas relacionadas con la forma del lenguaje oral estuvieron presentes antes y durante el confinamiento en estas mismas tres madres. Respecto al lenguaje escrito las cinco madres refirieron que realizaban acciones para que sus hijos mejoraran su ortografía porque era un aspecto importante de acuerdo con el grado escolar que cursaban. En cuanto a las estrategias educativas asociadas con el contenido de lenguaje tanto oral como escrito, se observó un incremento de madres que las empearon durante el periodo de confinamiento, lo cual está relacionado con que todas estaban a cargo de la enseñanza escolarizada de sus hijos desde su hogar y que podían monitorear y supervisar las tareas de sus hijos porque se dedicaban y/o trabajaban desde el hogar. De manera que eran ellas las que explicaban e investigaban el significado de las palabras o temas escolares, favoreciendo así en sus hijos habilidades de comprensión del lenguaje receptivo y expresivo y el uso de un vocabulario más amplio, lo cual posiblemente enriquecerán las habilidades en una conversación y de producciones de textos escritos.

Es importante señalar que la promoción de este tipo de habilidades que presentan los niños con aptitud sobresaliente se relaciona con madres que presentan altos niveles de escolaridad (Matute Villaseñor et al., 2009; Ordaz Villegas, 2013), no obstante, las madres que participaron en este estudio presentaron niveles de medio superior incompleto hasta superior completo, por lo tanto, se considera que el nivel escolar de las madres, no fue en este estudio, un factor determinante en el desempeño de las habilidades en el lenguaje de sus hijos. Cabe destacar que ya se había

observado este tipo de estrategias en algunas madres antes de iniciar el confinamiento debido a que comentaron que sus hijos frecuentemente tenían dudas o inquietudes sobre diversos temas, lo que concuerda con lo reportado por diversos autores sobre las características de los niños con aptitud sobresaliente (Durán Fonseca, 2016; Gargiulo & Bouck, 2021; Ordaz Villegas, 2013; Zavala Berbena, 2015).

les explico por qué no deben de gritarse... (Verbalización mamá de Aura antes del confinamiento)

...le explico el tema de las actividades que envía la maestra, creo que Aura comprende mejor el tema cuando se lo explico (Verbalización mamá de Aura durante el confinamiento).

Una de las características de las madres de este estudio que incide en la promoción de este tipo de habilidades es la ocupación, debido a que todas contaban con oportunidades para apoyar a sus hijos con las actividades escolares, ya sea hacer la tarea o explicarles los temas de las materias escolares y además en las actividades cotidianas, influyendo así en el desarrollo de las habilidades de lenguaje que presentan sus hijos. Esto concuerda con lo establecido por Manzano y Arranz (2008) al considerar que tanto el nivel cultural materno como el hecho de que trabajen en casa son aspectos asociados a contextos familiares de niños superdotados y creativos.

Con respecto a la función del lenguaje se identificó que las madres favorecieron la interacción, la regulación y la creatividad a través de estrategias como platicar, comparar, auto-revisión, corrección y creación de palabras nuevas y novedosas. Estas estrategias se mantuvieron en el mismo número de madres en las actividades del lenguaje oral, sin embargo, durante el confinamiento hubo un aumento de madres que las promovieron con la finalidad de enriquecer y promover habilidades que implicaban analizar situaciones o problemas, para que sus hijos pudieran resolver por sí mismos sus actividades escolares. En este periodo fue interesante observar que las madres refirieron que una de las razones para promover estas habilidades en sus hijos con aptitud sobresaliente, era el hecho de que tenían otros hijos que requerían también apoyo.

le digo a Emma que no existe esa palabra, que la inventó, aunque en realidad si es lógica y comprensible como burbujan (personas con esnórquel) (Verbalización mamá de Emma antes del confinamiento).

...comparamos las opiniones sobre los libros que leemos o de las películas para saber qué opinan sobre ellos y no nada más leerlos y verlos así (Verbalización mamá de Emma durante el confinamiento).

... le pido que termine la tarea, que lo intente y al final la reviso con ella (Verbalización mamá de Iris antes del confinamiento).

... cuando tiene dudas con la tarea le pregunto cómo cree que puede solucionarlo... y platicamos... también le pido que lea de nuevo las indicaciones que dio la maestra, mientras trabajo con su hermano porque es más pequeño y necesita ayuda, luego le vuelvo a preguntar si entendió (Verbalización mamá de Iris durante del confinamiento).

Es así como, hasta el momento se identificó que las madres desplegaron ciertas estrategias verbales de gestión y educativas como una respuesta a la situación escolar que vivían y también a las debilidades que observaban en la forma en la que sus hijos empleaban su lenguaje oral y escrito. Estas acciones que realizan las madres concuerdan con lo reportado por Hernández-Piña (1984) en cuanto a que ellas amplían lo que sus hijos dicen cuando platican, repiten palabras o expresiones que escuchan en sus hijos, ejemplifican las definiciones de palabras, hacen observaciones sobre el orden de los elementos de una expresión, de esta manera enriquecen las habilidades de lenguaje orales y escritas de sus hijos. Situación que se vio fuertemente modificada con la prolongación del confinamiento.

Estrategias no verbales

Estrategias extraescolares

Con respecto a las estrategias no verbales que desplegaron las madres (Tabla16) se identificó que en las estrategias extraescolares las cinco madres refirieron promover

actividades entre padres e hijos antes y durante el confinamiento, ellas comentaron que realizaban actividades para leer libros de su interés, jugar, conversar y ver series de t.v. porque favorecían las habilidades relacionadas con el análisis de situaciones de la vida, que los orientaba a pensar que debían plantearse expectativas en su vida, contribuyendo al establecimiento de conversaciones con otras personas, lo cual desde la teoría psicolingüística, el desarrollo de estas habilidades también se relaciona con la capacidad de los niños en decodificar y codificar historias en el lenguaje escrito.

De acuerdo con Borzone, (2005), Hilgueras-Rodríguez y Fernández Gálvez (2016) las familias involucran a sus hijos en este tipo de actividades extraescolares ya que permiten el enriquecimiento de conocimientos generales y de habilidades en el lenguaje como la comprensión, también potencializa su aprendizaje y desarrollan otras capacidades no académicas en los niños con alta capacidad de manera informal. Al respecto, las madres refirieron que estas actividades ya las realizaban antes del confinamiento porque también las realizaban con sus hijos mayores, pero se incrementaron al estar más tiempo juntos en casa durante el confinamiento.

Leemos libros porque se convirtió en una actividad que nos hace sentir unidos, además que aprendemos nuevas palabras y sabemos de otros lugares y personas
(Verbalización mamá de Aura antes del confinamiento)

No leemos tantos libros, porque ahora vemos series como Anne with E porque hay situaciones del personaje principal de la serie que nos llaman la atención, como que mis hijos pueden tener una opinión distinta sobre la vida; me interesa que no crean que en la vida todo es color de rosa, ellos deben de ser independientes como la niña de la serie; para que conozcan cómo era la época de la serie y las costumbres y que comparen con la vida actual; para que vean cómo se pueden expresar con educación y; para que puedan relacionarse con la gente.

(Verbalización mamá de Aura durante el confinamiento)

También se identificó que durante el confinamiento dos de las madres de las niñas de segundo promovieron estrategias que implicaron actividades en casa de enriquecimiento en particular en las habilidades de lenguaje oral y escrito de sus hijos argumentando que sus hijas tenían tiempo para realizar otras actividades

complementarias a las escolares. De esta manera se puede observar que estas estrategias se relacionan con la capacidad para decodificar y codificar textos, análisis y organización de situaciones y de las mismas reglas gramaticales.

Cuando sale de la escuela llevamos a Emma al parque para que platique y juegue con sus amigas, además los sábados la llevamos al taller de creación literaria del DIF porque leen cuentos y también ella debe de hacerlos (Verbalización mamá de Emma antes del confinamiento).

Emma sigue en el taller de creación literaria y toma clases de inglés porque le divierte, se distrae, le gusta, lo hace por la computadora (Verbalización mamá de Emma durante el confinamiento)

Cabe resaltar que la realización de este tipo de actividades se presentó debido a que, desde el inicio del confinamiento, se redujeron considerablemente las actividades fuera de casa por obvias razones. Cuatro de las madres indicaron que antes del confinamiento salían de paseo en familia, iban al parque, a la iglesia, a visitar a los familiares o de viaje, lo que influía en las habilidades de sus hijos para interactuar verbalmente con otras personas, lo que favorecía la organización de su lenguaje. Desde el inicio del confinamiento ellas limitaron las salidas, sin embargo, dos de las madres refirieron que aún las realizaban con las medidas de salud implementadas por los establecimientos a los que visitaban. A partir del confinamiento, también se observó que todas las madres involucraron a sus hijos en actividades relacionadas con la limpieza del hogar, que de acuerdo con lo reportado por Higuera-Rodríguez y Fernández Gálvez (2016) este tipo de actividades que promueven los padres, ayudan a que sus hijos sean autónomos, adquieran madurez y que sean críticos ante las diferentes situaciones que se les puedan presentar.

Estrategias motivacionales

Respecto a las estrategias relacionadas con aspectos motivacionales, se observó que las cinco madres consideraron relevante mantener en todo momento un ambiente motivador para sus hijos, generar espacios en los que se pudieran sentir que están acompañados y se sintieran seguros de sus habilidades para realizar actividades que

implicaban la comprensión de textos y la escritura. Este tipo de estrategias se incrementaron durante el confinamiento, las madres refirieron que sus hijos habían pasado mucho tiempo alejados de sus amigos, de su maestra y eso había afectado su ánimo para realizar algunas actividades académicas, ellas sentían que no comprendían los temas que veían por televisión. Las siguientes verbalizaciones muestran la manera en la que las madres motivaban a sus hijos:

*Nos sentamos juntos para leer libros, nos gusta hacerlo porque comentamos sobre la historia del libro (Verbalización mamá de Omar antes del confinamiento).
Le digo que sí puede con las actividades de la escuela, que yo lo ayudo para que comprenda los temas porque no le gusta la educación a distancia, él quiere ya regresar a la escuela y ver a sus amigos... para que no se les haga pesado el trabajo, nos organizamos para que Omar juegue por la mañana y por la tarde cada día realiza cinco actividades que le deja la maestra. (Verbalización mamá de Omar durante el confinamiento)*

*Yo o su papá nos sentamos con Uriel para acompañarlo a hacer la tarea, así también le explicamos lo que tiene que hacer para que termine pronto (Verbalización mamá de Uriel antes del confinamiento).
Le digo ves Uriel, sólo es cuestión de poner atención porque si puedes (Verbalización mamá de Uriel durante el confinamiento)*

Estrategias de manejo de recursos materiales

Finalmente, en relación con las estrategias de recursos materiales, todas las madres reportaron que adaptaron los espacios físicos en su casa durante el periodo de confinamiento, sobre todo a partir de que inicio del programa “Aprende en casa II” al siguiente año escolar, porque cambió la forma de trabajo, lo que demandó un espacio más amplio y mejor acondicionado para que los niños pudieran realizar todas las actividades escolares. El acondicionar un espacio particular para los niños es posible que haya favorecido las habilidades relacionadas con la comprensión de los temas o

tareas escolares porque contribuyen a que los niños puedan estar en espacios propicios para que pongan atención.

le acondicionamos una mesa a Omar y le pusimos un foco extra y una extensión para que hiciera sus tareas, así se distrae menos y comprende mejor las actividades (Verbalización mamá de Omar durante el confinamiento)

Iris debe de estar en mi habitación para que pueda poner atención a los programas para su grado escolar, Fer (hermana mayor) los ve en la sala y su hermanito se conecta en la computadora en el comedor (tiene clases virtuales). Después de que cada quien ve su programa que le corresponde en la televisión, nos reunimos los cuatro en la mesa del comedor para realizar las actividades de tarea y luego se las envió por foto a la maestra. (Verbalización mamá de Iris durante el confinamiento).

Con respecto a la presencia de libros en casa las madres argumentaron que...

son necesarios para fomentar hábitos, lo trato de hacer desde que supe que iba a ser mamá, para imaginar que hay cosas más allá de lo que se ve... (Verbalización mamá de Aura antes del confinamiento).

para cultivarse, para que sepa de todo, por gusto y por interés. (Verbalización mamá de Omar antes del confinamiento).

Por lo que también las madres reportaron que adquirieron libros en papel antes y durante el confinamiento, ya sea como apoyo a las actividades escolares o por un genuino interés por la lectura, lo cual de acuerdo con Hernández-Piña (1984) y Morris (1966) se asocia con un ambiente sociolingüístico adecuado, de lo contrario en las familias con una ausencia casi total de libros, sus hijos podrían presentar niveles bajos en comprensión lectora y vocabulario limitado y como consecuencia, no contarán con las habilidades necesarias y óptimas para que empiece a aprender a leer.

Al inicio del confinamiento les compré unos libros de la Guía Santillana a mis hijos para que trabajaran porque mi impresión fue que las actividades que enviaban las maestras eran motivacionales y no aprendían, por eso con la Guía resuelven un

tema por día para que aprendan algo (Verbalización mamá de Iris durante el confinamiento).

Compramos libros digitales porque son más baratos, es que nos gusta mucho leer juntos porque nos entretiene, a los niños les gusta, les sirve para mejorar y corregir la ortografía, es básico, eso les va a servir para toda la vida, necesitan leer y escribir bien (Verbalización mamá de Omar durante el confinamiento).

Una madre de familia comentó que durante el confinamiento adquirió libros digitales, sin embargo, no se observó como una acción común en la muestra. En la tabla 17 se puede observar la frecuencia de madres que emplearon las estrategias no verbales.

Tabla 17
Frecuencia de madres que emplean estrategias no verbales

Estrategias no verbales	Estrategia de la mamá	Frecuencia de madres	
		Antes confinamiento	Durante confinamiento
Extraescolares	Promover actividades padres-hijos	5	5
	Promover actividades fuera de casa	4	2
	Promover actividades desde casa		2
Motivacionales	Mostrar interés	5	5
	Promover que crean en ellos mismos	2	5
Manejo de recursos materiales	Adquisición de libros en papel	5	5
	Adquisición de libros digitales		1
	Adquisición de tecnología	5	
	Adaptación del espacio físico para actividades de escritura		5

Nota: Elaboración propia.

Finalmente, todas las madres reportaron que contaban con celular, tablet y/o computadora desde antes del confinamiento, por lo tanto, contaban con recursos suficientes para atender las necesidades de sus hijos y así promover el aprendizaje de nuevo vocabulario, además de que tuvieron acceso a la información digital, lo que implicó que supieran sobre el manejo de la tecnología para enriquecer sus habilidades de lectura y escritura.

De esta forma, la sistematización con la que se realizó el análisis de las prácticas comunicativas maternas permitió la construcción de un modelo explicativo de dichas prácticas basado en el modelo psicolingüístico en el que se consideran a los componentes de lenguaje y los procesos psicológicos para el aprendizaje. Este análisis de las prácticas se realizó a través de estrategias verbales (gestión y educativas) y no verbales (extraescolares, motivacionales y de manejo de recursos materiales) vistas a la luz de las características familiares y maternas.

Por lo que, a manera de síntesis, las madres y niños con aptitud sobresaliente de este estudio, vivían en contextos en los que se establecían reglas, tomaban decisiones por el bien común y generaban espacios de plática y retroalimentación con sus hijos. Las cinco madres contaron con características en común como el nivel académico de bachillerato y universitario, su segundo hijo contaba con aptitud sobresaliente, eran sensibles de las habilidades y necesidades en el lenguaje oral y escrito de sus hijos, reconocían en sus niños ciertas aptitudes que los describían como sobresalientes y ayudaban a sus hijos con sus tareas escolares. Estos elementos contribuyen en la comprensión de las acciones que las madres indicaron realizar antes y durante el confinamiento. Ellas refirieron que empleaban una serie de estrategias con base en las necesidades que se presentaban, para apoyar el desarrollo y aprendizaje de sus hijos como se observó con la educación durante el confinamiento y que se sintetizan en la tabla 18.

De hecho, se pudo apreciar que las madres en todo momento promovían en sus hijos el desarrollo de habilidades que les permitirán enfrentarse a las situaciones que implicaban conocer, comprender, mejorar y analizar el lenguaje oral y escrito. Una evidencia de ello es el incremento de estrategias que señalaron poner en práctica durante el confinamiento, si bien, algunas de las madres ya empleaban muchas de dichas estrategias, éstas tuvieron que incrementarse debido a la necesidad de apoyar a sus hijos con las actividades escolares.

Tabla 18

Prácticas comunicativas maternas antes y durante el confinamiento.

Gestión	Estrategias verbales			Estrategias no verbales		
	Forma	Contenido	Función	Extraescolares	Motivacionales	Manejo de recursos
Estructurar la interacción	Fonología:	Semántica:	Interacción:	Promover actividades fuera de casa.	Mostrar interés	Adquisición de libros en papel.
Crear rutinas	<ul style="list-style-type: none"> Modelar la pronunciación. Promover que repita las palabras. Promover que repita lo que escribió. Indicar cómo escribir. Modelar Cómo hacer el ejercicio de la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> Explicar el significado de palabras y de la tarea. Investigar palabras o cosas que no conocen. Preguntar el significado de las palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> Platicar. Comparar. 	Promover actividades padres-hijos.	Promover que crean en ellos mismos.	Adquisición de libros digitales.
			Imaginativa:	Promover actividades desde casa.		Adquisición de tecnología.
			Regulación:			Adaptación del espacio físico para actividades escolares.
		Sintaxis:		<ul style="list-style-type: none"> Revisar al terminar la tarea. Promover la auto-revisión de lo escrito. 		
	Morfología:		<ul style="list-style-type: none"> Corregir. 			
	<ul style="list-style-type: none"> Promover que organice la idea. 					
	<ul style="list-style-type: none"> Revisar ortografía. 					

Nota: Elaboración propia.

Etapas 2: Habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito de los niños con aptitud sobresaliente

Objetivos particulares

- Realizar la evaluación exploratoria de los niños de primero y segundo grado de primaria para detectar alumnos con aptitud sobresaliente.
- Identificar a niños con aptitud sobresaliente de primero y segundo grado de primaria.
- Caracterizar las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito de los niños con aptitud sobresaliente de primero y segundo grado de primaria elegidos para el estudio.

Tipo de estudio

Mixto secuencial explicativo porque se establecieron las características de una población particular, primero con datos cuantitativos, posteriormente con cualitativos. Transversal de campo, no experimental cuya recolección de datos se realizó en una sola medición en el escenario escolar (Creswell & Creswell, 2018).

Escenario

Se trabajó en una escuela primaria pública de tiempo completo de la Alcaldía de Iztapalapa de la CdMx.

Muestreo

No probabilístico, intencional, debido a que fue una población específica con características particulares, no se eligieron de manera aleatoria. (Kerlinger y Lee, 2002).

Participantes

- Para la evaluación exploratoria:

92 niños del primer ciclo de primaria: 60 de primer grado con una $M_{edad}=5.92$ años (34 niños y 26 niñas) y 32 de segundo grado con una $M_{edad}=6.97$ años (19 niños y 13 niñas).

- Para la identificación de los niños con aptitud sobresaliente:

18 niños: 10 de primer grado con una $M_{edad}=5.9$ años y ocho de segundo grado con una $M_{edad}=6.8$ años.

- Para la caracterización de las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito:

Cinco niños: tres niñas de segundo con una $M_{edad}=7.3$ años y dos niños de tercer grado con una $M_{edad}=8$ años.

Instrumentos

- Para la evaluación exploratoria:

Escala Wechsler de Inteligencia para niños (WISC-IV) (Wechsler, 2007).

El objetivo del WISC-IV es medir la capacidad intelectual general de niños y adolescentes de entre 6 y 16 años. Esta escala, mide el funcionamiento intelectual total (CIT) a través de cuatro dominios cognitivos específicos llamados índices: Índice de Comprensión verbal (ICV), Índice de Razonamiento perceptual (IRP), Índice de Memoria de trabajo (IMT) e Índice de Velocidad de procesamiento (IVP). Esta evaluación se realiza con 15 subpruebas, de las cuales, 10 son esenciales y cinco suplementarias (Tabla 19). Fue validada en México, el coeficiente promedio de confiabilidad de la escala total es de 0.97 y los coeficientes por de las subpruebas van de 0.79 hasta 0.90 por lo que se le considera un instrumento altamente confiable y estable.

Tabla 19
Descripción de las subpruebas del WISC-IV

ÍNDICE	SUBPRUEBAS		DESCRIPCIÓN
ICV	Esenciales	Semejanzas	Mide la formación de conceptos verbales, razonamiento verbal y el conocimiento adquirido a través de la experiencia.
		Vocabulario	
		Comprensión	
	Suplementarias	Información	
		Palabras en contexto	
IRP	Esenciales	Diseño con cubos Conceptos con dibujos	Mide el razonamiento perceptual y fluido, procesamiento espacial e integración visomotora.
		Matrices	
	Suplementarias	Figuras Incompletas	
CIT	IMT	Retención de dígitos	Mide la habilidad para retener temporalmente información en la memoria, que se utiliza para producir resultados.
		Sucesión de números y letras	
	Suplementarias	Aritmética	
	IVP	Esenciales	
Búsqueda de símbolos			
Suplementarias		Registros	

Nota: Adaptado de Esquivel et al. (2007).

Es una escala que se aplica de manera individual en aproximadamente 150 minutos.

- Para la identificación de los niños con aptitud sobresaliente:

Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008).

Su objetivo es evaluar las producciones creativas de los niños a través de tres actividades “componer un dibujo”, “acabar un dibujo” y “líneas paralelas”, de las cuales se obtiene el nivel de creatividad por grado o edad. Las actividades se califican con los siguientes indicadores: 1) fluidez, que se refiere a la capacidad de generar muchas ideas a partir de un estímulo; 2) originalidad, que evaluada a través de producciones nuevas, innovadoras, únicas e irrepetibles; 3) elaboración, que es la destreza de complejizar las ideas añadiendo muchos detalles; 4) abstracción de títulos, que es la habilidad para producir títulos adecuados y; 5) resistencia al cierre prematuro, hace referencia a la capacidad para considerar la información disponible antes de realizar conclusiones prematuras. Con esta información se puede obtener un perfil de la capacidad creativa del niño. Este instrumento cuenta con una confiabilidad estimada

entre .89 a .94, lo que es apropiado para niños desde preescolar hasta licenciatura y se aplica de manera grupal o individual en aproximadamente 30 minutos.

Instrumento de motivación intrínseca en escolares (Romero Godínez, 2008).

Es un instrumento que mide el compromiso con la tarea a través de empeño, esfuerzo y dedicación sobre algunas actividades académicas y recreativas. Está dirigida a niños de primero a tercer grado de primaria. Consta de 24 reactivos que se distribuyen en siete factores (Tabla 20) que explican el 48.21% de la varianza total, cuenta con un alfa de Cronbach de .86. Se califican con una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde nunca (1) a siempre (4). Con este instrumento se obtiene información sobre la motivación intrínseca de los niños. Se aplica de manera grupal o individual en aproximadamente 30 minutos.

Tabla 20

Descripción de los factores del instrumento de motivación intrínseca en escolares

Factor	No. de reactivos	Descripción del factor	Varianza explicada	Alfa de Cronbach
1	7	Interés recreativo , cantidad de tiempo empleado en actividades agradables para el niño.	12.4%	.78
2	6	Persistencia académica , superación de obstáculos para lograr una meta académica.	10.2%	.73
3	4	Esfuerzo académico , energía empleada en actividades académicas.	9.25%	.63
4	2	Interés académico , cantidad de tiempo empleado en actividades relacionadas con lo académico.	7.01%	.58
5	3	Persistencia recreativa , superación de obstáculos para lograr una meta relacionada con actividades recreativas.	6.66%	.46
6	2	Esfuerzo recreativo , energía empleada en actividades lúdicas o recreativas.	5.2%	.38

Nota: Adaptado de Romero Godínez (2008).

Lista para padres y maestros regulares para la identificar el potencial sobresaliente de los niños de educación primaria. (Covarrubias Pizarro, 2001).

Es un instrumento cuyo objetivo es conocer la percepción del docente de grupo, así como de los padres de familia sobre el potencial sobresaliente de los niños. Consta de 25 reactivos dicotómicos. De acuerdo con Covarrubias Pizarro (2001) el indicador para considerar a un niño con aptitudes sobresalientes es que reciba 15 puntos en la lista. Su aplicación es individual o grupal en aproximadamente 15 minutos.

- Para la caracterización de las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito:

Instrumento de Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura [EDLE] (Lozada García et al., 2016).

Descrito en la fase I, etapa 2, que tiene por objetivo evaluar el desempeño en las habilidades en el lenguaje oral y escrito en términos de las dimensiones de forma, contenido y función.

Procedimiento

- Para la evaluación exploratoria:
 1. Se estableció una reunión con el director y maestros de la escuela para presentar el proyecto, contar con su aprobación y con las referencias de los niños que consideraban que presentaban alguna característica que influyera en su aprendizaje.
 2. Para obtener el consentimiento de los padres de familia, se organizaron reuniones en las que se les informó sobre el trabajo que se realizaría con sus hijos, sobre los tiempos y formas de aplicación de los instrumentos, además se les confirmó que toda la información obtenida sería totalmente confidencial, guardando el anonimato y siguiendo los estándares éticos del psicólogo. Una vez que los padres firmaron el consentimiento, se prosiguió con la obtención del asentimiento de los alumnos para participar.
 3. La aplicación del WISC-IV inició con los niños que fueron referidos por los maestros, continuó con el resto de los niños, se realizó de manera individual en un aula que estuviera disponible dentro de la escuela.
 4. Se capturó la información obtenida en el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales versión 24 (SPSS por sus siglas en inglés). Para el análisis de datos se empleó la estadística descriptiva.
 5. Los resultados se presentaron a los maestros de los grupos de primero y segundo grado para que los validaran y se pudieran seleccionar a los niños que pasaron a la siguiente evaluación por posible aptitud sobresaliente.

- Para la identificación de los niños con aptitud sobresaliente:
 1. A los niños que fueron seleccionados en la evaluación exploratoria se les aplicó de manera grupal la prueba de creatividad y el instrumento de motivación intrínseca en su aula regular dentro de las instalaciones de la primaria.
 2. Se estableció una reunión con los padres de familia para la aplicación de la lista para padres y a los maestros se les solicitó un espacio durante la hora del recreo para poder realizar la aplicación de dicho instrumento.
 3. Se capturó la información obtenida en el Programa SPSS y se realizó el análisis de datos con estadística descriptiva. Se crearon nombres ficticios para los niños con la finalidad de conservar el anonimato.

Para la identificación de los niños con aptitud sobresaliente, se estableció como criterio de inclusión que al menos cumplieran con tres de los cinco indicadores evaluados (Benito Mate, 2012; Renzulli, 2011; Zacatelco Ramírez, 2005) Se consideró que tuvieran puntajes igual o superior al percentil 75 y al menos 15 puntos en la lista de padres y en la de maestros. Se tomó la decisión de que estos parámetros se establecieran por grado escolar de acuerdo con los resultados obtenidos como se observa en la tabla 21.

Tabla 21
Puntuaciones en los instrumentos por grado escolar para identificar a la muestra

Instrumentos		Primero		Segundo	
		Puntuación Min-Max	Percentil 75	Puntuación Min-Max	Percentil 75
Escala Wechsler de Inteligencia para niños (CIT)	CIT	70-123	107	78-122	109
	ICV	71-126	104	73-132	108
	IRP	73-117	108	75-125	112
	IMT	62-129	102	80-120	104
	IVP	68-123	105	73-128	106
Prueba de pensamiento creativo, versión figural A		13-72	56	25-101	74
Instrumento de Motivación intrínseca en escolares.		81-120	112	67-113	105

Nota: Elaboración propia

- Para la caracterización de las habilidades involucradas en el lenguaje de los niños con aptitud sobresaliente:

1. Con respecto a la aplicación del EDLE, ésta se realizó de manera individual en un aula de la escuela a los niños identificados con aptitud sobresaliente que ya habían pasado a segundo y tercer grado de primaria.
2. Se capturó la información obtenida en el Programa SPSS y se realizó el análisis de datos con estadística descriptiva. Se crearon nombres ficticios para los niños con la finalidad de conservar el anonimato.

Para los fines de este estudio sólo se presentan los resultados del EDLE que corresponden a los niños con los que se pudo establecer contacto con sus padres para la entrevista de la siguiente etapa del presente estudio.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la evaluación exploratoria y en la identificación de los niños con aptitud sobresaliente de ambos grados escolares a través de pruebas específicas. Posteriormente se mostrarán los resultados de los cinco niños con aptitud sobresaliente a quienes se logró contactar a sus madres para participar en el presente estudio, incluyendo los resultados en el Instrumento EDLE para caracterizar sus habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito. Con respecto a este último instrumento se iniciará con la presentación del nivel de desempeño en el total de la prueba, para continuar con la descripción de los niveles de desempeño en las habilidades de lenguaje oral, tanto en la forma como en el contenido y función; seguirán los niveles de desempeño en las habilidades en el lenguaje escrito también en la forma, así como en el contenido y función, primero con las actividades de lectura, seguidas por las de escritura.

- Evaluación exploratoria

En la distribución de los niños de primer grado, de acuerdo con su puntaje en el CIT (Figura 3) se observó que 10 niños se ubicaron en el percentil 75, esto significa que tuvieron un CIT igual o mayor a 107, lo que representa que el 16.6% de los niños de este grado tuvieron un desempeño superior al promedio de su grupo de edad.

Figura 3
Distribución de los niños de primero según su coeficiente intelectual



Nota: Rangos determinados por cuartiles de los puntajes de la muestra.

Es necesario aclarar que los puntajes que se ubicaron en el percentil 75, corresponden a las categorías promedio, promedio alto, superior y muy superior de la escala Weschsler, no obstante, se consideró importante incluirlos en la muestra con la que se trabajaría debido a que existen evidencias sobre los cambios que pueden presentarse en el desempeño cognitivo de los niños que cursan los primeros años de primaria después de cierta estimulación (Zacatelco Ramírez et al., 2012) debido a que el CI no es estático, y son niños que se encuentran en proceso de desarrollo (Forns, 1993).

En la distribución de los niños de segundo grado, de acuerdo con su puntaje en el CIT (Figura 4) se observó que ocho niños se ubicaron en el percentil 75, esto significa que tuvieron un CIT igual o mayor a 109, lo que representa al 25% de los niños de ese grado.

Figura 4
Distribución de los niños de segundo de acuerdo con su coeficiente intelectual



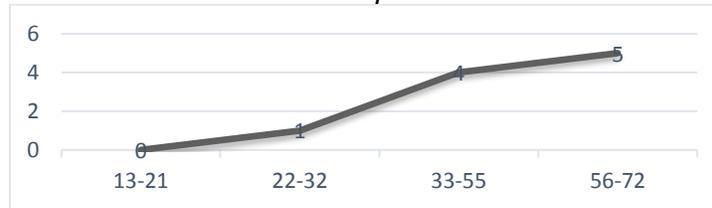
Nota: Rangos determinados por cuartiles de los puntajes de la muestra.

Es así como se detectaron a 18 niños del primer ciclo de primaria con puntajes por arriba del percentil 75, los cuales pasaron a la siguiente evaluación.

- Identificación de niños con aptitud sobresaliente

En cuanto a los resultados de creatividad para los 10 niños de primer grado (Figura 5) se observó que cinco de ellos se ubicaron en el percentil 75 en la prueba de creatividad.

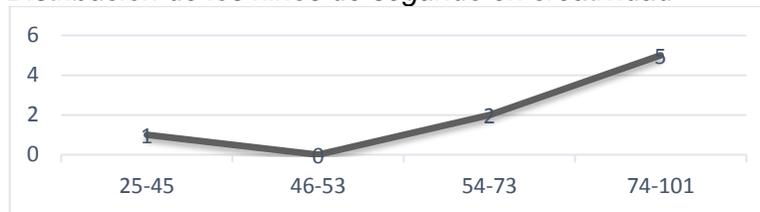
Figura 5
Distribución de los niños de primero en creatividad



Nota: Rangos determinados por cuartiles de los puntajes de la muestra.

En el grupo de niños de segundo grado (Figura 6) se observó que cinco de ellos se ubicaron en el percentil 75 en la prueba de creatividad.

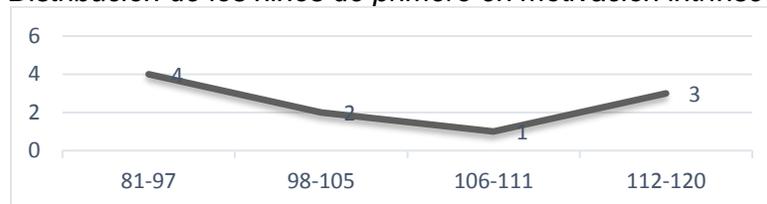
Figura 6
Distribución de los niños de segundo en creatividad



Nota: Rangos determinados por cuartiles de los puntajes de la muestra.

Por otro lado, en los resultados de motivación intrínseca de los 10 niños de primero, se observaron a tres de ellos con un puntaje que se ubicó en el percentil 75 (Figura 7).

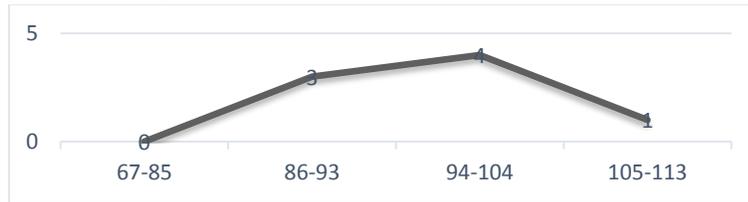
Figura 7
Distribución de los niños de primero en motivación intrínseca



Nota: Rangos determinados por cuartiles de los puntajes de la muestra.

En los resultados de motivación intrínseca de los niños, se observó a un niño de segundo grado con un puntaje que se ubica en el percentil 75 (Figura 8).

Figura 8
Distribución de los niños de segundo en motivación intrínseca



Nota: Rangos determinados por cuartiles de los puntajes de la muestra.

Por su parte, nueve padres de los niños de primero refirieron que sus hijos aprenden rápido, son inteligentes, son hábiles para leer y excelentes para memorizar, sin embargo, sólo siete padres asignaron un puntaje a sus hijos mayor de 15. En lo que respecta a las maestras, no refirieron a ningún niño de los 10 niños con altas capacidades, sin embargo, en la lista asignaron a seis niños con puntaje mayor a 15 que se observan en la tabla 21. Por su parte, siete padres de segundo grado asignaron un puntaje a sus hijos mayor de 15. En lo que respecta a la maestra, en la lista asignaron a los ocho niños con puntaje mayor a 15 que también se observan en la tabla 22.

Tabla 22
Niños con puntaje ≥ 15 asignado por los padres y maestras

Grado	Niños referidos por padres	Niños referidos por maestras
Primero	Emma, Iris, MRChV, MGA, BJGS, CAGA, Aura	Iris, JAVV, MRChV, MGA, BJGS, Aura
Segundo	PBA, CADC, Omar, EMH, Uriel, DJMN, AEUR	PBA, CADC, PSGH, Omar, EMH, Uriel, DJMN, AEUR

Nota: Elaboración propia. Los niños que participaron en la muestra aparecen con un nombre ficticio

Cabe indicar que esta información es relevante debido a que la detección de los niños con aptitudes sobresalientes debe basarse en la triangulación de datos a través de distintos procedimientos, entre los cuales se puede mencionar a los que se

relacionan con las percepciones de los docentes, obtenidas a través de listas de nominación y referencias informales (Zacatelco Ramírez y Chávez Soto, 2015). Hasta el momento se observó la distribución de los niños de acuerdo con los puntajes que obtuvieron en cada una de las pruebas que se les aplicaron y las listas de identificación de los niños con AS contestadas por los padres y maestros, sin embargo, en la tabla 23 se observa a detalle los niños de primero y segundo grado que se ubicaron en el percentil 75 en las pruebas y/o que fueron referidos por altas capacidades.

Tabla 23

Niños de primero y segundo grado con puntajes en el percentil 75 y puntajes mayores a 15

Grado	NIÑO	CIT >107-1° >109-2°	CREATIVIDAD >56 - 1° >74 - 2°	MOTIVACIÓN ESCOLAR >112 - 1° >105 - 2°	PADRES >15	DOCENTE >15	TOTAL DE CRITERIOS >3
Primero	Emma	123	98	102	21	13	3
	Iris	112	91	113	18	16	5
	JAVV	109	79	85	14	15	3
	MRChV	108	124	107	18	18	4
	MGA	107	84	90	19	17	4
	BJGS	99	50	120	22	18	3
	Aura	107	34	87	20	19	3
Segundo	PBA	122	59	90	17	17	3
	CADC	114	124	95	23	22	4
	Omar	109	39	88	17	16	3
	EMH	118	64	90	18	17	3
	Uriel	116	85	98	23	21	3
	DJMN	108	109	104	19	21	3
	AEUR	109	137	117	24	22	5

Nota: Elaboración propia.

Desafortunadamente durante el confinamiento no fue posible establecer el contacto con los padres de los 14 niños de primero y segundo grado que contaron con al menos tres criterios, por lo que en lo que resta del trabajo se hará mención exclusivamente a las tres niñas (Aura, Emma e Iris) de primer grado y los dos niños de segundo (Omar y Uriel) que sí se contactaron.

En el análisis más detallado de las habilidades con las que contaban las tres alumnas identificadas con aptitud sobresaliente de la tabla 23 se observa que, en cuanto a su coeficiente intelectual total, todas tuvieron un puntaje que las ubicó dentro del percentil 75; en su capacidad creativa se identificó que Emma e Iris tuvieron habilidades para imaginar y para producir un alto número de respuestas originales y con

detalles, pero Aura no las había consolidado. En lo que se refiere a la motivación escolar que manifestaron las niñas, sólo Iris refirió ser dedicada y que se esforzaba con las actividades académicas y recreativas. Por su parte, los padres de las niñas les asignaron puntajes por arriba de 15 puntos, lo que representa que consideraron que eran niñas con características sobresalientes; la docente refirió a Aura y a Iris con estas características, sin embargo, de acuerdo con la maestra, Emma no contaba con estas características.

Para los fines del presente trabajo y para enriquecer la información sobre el desempeño cognitivo de las tres niñas evaluado a través del WISC-IV (Tabla 24), se encontró en lo que se refiere al ICV, Aura y Emma tuvieron un desempeño arriba del percentil 75, lo que significa que contaban con habilidades para la formación de conceptos verbales, razonamiento verbal y cuentan con vocabulario más elaborado y amplio que el resto de sus compañeros de su edad, en el caso de Iris, sus habilidades en este índice se encontraron igual al promedio de los niños con la misma edad.

Tabla 24
Puntaje en las niñas de primer grado en los índices del WISC-IV

NOMBRE	ICV	IRP	IMT	IVP
	>106	>106	>99	>106
Aura	108	98	110	103
Emma	124	110	129	112
Iris	102	108	107	121

Nota: Elaboración propia.

En el IRP, Emma e Iris se ubicaron dentro del percentil 75 lo que está asociado a que tuvieron la capacidad para identificar y analizar detalles perceptuales; en el índice de memoria de trabajo que mide la habilidad para retener temporalmente información en la memoria, todas las niñas puntuaron en el percentil 75 y; Emma e Iris tuvieron un desempeño alto en el índice de velocidad de procesamiento, lo que implica que contaban con habilidades para seguir una secuencia y discriminar información visual a simple vista.

En los niños de segundo, en relación con sus habilidades (Tabla 23) se observó que en ambos casos su coeficiente intelectual total, se ubicó dentro del percentil 75; en la capacidad creativa se identificó que Uriel tuvo la capacidad de imaginar para producir

un alto número de respuestas originales y con detalles. En lo que se refiere a la motivación escolar, ningún niño manifestó ser dedicado y que se esforzara en las actividades académicas y recreativas.

Tabla 25
Puntaje en los niños de segundo grado en los índices del WISC-IV

NOMBRE	ICV	IRP	IMT	IVP
	>108	>112	>104	>106
Omar	108	115	97	103
Uriel	119	117	94	115

Nota: Elaboración propia.

En el análisis del desempeño cognitivo evaluado con el WISC-IV (Tabla 25), se identificó que ambos niños tuvieron un puntaje alto en el índice de comprensión verbal lo que significa que tuvieron buena capacidad para la formación de conceptos verbales, para analizar la información y para comprender el conocimiento adquirido a través de la experiencia; también tuvieron un puntaje que los ubicó en el percentil 75 en el índice de razonamiento perceptual, lo que está asociado a que tuvieron la capacidad para identificar y analizar detalles perceptuales; en el índice de memoria de trabajo que mide la habilidad para retener temporalmente información en la memoria, ningún niño estuvo en el percentil 75 y; sólo Uriel tuvo un desempeño alto en el índice de velocidad de procesamiento, lo que implica que contó con habilidades para realizar una síntesis de manera adecuada, seguir una secuencia y discriminar información visual a simple vista, en el caso de Omar estaba en proceso de consolidación de acuerdo con su edad y grado escolar.

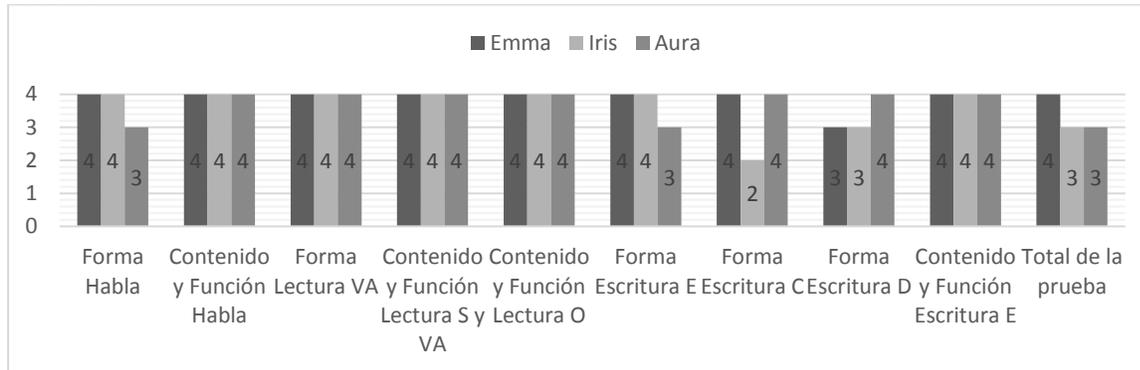
- Caracterización de las habilidades involucradas en el lenguaje

Respecto al desempeño total en el dominio de las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito de las niñas que cursaban en el momento de la evaluación segundo grado (figura 9), se pudo observar que Emma tuvo un desempeño consolidado, lo que representa que logró alcanzar los niveles establecidos de acuerdo con lo que se estipula en el Plan de estudios vigente (2011) por lo que logró adquirir habilidades en el lenguaje oral y escritos adecuadas para su edad, lo cual concuerda

con las habilidades en el índice de comprensión verbal del WISC-IV. Por su parte, Aura e Iris tuvieron un desempeño casi consolidado, por lo que estuvieron muy cerca de dominar estas habilidades.

Figura 9

Desempeño de las niñas de segundo grado en las habilidades en el lenguaje oral y escrito



Nota: Elaboración propia. Valor de 4 corresponde al nivel consolidado, 3 a nivel casi consolidado, 2 a nivel en desarrollo, 1 en nivel insuficiente y 0 a nivel nulo.

En cuanto a las habilidades en el lenguaje oral de las tres niñas, se observó que Emma e Iris tuvieron un desempeño consolidado en la forma del habla, lo que refiere que lograron adquirir las habilidades correspondientes a su edad en relación con la memoria fonológica porque recordaron los sonidos del habla, también en la codificación fonémica lo cual está relacionado con la pronunciación de fonemas y de palabras, por lo que su habla fue clara; también tuvieron un desempeño adecuado en el uso de prefijos, sufijos, género y número, lo cual es lo esperado en niños con aptitud sobresaliente. De acuerdo con Martínez-Torres (1995) los niños con aptitud sobresaliente logran tener un desempeño adecuado en aspectos relacionados con la forma, sin embargo, se han identificado niños con aptitudes sobresalientes con problemas para pronunciar algunos sonidos del habla (Barrera Mares, 2016; Duran Fonseca, 2016). Por su parte, Aura tuvo un desempeño casi consolidado, en cuando a estas habilidades, lo que refiere que está muy cerca de dominarlas.

Siguiendo con el habla, pero ahora en los aspectos relacionados con las habilidades de comprensión y la función del lenguaje oral se observó que las tres niñas también tuvieron un desempeño consolidado debido a que dominaron las habilidades

relacionadas con la capacidad que se requiere para comprender el lenguaje oral que de acuerdo con la literatura de los sobresalientes, es una característica predominante en estos niños (Durán Fonseca, 2016; Gargiulo & Bouck, 2021; Miguel López y Moya Gutiérrez, 2016; Ordaz Villegas, 2013 y; Zavala Berbena, 2015).

Con respecto al lenguaje escrito, en particular en lectura, se evaluaron las habilidades relacionadas con el componente formal a través de la lectura en voz alta. Se observó que las tres niñas lograron tener un nivel consolidado en el dominio de las habilidades de memoria fonológica de acuerdo con lo esperado para su grado, ya que recordaron sonidos asociados con las letras que leían; también en la segmentación fonológica y de grafemas porque identificaron los sonidos de los fonemas para decodificar letras y su lectura fue lo esperado para su grado escolar.

Al evaluar las actividades que implicaban que las niñas comprendieran los elementos principales del texto leído por sí mismas: tanto en lectura en silencio, como en lectura en voz alta, se observó que las tres lograron dominarlas de acuerdo con su grado escolar porque adquirieron las habilidades para identificar a los personajes de la historia, para comprender cuál fue el problema y cómo se solucionó.

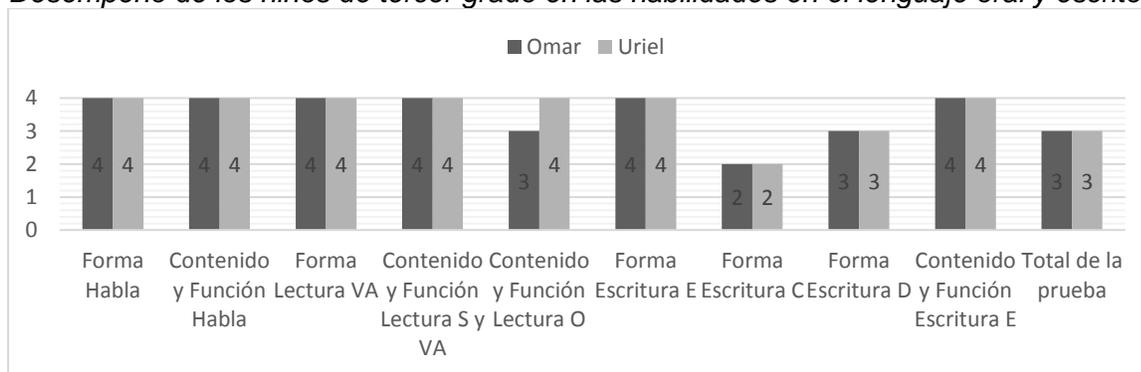
Finalmente, en relación con la habilidad que alude a la comprensión de la lectura realizada por otra persona, se observó que el desempeño de Aura, Emma e Iris fue consolidado. En cuanto al lenguaje escrito, la forma se evaluó en la escritura espontánea, en el dictado y en la copia. El desempeño en las habilidades en el lenguaje exploradas a través de la forma en la escritura espontánea, Emma e Iris tuvieron un desempeño consolidado, lo cual implicó para ellas un grado de dificultad, ya que plasmaron lo que pensaban de manera libre y espontánea en una producción escrita. Por su parte, Aura se encontraba en nivel casi consolidado, por lo que estaba cerca de dominar esta habilidad del lenguaje escrito.

En la escritura en copia Iris tuvo un desempeño en desarrollo, por lo que no recordó toda la información observada, ni logró escribirla de acuerdo con lo esperado para su edad, pero Aura y Emma lo consolidaron y en el dictado Aura fue la que tuvo un desempeño esperado a su grado escolar, lo que significa que pudo recordar la información observada y escribirla correctamente, sin embargo, Emma e Iris casi consolidaban dichas habilidades. Continuando con el lenguaje escrito, fue a través de la

escritura espontánea como se evaluaron los niveles de desempeño en las habilidades relacionadas con evocar palabras y comprender que en el caso de las tres niñas lo hicieron de manera consolidada.

Con respecto a los dos niños, ellos fueron evaluados cuando cursaban tercer grado. Se observó que en su desempeño total en las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito (figura 10) tuvieron un desempeño casi consolidado, lo cual representó que su desempeño está muy cercano a lo que se espera en el grado escolar que cursaban de acuerdo con lo establecido en el Plan de Estudios (2011). En cuanto a las habilidades en el lenguaje oral de los dos niños, se observó que ambos niños tuvieron un desempeño consolidado en la forma del habla, lo que refiere que lograron adquirir las habilidades correspondientes a su edad en relación con la memoria fonológica porque recordaron los sonidos del habla, también en la codificación fonémica lo cual está relacionado con la pronunciación de fonemas y de palabras, por lo que su habla fue clara; también tuvieron un adecuado desempeño en el uso de prefijos, sufijos, género y número, lo cual es lo esperado para los niños de ocho años y en especial de los niños con aptitud sobresaliente.

Figura 10
Desempeño de los niños de tercer grado en las habilidades en el lenguaje oral y escrito



Nota: Elaboración propia. Valor de 4 corresponde al nivel consolidado, 3 a nivel casi consolidado, 2 a nivel en desarrollo, 1 en nivel insuficiente y 0 a nivel nulo.

Siguiendo con el habla, pero ahora en los aspectos relacionados con las habilidades de comprensión y la función del lenguaje oral se observó que los dos niños

consolidaron sus habilidades para comprender y emplear el lenguaje de acuerdo con el contexto.

Con respecto al lenguaje escrito, en particular en lectura en voz alta se observó que ambos niños tuvieron un desempeño consolidado en las habilidades de memoria fonológica, también en la segmentación fonológica y de grafemas de acuerdo con lo esperado para su edad. En las actividades que implicaban que los niños comprendieran los elementos principales del texto leído por sí mismos: tanto en lectura en silencio, como en lectura en voz alta, se observó el mismo desempeño que en la forma de la lectura, por lo que se ubicaron en nivel consolidado. En cuanto a la habilidad que alude a la comprensión de la lectura realizada por otra persona, se observó que Omar casi dominaba dicha habilidad y Uriel ya la tenía consolidada.

En el lenguaje escrito, la forma se evaluó en la escritura espontánea, en el dictado y en la copia. El desempeño en las habilidades en el lenguaje exploradas a través de la forma en la escritura espontánea llamó la atención que ambos niños se ubicaron en el nivel consolidado de acuerdo con lo esperado para su grado escolar, lo cual implicó cierta dificultad al realizar la actividad ya que plasmaron lo que pensaban de manera libre en una producción escrita.

En la escritura en copia ambos niños tuvieron un desempeño en desarrollo, lo que significa que no recordaron toda la información observada, ni lograron escribirla de acuerdo con lo esperado para su edad, en el caso del dictado, hubo un mejor desempeño para los dos niños porque se ubicaron en el nivel casi consolidado. Continuando con el lenguaje escrito, fue a través de la escritura espontánea como se evaluaron los niveles de desempeño en las habilidades relacionadas con evocar palabras y escribir una historia con base en ciertos elementos contextuales. Lo que se observó fue que ambos niños tuvieron un desempeño consolidado.

En síntesis, los cinco niños del estudio contaban con habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito que les permitieron hablar, leer y escribir de acuerdo con su edad y grado escolar, lo cual se puede observar en la tabla 26.

Tabla 26

Habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito de los niños con aptitud sobresaliente

Oral		Escrito			
Forma	Contenido y función	Forma		Contenido y función	
		Decodificación	Codificación	Decodificación	Codificación
Dominio de las habilidades para recordar sonidos del habla, pronunciación de fonemas y organización del habla, empleo adecuado de manera expresiva y receptiva de acuerdo con su edad. Uso adecuado en el lenguaje receptivo y expresivo de prefijos, sufijos, género y número.	Comprensión y empleo de vocabulario adecuado con su edad. Casi dominaron las habilidades relacionadas con el análisis y comprensión del lenguaje tanto expresivo como receptivo necesarias para establecer una conversación.	Adecuada memoria y segmentación fonológica de acuerdo con su grado escolar.	Dominio de las habilidades para recordar el trazo de letras, organizarlas para formar palabras, empleo adecuado de género, número, prefijos, sufijos y ortografía de manera escrita de acuerdo con su grado escolar.	Comprensión adecuada. Identificación de personajes, del problema y su solución de acuerdo con su grado escolar.	Dominio de las habilidades para construir un texto de manera coherente, con un vocabulario adecuado de acuerdo con su grado escolar.

Nota: Elaboración propia.

Fase III. Asociación de las prácticas comunicativas maternas con las habilidades en el lenguaje oral y escrito de los niños con aptitud sobresaliente

Objetivo particular

Analizar la asociación de las estrategias verbales y no verbales empleadas por las madres con las habilidades involucradas en el lenguaje de sus hijos con aptitud sobresaliente.

Tipo de estudio

Estudio de casos múltiples porque se describieron las conductas y habilidades sobre varios casos únicos a la vez. Este tipo de estudio se basa en la observación de replicas lo que podría proporcionar pautas para ser analizadas en otros contextos (López-González, 2013).

Participantes

Cinco madres de familia ($M_{edad}=41.2$) y sus hijos con aptitud sobresaliente ($M_{edad}=7.6$).

Instrumentos

Guía de entrevista semiestructurada para padres de familia.

Instrumento de Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura [EDLE] (Lozada García et al., 2016).

Análisis de datos

A partir de la caracterización de las prácticas comunicativas de las madres de familia y de las habilidades de lenguaje oral y escrito de sus hijos con aptitud sobresaliente realizadas en la fase II del estudio, se prosiguió el análisis de asociación a través de las matrices explicativas de interrelación (Miles et al., 2014) ya que al concentrarlas en una matriz se pudo observar el vínculo que explique las asociaciones.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados por cada una de las diadas integradas por madre e hija(o).

Mamá de Aura

Estrategias verbales

En el caso de Aura se observó que su mamá refirió emplear dos estrategias de gestión, que son: 1) estructura de la interacción, porque era común que Aura y su hermano se expresaran al mismo tiempo cuando necesitaban ayuda la madre, así que esta última asignaba turnos a sus hijos para que narraran sus puntos de vista o inquietudes sobre un tema de manera más clara y ordenada, entonces los niños detenían su plática y se daban tiempo para pensar en cómo compartirla a su mamá lo que necesitaban. También la mamá comentó que ella iniciaba la plática cuando se trataba de temas de la vida cotidiana, debido a que le parecía importante que sus hijos se sintieran con confianza de hablar de cualquier tema con su mamá; 2) creación de rutinas, porque la madre consideró necesario establecer momentos específicos para platicar con sus hijos, los cuales fueron durante la comida o en la noche.

Este tipo de estrategias se asocian con el desempeño casi consolidado de Aura en cuanto a la organización y comprensión del lenguaje oral porque la niña respetó su turno cuando platicaba, además que tenía que pensar en sus ideas y organizarlas para compartirlas, lo que también influyó en el desarrollo de sus habilidades para comprender el lenguaje oral. Siguiendo con la promoción de las habilidades en la forma del lenguaje oral y escrito, pero ahora a través de las estrategias educativas, la madre de Aura refirió que cuando su hija cursaba preescolar y primero de primaria no podía pronunciar el sonido de la letra /r/, por lo que la mamá le modelaba a su hija cómo colorar la lengua para que sonara como un carro, entonces la niña imitaba a su mamá para lograr hacer el sonido solicitado.

Esta estrategia se asocia con las habilidades casi consolidadas de Aura en la forma del lenguaje oral, lo cual también se observó en la escritura espontánea porque no omitió la letra mencionada en la producción escrita, ni alguna otra. La madre comentó que cuando su hija expresaba sus ideas muy rápido, provocaba que no fuera

comprensible el mensaje ya sea por la velocidad o porque no proporcionaba la información suficiente, ante esto, la mamá de Aura se le quedaba viendo y le hacía preguntas sobre el tema, entonces la niña se detenía, iniciaba con la idea que había originado la intención de expresarse y luego iba complementando con información. Esta fue una estrategia que empleaba la madre constantemente porque percibía que era una de las dificultades más comunes que presentaba su hija.

También la madre refirió que una de las acciones más comunes que realizaba con su hija era explicar el significado de palabras novedosas o sobre las dudas que surgen de la vida cotidiana, ya que Aura constantemente tenía diversas inquietudes de varios temas. Este tipo de estrategias se incrementaron durante el confinamiento porque la madre las puso en práctica todos los días para poder resolver las actividades y tareas que le dejaba la maestra a su hija y también a su hijo mayor. Además, la mamá refirió que constantemente investigaba temas y la ortografía de las palabras que Aura escribía incorrectamente. La madre modelaba a su hija cómo hacer la búsqueda en internet para que supiera cómo resolver y aclarar las dudas que tenía, las cuales se incrementaron durante el periodo de confinamiento. Esto influyó en la comprensión, pero también en la presentación de las tareas que hacía Aura porque tenía mayores y mejores ideas al explorar de manera virtual.

La última estrategia educativa que refirió la madre de Aura fue que platicaba con sus hijos porque consideraba que era una acción necesaria para que hubiera armonía en su casa, eso ayudó a los niños a que tomaran decisiones y a considerar los puntos de vista de los demás. De esta manera, se observó que estas estrategias que realizó la mamá pudieron favorecer el desarrollo de las habilidades de Aura para organizar ideas, al establecer una plática, lo que influyó en la coherencia en la plática, en la comprensión de los temas, además que incrementó su vocabulario. Estas habilidades están relacionadas con la narración y escritura adecuada de las historias, lo que se asocia con el desempeño adecuado de Aura en las habilidades que implican análisis, comprensión, organización y manejo de vocabulario de manera oral y escrita de acuerdo con su grado escolar. Lo antes descrito respecto a las diferentes estrategias verbales empleadas por la madre de Aura pueden verse asociadas con las habilidades lingüísticas de la niña tal como se presenta en la tabla 27.

Tabla 27

Asociación de las estrategias verbales de la mamá de Aura con las habilidades en el lenguaje de su hija

Prácticas comunicativas de la mamá de Aura		Habilidades involucradas en el lenguaje de Aura						Prácticas comunicativas de la mamá de Aura	
		Oral		Escrito					
		Forma	Contenido y función	Forma		Contenido y función			
				Decodificación	Codificación	Decodificación	Codificación		
Estrategias	Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje oral	Pronunciar fonemas, recordar sonidos, organización del habla, uso de sufijos, género y número.	Comprensión y empleo de vocabulario del lenguaje tanto expresivo y receptivo. Establecer una conversación	Memoria y segmentación de grafemas	Recordar el trazo de letras, organizarlas para formar palabras, empleo adecuado de género, número, prefijos, sufijos y ortografía	Comprensión e identificación de personajes, del problema y su solución.	Escribir un texto de manera coherente, vocabulario adecuado.	Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje escrito	Estrategias
	De gestión	Acciones para establecer una conversación por el manejo de turnos y organización.	X				X	Acciones para la organización de la información en un texto.	De gestión
	Verbales	Forma	Acciones para mejorar la pronunciación. Acciones para organizar sus ideas y poder comunicarlas.	X	X		X		Acciones para mejorar la ortografía.
Educativas		Contenido y función	Acciones para utilizar verbalmente palabras poco comunes. Acciones para mejorar la comprensión en una conversación.	X	X	X	X	Acciones para analizar y comprender mejor los temas escolares.	Contenido y función

Estrategias no verbales

En las estrategias no verbales, en específico las extraescolares se identificó que la madre de Aura realizaba actividades fuera de casa antes del confinamiento como llevarla al parque al salir de la escuela con la finalidad de que su hija platicara con otras niñas, para que fuera menos penosa y más segura de sí misma. Aura empezó a interactuar más con sus amigas, platicaba con ellas, el tiempo era corto porque quería seguir hablando con las niñas. Esta acción tuvo que cambiar a partir del inicio del confinamiento, pero la mamá buscó otro tipo de estrategias que le ayudarían a seguir promoviendo en su hija estos aspectos vinculados con su lenguaje y autoconfianza, pero desde su casa. Entonces decidió que verían algunas series de t.v. con el objetivo de comentar sobre los temas que ahí se abordaban para analizar las acciones, los contextos y los valores. Aura se mostró muy interesada, expresaba sus dudas y opinaba sobre cómo ella abordaría las situaciones que veía en las series.

Estas estrategias pudieron promover habilidades en Aura para organizar, analizar y comprender el lenguaje, además de enriquecen su vocabulario, las cuales fueron habilidades consolidadas en el desempeño de la niña. También la madre refirió que procuraba estar cerca de su hija para motivarla constantemente a que realizara las tareas escolares, debido a que Aura se sentía estresa por tantas tareas, entonces su mamá la animaba, además que le explicaba los temas para que pudiera realizar correctamente las tareas. Aura poco a poco se adaptó a la carga de trabajo que se incrementó durante el confinamiento. Este tipo de acciones pueden favorecer el gusto por realizar las actividades escolares, las cuales están directamente relacionadas con la comprensión.

Finalmente, la madre mencionó que antes del confinamiento adquirieron libros, refirió que era una práctica que realizaba desde que supo que iba a ser mamá porque consideraba que leer contribuye a que las personas conozcan e imaginen más allá de lo que ven y eso quiere que sepan sus hijos. Esta estrategia empleada por su madre puede asociarse con el interés y el gusto por la lectura que tiene Aura, lo cual pudo influir en la habilidad de la niña para decodificar de manera adecuada de acuerdo con su grado escolar. También la mamá mencionó que desde hace varios años adquirió una Tablet como un apoyo para que sus hijos pudieran tener otras habilidades tecnológicas,

además de que enriquecieran sus conocimientos, favorecieran el interés por la investigación, la lectura y finalmente para jugar. Este recurso se convirtió en una herramienta fundamental para que realizaran las actividades escolares durante el confinamiento, porque el trabajo que les dejaba la maestra era a través de la plataforma de Google Classroom.

Las estrategias no verbales empleadas por la madre de Aura se observan asociadas con las habilidades lingüísticas de la niña en la tabla 28.

Tabla 28

Asociación de las estrategias no verbales de la mamá de Aura con las habilidades en el lenguaje de su hija

Prácticas comunicativas de la mamá de Aura		Habilidades involucradas en el lenguaje de Aura						Prácticas comunicativas de la mamá de Aura	
		Oral		Escrito					
		Forma	Contenido y función	Forma		Contenido y función			
				Decodificación	Codificación	Decodificación	Codificación		
Estrategias	Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje oral	Pronunciar fonemas, recordar sonidos, organización del habla, uso de sufijos, género y número.	Comprensión y empleo de vocabulario comprensión del lenguaje tanto expresivo y receptivo. Establecer una conversación	Memoria y segmentación de grafemas	Recordar el trazo de letras, organizarlas para formar palabras, empleo adecuado de género, número, prefijos, sufijos y ortografía	Comprensión e identificación de personajes, del problema y su solución.	Escribir un texto de manera coherente, vocabulario adecuado.	Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje escrito	Estrategias
	Extraescolares	Acciones para organizar, analizar y comprender el lenguaje. Acciones para enriquecer su vocabulario.	X			X		Acciones para decodificar y codificar cuentos.	Extraescolares
	Motivacionales	Acciones para analizar lo que siente y expresarlo.	X					Acciones para realizar actividades de comprensión.	Motivacionales
	Manejo de recursos materiales	Acciones para enriquecer su vocabulario. Acciones para mejorar la comprensión.	X				X	Acciones para mejorar su ortografía. Acciones para decodificar y codificar cuentos.	Manejo de recursos materiales

Mamá de Emma

Estrategias verbales

La madre de Emma expresó que estaba alerta para indicarle a su hija que debía esperar para expresar su opinión en los momentos adecuados y con las personas indicadas, consideró que era fundamental saber relacionarse adecuadamente con las personas. Comentó que aprender a comunicarse de manera respetuosa era importante, por lo que ella realizaba acciones para establecer turnos y rutinas. Estas acciones corresponden a las estrategias de gestión y se asocian con la habilidad que la niña mostró para establecer una conversación de manera verbal y que en el lenguaje escrito se relacionó con la capacidad de la menor para escribir un texto de manera coherente y organizada.

En relación con las estrategias educativas, cuando la niña estaba en preescolar presentaba problemas para pronunciar la letra /r/, entonces la madre realizaba acciones de modelado para que su hija mejorara la forma en la que pronunciaba esa letra y también realizaba acciones de repetición de letras para que la niña recordara el trazo correcto, así como las palabras y las oraciones, pues consideraba que era algo necesario para mejorar el desempeño académico. Estas estrategias pudieron observarse cuando se evaluó el desempeño consolidado que Emma mostró en el lenguaje oral y escrito cuando cursaba segundo grado. En particular se observó en la pronunciación de la niña, en la organización de su escritura y en el uso de sufijos, género y número, lo cual impactó en su manera de codificar y en la comprensión al decodificar.

Con respeto a la comprensión del lenguaje oral y escrito, la mamá de Emma realizó acciones para que su hija mejorara la comprensión a través del análisis de diferentes aspectos de la conversación, las que también se vieron reflejadas en la escritura adecuada de palabras con adecuada ortografía. Dentro de este tipo de estrategias, la madre reportó que explicaba, platicaba, promovía que investigara y que comparara diferentes puntos de vista. Estas estrategias se asociaron con el desempeño consolidado observado en Emma para: emplear vocabulario poco común tanto de manera oral como escrita, inventar palabras con sentido, para comprender elementos fundamentales de las historias leídas y redactar un texto de manera coherente.

Es importante señalar que la madre expresó que durante el programa “Aprende en casa II” las tareas escolares se incrementaron drásticamente, tenían clases virtuales con la maestra dos veces a la semana para que les explicara exclusivamente los temas de la materia de matemáticas, esta carga implicó que la mamá, con el apoyo de su hija mayor se convirtieran en las responsables de que Emma comprendiera los temas sobre el resto de las materias escolares, en este sentido, se aumentó la frecuencia con la que empleaban las estrategias educativas durante el periodo de confinamiento.

Todas estas estrategias verbales de la madre asociadas con las habilidades que se observaron en el desempeño de Emma en el habla, lectura y escritura se pueden observar en la tabla 29.

Tabla 29

Asociación de las estrategias verbales de la mamá de Emma con las habilidades en el lenguaje de su hija

Prácticas comunicativas de la mamá de Aura		Habilidades involucradas en el lenguaje de Aura						Prácticas comunicativas de la mamá de Aura	
		Oral		Escrito					
		Forma	Contenido y función	Forma		Contenido y función			
				Decodificación	Codificación	Decodificación	Codificación		
Estrategias	Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje oral	Pronunciar fonemas, recordar sonidos, organización del habla, uso de sufijos, género y número.	Comprensión y empleo de vocabulario del lenguaje tanto expresivo y receptivo. Establecer una conversación	Memoria y segmentación de grafemas	Recordar el trazo de letras, organizarlas para formar palabras, empleo adecuado de género, número, prefijos, sufijos y ortografía	Comprensión e identificación de personajes, del problema y su solución.	Escribir un texto de manera coherente, vocabulario adecuado.	Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje escrito	Estrategias
	De gestión	Acciones para establecer una conversación por el manejo de turnos y organización.	X				X	Acciones para la organización de la información en un texto.	De gestión
	Verbales	Forma	Acciones para mejorar la pronunciación. Acciones para organizar sus ideas y poder comunicarlas.	X	X	X			Acciones para mejorar la ortografía.
Educativas		Contenido y función	Acciones para utilizar verbalmente palabras poco comunes. Acciones para mejorar la comprensión en una conversación.	X			X	X	Acciones para analizar y comprender mejor los temas escolares.

Estrategias no verbales

Las estrategias extraescolares que mencionó la madre que realizaba antes del confinamiento fueron las de promover actividades fuera de casa porque llevaba a Emma a un taller de creación literaria debido a que la niña mostraba una gran inquietud por crear historias en cualquier momento, por ejemplo: al bañarse y en el transporte rumbo a su casa. En el taller Emma aprendió que debía de establecer una idea sobre la que crearía una historia, luego tenía que analizar cómo se desarrollaría la historia, el lugar y los personajes que debía de integrar, después debía de escribirlos en su cuaderno. La historia la creaba tenía un inicio, un desarrollo y un final. Esta iniciativa de la madre de llevar a su hija al taller favoreció en Emma habilidades para organizar, analizar y comprender el lenguaje de manera oral, así como de manera escrita, lo cual se reflejó en su desempeño consolidado en las habilidades para emplear un amplio vocabulario, en la comprensión lectora y por supuesto que en la creación de textos escritos.

Cabe destacar que debido al interés que mostró la niña sobre este tipo de actividades, durante el periodo de confinamiento la madre le brindó todo el apoyo para que continuara con el taller, además de que inscribió a su hija a clases de inglés para que aprovechara su tiempo, su motivación y la facilidad que mostraba para aprender, como era otro idioma. Otra actividad que realizaban antes del confinamiento era ir al parque al salir de la escuela porque a Emma le gustaba ir a jugar y a platicar con sus amigas. Este tipo de estrategias extraescolares que empleó la madre tanto antes como durante el confinamiento enriquecen las habilidades de análisis y comprensión lectora, además que favorecen la motivación por la lectura y escritura. La mamá expresó que le interesaba que su hija realizara actividades que mejoraran su capacidad lectora, por lo que constantemente la incentivaba para que las hiciera.

Finalmente, con respecto a las estrategias de manejo de recursos materiales se observó que la mamá de Emma desplegó acciones para enriquecer el vocabulario de su hija y para que mejorara su comprensión a través del uso de su celular para que la niña pudiera buscar toda la información que le hiciera falta para resolver su tarea o para aclarar dudas, lo que se asocia con la habilidad consolidada de la niña para uso de un

lenguaje más elaborado, para la comprensión lectora y con la escritura con ortografía adecuada.

Las estrategias no verbales empleadas por la madre de Emma se observan asociadas con las habilidades lingüísticas de la niña en la tabla 30.

Tabla 30

Asociación de las estrategias no verbales de la mamá de Emma con las habilidades en el lenguaje de su hija

Prácticas comunicativas de la mamá de Aura		Habilidades involucradas en el lenguaje de Aura						Prácticas comunicativas de la mamá de Aura	
Estrategias	Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje oral	Oral		Escrito				Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje escrito	Estrategias
		Forma	Contenido y función	Forma		Contenido y función			
				Decodificación	Codificación	Decodificación	Codificación		
		Pronunciar fonemas, recordar sonidos, organización del habla, uso de sufijos, género y número.	Comprensión y empleo de vocabulario comprensión del lenguaje tanto expresivo y receptivo. Establecer una conversación	Memoria y segmentación de grafemas	Recordar el trazo de letras, organizarlas para formar palabras, empleo adecuado de género, número, prefijos, sufijos y ortografía	Comprensión e identificación de personajes, del problema y su solución.	Escribir un texto de manera coherente, vocabulario adecuado.		
No verbales	Extraescolares Acciones para organizar, analizar y comprender el lenguaje. Acciones para enriquecer su vocabulario.		X			X	X	Acciones para decodificar y codificar cuentos.	Extraescolares
	Motivacionales Acciones para analizar lo que siente y expresarlo.		X			X	X	Acciones para realizar actividades de comprensión.	Motivacionales
	Manejo de recursos materiales Acciones para enriquecer su vocabulario. Acciones para mejorar la comprensión.		X			X	X	Acciones para mejorar su ortografía. Acciones para decodificar y codificar cuentos.	Manejo de recursos materiales

Mamá de Iris

Estrategias verbales

La mamá de Iris utilizó las estrategias de gestión para mejorar la comunicación entre los miembros de la familia. Reconoció que respetar los turnos al establecer una comunicación con otras personas era una gran dificultad para su hija debido a que era muy platicadora y demandante de atención. La madre mencionó que le interesaba que Iris comprendiera la importancia de respetar su turno por respeto y para evitar diferencias con las personas con las que platicaba, por ello, la madre constantemente intervenía haciendo ver a la niña que debía guardar silencio cuando los demás hablaban, específicamente esto ocurría con mayor frecuencia cuando estaba presente su hermana mayor. No obstante, en la evaluación de las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito de Iris, se observó que consolidó las habilidades vinculadas con la organización de su habla, así como en la secuencia en la que escribió el texto.

En relación con las estrategias educativas, la mamá de Iris refirió que durante el preescolar empleó acciones para mejorar la pronunciación porque su hija cambiaba el sonido de la letra /s/ por la /f/ y por la /j/. La madre comentó que le explicaba cómo colocar su lengua para que sonara el sonido que se esperaba, además que le pedía que repitiera correctamente varias veces la palabra en cuestión. Esta acción se asocia con la habilidad consolidada de Iris en el dominio de su habla en el momento de la evaluación porque era inteligible, además organizada. Estas habilidades también se vieron reflejadas en las habilidades de escritura espontánea de Iris porque redactó de manera clara, coherente, haciendo uso correcto aspectos sintácticos y como ya se mencionó, fue organizada.

También la madre expresó que debido a las constantes dudas que tenía su hija sobre diversos temas, ella le explicaba con detalle, pero primero le hacía preguntas para explorar de dónde surgieron, qué sabía la niña al respecto y además la madre promovía que la misma niña analizara los elementos que generaron las dudas para que pudiera responderse a sí misma o solucionarlas antes de que su mamá le diera la respuesta. La mamá empleaba constantemente estrategias que promovían en su hija la auto-revisión de sus producciones para que ella misma se corrigiera, las cuales se asocian con un mejor desempeño en la forma en la que lee y escribe. Este tipo de

estrategias las realizaba la madre, tanto antes, como durante el confinamiento, por lo que se asocia con la habilidad consolidada de Iris para leer y escribir, además que con adecuada ortografía de acuerdo con su grado escolar.

De esta manera, la asociación de las estrategias verbales que empleaba la madre de familia con las habilidades de lenguaje de Iris se observa en la tabla 31.

Tabla 31

Asociación de las estrategias verbales de la mamá de Iris con las habilidades en el lenguaje de su hija

Prácticas comunicativas de la mamá de Aura		Habilidades involucradas en el lenguaje de Aura						Prácticas comunicativas de la mamá de Aura	
		Oral		Escrito					
		Forma	Contenido y función	Forma		Contenido y función			
				Decodificación	Codificación	Decodificación	Codificación		
Estrategias	Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje oral	Pronunciar fonemas, recordar sonidos, organización del habla, uso de sufijos, género y número.	Comprensión y empleo de vocabulario comprensión del lenguaje tanto expresivo y receptivo. Establecer una conversación	Memoria y segmentación de grafemas	Recordar el trazo de letras, organizarlas para formar palabras, empleo adecuado de género, número, prefijos, sufijos y ortografía	Comprensión e identificación de personajes, del problema y su solución.	Escribir un texto de manera coherente, vocabulario adecuado.	Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje escrito	
	De gestión	Acciones para establecer una conversación por el manejo de turnos y organización.	X				X	Acciones para la organización de la información en un texto.	De gestión
	Verbales	Forma	Acciones para mejorar la pronunciación. Acciones para organizar sus ideas y poder comunicarlas.	X	X	X	X		Acciones para mejorar la ortografía.
Educativas		Forma	Acciones para utilizar verbalmente palabras poco comunes. Acciones para mejorar la comprensión en una conversación.	X			X	X	Acciones para analizar y comprender mejor los temas escolares.

Estrategias no verbales

Al respecto de las estrategias extraescolares, la mamá de Iris comentó que antes y durante el confinamiento, acostumbraban a ir a la casa de sus padres para que sus hijas platicaran y convivieran con más personas, era una acción que realizaban varias veces a la semana, además inscribió a sus hijas a clases del idioma inglés porque consideraba que era necesario que aprendieran otro idioma, sin embargo, a Iris no le gustaba, por lo que no le ponía mucha atención. Otra acción que refirió la madre que realizaban entre semana era la lectura de la biblia debido a que pensaba que era un texto importante de su religión y complejo, por lo que la leían juntos para explicarles las dudas que surgieran.

Estas estrategias también estaban relacionadas con las motivacionales y de manejo de recursos materiales porque era común que realizaran actividades juntos, por ejemplo, cuando inició el programa “Aprende en casa II”. El día iniciaba con la revisión de los temas a través de los programas de televisión, Iris los veía en la habitación de sus padres, su hermana mayor lo hacía en la televisión de la sala de su casa y su hermano menor se conectaba a clases virtuales con su maestra a través de la computadora con la supervisión de su mamá, lo hacían en el comedor de su casa. Al concluir este tiempo, los cuatro se reunían en el comedor para realizar las actividades de tarea, de esta manera la madre podría estar atenta del trabajo escolar de sus tres hijos, los motivaba para que realizaran las tareas y los motivaba para que las culminaran.

Esta forma de trabajo ya la tenían organizada desde antes del confinamiento, le parecía una estrategia adecuada para que sus hijos aprendieran debido a que al estar reunidos los cuatro haciendo las tareas, cuando explicaba las actividades a su hija mayor, Iris también escuchaba y aprendía. Además, observaba que su hijo menor estaba aprendiendo a leer y a escribir, aunque apenas iba en preescolar.

Cabe comentar que durante el confinamiento en el programa “Aprende en casa II” la carga de trabajo escolar incrementó, por lo que la mamá buscó ayuda en las redes sociales para organizarse, encontró una guía de trabajo por grado escolar con actividades dosificadas facilitando el trabajo escolar y también ayudó a motivar a Iris para que quisiera realizarlo. La mamá de Iris le mostró la guía de trabajo a la maestra, a

ésta le pareció muy buena forma para organizar el trabajo, por lo que indicó al resto de los padres del grupo de Iris que la consiguieran.

Con respecto a las estrategias de manejo de recursos materiales, la madre refirió que, al inicio del confinamiento, le pareció que las actividades que había dejado la maestra eran más motivacionales y poco académicas, por lo que por iniciativa propia, la mamá compró una guía de trabajo por grado escolar “Santillana” para que sus hijos resolvieran una actividad por materia por día con la finalidad de continuar favoreciendo las habilidades de comprensión, expresión escrita, además de cálculo y otras.

De esta manera, la asociación de las estrategias no verbales que empleaba la madre de familia con las habilidades de lenguaje de Iris se observa en la tabla 32.

Tabla 32

Asociación de las estrategias no verbales de la mamá de Iris con las habilidades en el lenguaje de su hija

Prácticas comunicativas de la mamá de Aura		Habilidades involucradas en el lenguaje de Aura						Prácticas comunicativas de la mamá de Aura	
Estrategias	Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje oral	Oral		Escrito				Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje escrito	Estrategias
		Forma	Contenido y función	Forma		Contenido y función			
				Decodificación	Codificación	Decodificación	Codificación		
		Pronunciar fonemas, recordar sonidos, organización del habla, uso de sufijos, género y número.	Comprensión y empleo de vocabulario comprensión del lenguaje tanto expresivo y receptivo. Establecer una conversación	Memoria y segmentación de grafemas	Recordar el trazo de letras, organizarlas para formar palabras, empleo adecuado de género, número, prefijos, sufijos y ortografía	Comprensión e identificación de personajes, del problema y su solución.	Escribir un texto de manera coherente, vocabulario adecuado.		
No verbales	Extraescolares	Acciones para organizar, analizar y comprender el lenguaje. Acciones para enriquecer su vocabulario.	X				X	Acciones para decodificar y codificar cuentos.	Extraescolares
	Motivacionales	Acciones para analizar lo que siente y expresarlo.	X				X	Acciones para realizar actividades de comprensión.	Motivacionales
	Manejo de recursos materiales	Acciones para enriquecer su vocabulario. Acciones para mejorar la comprensión.	X			X	X	X	Acciones para mejorar su ortografía. Acciones para decodificar y codificar cuentos.

Mamá de Omar

Estrategias verbales

La mamá de Omar comentó que empleó las estrategias para establecer turnos y rutinas para conversar en familia, porque generalmente esperaban a que llegara el papá de Omar para conversar y así enterarse de lo que pasó en el día. Al respecto, también indicó que no había una persona específica que iniciara las pláticas, pero sí se respetaba el turno de hablar. Como ya se ha comentado, este tipo de estrategias favorecen las habilidades en el lenguaje que contribuyen a una organización en la que hay siempre alguien que inicia una conversación, se escuchan los puntos de vista de los demás y finalmente se da una solución para concluir el tema. Estas habilidades se asocian con las habilidades consolidadas de Omar para organizar su habla, por lo tanto, en la comprensión del lenguaje oral tanto expresivo, como receptivo, sin embargo, en este caso, no se observaron claramente relacionadas en la escritura del niño.

Con respecto a las estrategias educativas, la madre refirió que antes del confinamiento promovía que su hijo repitiera las letras que no escribía correctamente porque percibía que su letra era fea, también mencionó que antes y durante el confinamiento desplegaba estrategias que contribuían a que organizara sus ideas. Por ejemplo, la mamá le hacía preguntas al niño para indagar sobre el origen de la duda o comentario, luego le seguía preguntando hasta que ella tuviera la idea clara sobre lo que su hijo le quería decir, entonces ella le replanteaba la idea al niño desde cómo iniciar, lo que seguiría después y cómo concluir, con la finalidad de modelarle cómo podría expresarse mejor. Estas estrategias generalmente se asocian con las habilidades manifiestas en el niño en el lenguaje oral, pero no fue así en lo que concierne al lenguaje escrito.

Durante el confinamiento la madre incrementó la frecuencia en la que explicaba las tareas escolares debido a que era la encargada de apoyar a su hijo en el programa “Aprende en casa II”, sin embargo, ella también buscaba que su esposo e hija mayor ayudaran con las dudas que tenía Omar. A manera de ilustración se puede mencionar el ejemplo que dio la madre sobre el tema de la resolución de las divisiones ya que el niño no logró comprender la forma de resolverlas con el método que le indicó la maestra, entonces cada miembro de la familia le explicó a Omar cómo resolverlas, comentándole

que él debería de apropiarse del método que se le hiciera más fácil. Esta estrategia se puede asociar con la habilidad presente en el niño para comprender y analizar la información.

La madre realizaba acciones para promover la indagación a través de la búsqueda de información en internet o en el diccionario, si se trataba de buscar el significado de vocabulario y para mejorar la ortografía. Esta era una práctica que realizaban frecuentemente antes y durante el confinamiento, ya que la madre de familia la consideraba elemental para que su hijo pudiera resolver sus dudas, porque ella no sabía contestar a todo lo que le preguntaba el niño. Finalmente, en las estrategias educativas se identificó que la madre empleaba estrategias de interacción debido a que era una práctica necesaria para tomar decisiones, sobre sus gustos y para conocer la opinión sobre diversos temas. Sin embargo, a pesar de que se pudo observar que la madre de Omar realizaba diversas estrategias educativas que se asocian con las habilidades para recordar el trazo de las letras y mejorarlas, para enriquecer su vocabulario y mejorar su ortografía, para organizar su discurso de manera oral y escrita y finalmente para comprender el lenguaje expresivo y receptivo, su hijo aún se encontraba en el proceso de adquisición de dichas habilidades.

La asociación de estas estrategias verbales que describió la mamá de Omar con las habilidades del niño se observa en la tabla 33.

Tabla 33

Asociación de las estrategias verbales de la mamá de Omar con las habilidades en el lenguaje de su hijo

Prácticas comunicativas de la mamá de Aura		Habilidades involucradas en el lenguaje de Aura						Prácticas comunicativas de la mamá de Aura	
		Oral		Escrito					
		Forma	Contenido y función	Forma		Contenido y función			
				Decodificación	Codificación	Decodificación	Codificación		
Estrategias	Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje oral	Pronunciar fonemas, recordar sonidos, organización del habla, uso de sufijos, género y número.	Comprensión y empleo de vocabulario del lenguaje tanto expresivo y receptivo. Establecer una conversación	Memoria y segmentación de grafemas	Recordar el trazo de letras, organizarlas para formar palabras, empleo adecuado de género, número, prefijos, sufijos y ortografía	Comprensión e identificación de personajes, del problema y su solución.	Escribir un texto de manera coherente, vocabulario adecuado.	Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje escrito	Estrategias
	De gestión	Acciones para establecer una conversación por el manejo de turnos y organización.	X					Acciones para la organización de la información en un texto.	De gestión
	Verbales	Forma	Acciones para mejorar la pronunciación. Acciones para organizar sus ideas y poder comunicarlas.	X	X	X			Acciones para mejorar la ortografía.
Educativas		Contenido y función	Acciones para utilizar verbalmente palabras poco comunes. Acciones para mejorar la comprensión en una conversación.	X			X	Acciones para analizar y comprender mejor los temas escolares.	Contenido y función

Estrategias no verbales

Respecto a las estrategias extraescolares, la mamá de Omar refirió que una acción que realizaban juntos entre padres e hijos, tanto antes como durante el confinamiento era leer por diversas razones, entre las cuales mencionó que les entretenía, les gustaba, les servía para mejorar y corregir la ortografía. También comentó que realizaban frecuentemente crucigramas porque los obligaba a pensar sobre las letras que integran una palabra, lo cual puede asociarse con las habilidades para decodificar y comprender la lectura, para organizar textos escritos de manera espontánea, con vocabulario adecuado, no obstante, en el caso de Omar, éste se encontraba en proceso de consolidar dichas habilidades. Otra estrategia extraescolar que mencionó la mamá era que visitaban a la abuelita de Omar para convivir con ella y para que en el periodo de confinamiento sus hijos platicaran con otras personas.

Es evidente que la madre de Omar empleaba estrategias motivacionales para fomentar en el niño el gusto por conversar, por leer y por escribir, así que comentó que antes y durante el confinamiento buscaba sentarse junto con sus hijos para leer, para platicar y para realizar las actividades escolares, principalmente en el programa “Aprende en casa II” fue una práctica cotidiana porque así animaba a su hijo a realizar las tareas debido a que al niño se le hacía muy pesado el trabajo, ya que no le gustaba la educación a distancia.

Finalmente, en relación con las estrategias de manejo de recursos materiales, la madre refirió que durante el confinamiento compraron libros digitales porque fue una manera de mantener en sus hijos el interés y gusto por la lectura, además que acondicionó una mesa de tareas para que su hijo pudiera estar más atento a las actividades escolares, como comprender el tema veía en el programa de televisión o las instrucciones de las actividades que debía de revisar. Le adaptaron un foco extra para tener mayor luz y una extensión para conectar la Tablet y el celular para investigar sobre la tarea o sobre el vocabulario. Estas estrategias se pueden asociar con las habilidades del niño para comprender y analizar el lenguaje. De esta manera, la asociación de las estrategias no verbales que empleaba la madre de familia con las habilidades de lenguaje de Omar se observa en la tabla 34.

Tabla 34

Asociación de las estrategias no verbales de la mamá de Omar con las habilidades en el lenguaje de su hijo

Prácticas comunicativas de la mamá de Aura		Habilidades involucradas en el lenguaje de Aura						Prácticas comunicativas de la mamá de Aura	
Estrategias	Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje oral	Oral		Escrito				Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje escrito	Estrategias
		Forma	Contenido y función	Forma		Contenido y función			
				Decodificación	Codificación	Decodificación	Codificación		
		Pronunciar fonemas, recordar sonidos, organización del habla, uso de sufijos, género y número.	Comprensión y empleo de vocabulario comprensión del lenguaje tanto expresivo y receptivo. Establecer una conversación	Memoria y segmentación de grafemas	Recordar el trazo de letras, organizarlas para formar palabras, empleo adecuado de género, número, prefijos, sufijos y ortografía	Comprensión e identificación de personajes, del problema y su solución.	Escribir un texto de manera coherente, vocabulario adecuado.		
No verbales	Extraescolares	Acciones para organizar, analizar y comprender el lenguaje. Acciones para enriquecer su vocabulario.	X			X		Acciones para decodificar y codificar cuentos.	Extraescolares
	Motivacionales	Acciones para analizar lo que siente y expresarlo.	X					Acciones para realizar actividades de comprensión	Motivacionales
	Manejo de recursos materiales	Acciones para enriquecer su vocabulario. Acciones para mejorar la comprensión	X				X	Acciones para mejorar su ortografía. Acciones para decodificar y codificar cuentos.	Manejo de recursos materiales

Mamá de Uriel

Estrategias verbales

Las estrategias de gestión que refirió la mamá de Uriel fueron: establecer turnos ya que era necesario debido a que Uriel casi siempre iniciaba la plática porque hablaba mucho, así que le debía decir que dejara hablar a los demás; también comentó que establecía rutinas para platicar, en específico cuando todos estaban reunidos o cuando estaban acostados en su recámara. Como ya se comentó, este tipo de estrategias que realizan las madres de manera cotidiana, influyen en la forma en la que sus hijos se expresan tanto de manera oral, como escrita debido que favorecen la comprensión de la organización de las conversaciones, así como la coherencia en la interacción comunicativa, no obstante, aunque se observó que Uriel consolidó las habilidades en el lenguaje oral, aún se encontraba en desarrollo de adquisición en las habilidades en el lenguaje escrito.

En las estrategias educativas la mamá de Uriel empleó acciones de modelado de la letra, le decía que debía de iniciar de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha y cada letra en un cuadrito, le dejaba que hiciera varias planas de cada letra. Comentó que realizaba acciones como investigar cuando Uriel tenía dudas, sin embargo, la mamá refirió que el niño era muy bueno con la tecnología y buscaba solo; también empleó la acción de explicar cuando no comprendía cómo debía de hacer la tarea. Otra estrategia que ella refirió era que platicaban para comentar aspectos importantes para su familia como tomar decisiones, expresar sus preferencias e intereses. Este tipo de estrategias favorecen el desarrollo de habilidades vinculadas con la coordinación fina, de memorización, de comprensión de la información que se le dice y que lee, de organización de la expresión verbal, las cuales se identificó que Uriel las tenía consolidadas. Además, la madre de familia comentó que empleaba la estrategia de corregir cuando Uriel hacía mal la tarea, para lo cual, ella le decía al niño que estaba mal y le daba la respuesta correcta o lo hacía por él.

La asociación de dichas las estrategias verbales que empleaba la madre y las habilidades de Uriel se observan en la tabla 35.

Tabla 35

Asociación de las estrategias verbales de la mamá de Uriel con las habilidades en el lenguaje de su hijo

Prácticas comunicativas de la mamá de Aura		Habilidades involucradas en el lenguaje de Aura						Prácticas comunicativas de la mamá de Aura	
		Oral		Escrito					
		Forma	Contenido y función	Forma		Contenido y función			
				Decodificación	Codificación	Decodificación	Codificación		
Estrategias	Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje oral	Pronunciar fonemas, recordar sonidos, organización del habla, uso de sufijos, género y número.	Comprensión y empleo de vocabulario comprensión del lenguaje tanto expresivo y receptivo. Establecer una conversación	Memoria y segmentación de grafemas	Recordar el trazo de letras, organizarlas para formar palabras, empleo adecuado de género, número, prefijos, sufijos y ortografía	Comprensión e identificación de personajes, del problema y su solución.	Escribir un texto de manera coherente, vocabulario adecuado.	Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje escrito	
	De gestión	Acciones para establecer una conversación por el manejo de turnos y organización.	X					Acciones para la organización de la información en un texto.	De gestión
	Verbales	Forma	Acciones para mejorar la pronunciación. Acciones para organizar sus ideas y poder comunicarlas.	X					Acciones para mejorar la ortografía.
Educativas		Contenido y función	Acciones para utilizar verbalmente palabras poco comunes. Acciones para mejorar la comprensión en una conversación.	X			X	Acciones para analizar y comprender mejor los temas escolares.	Contenido y función

Estrategias no verbales

Con respecto a las estrategias extraescolares la mamá de Uriel comentó que realizaban acciones entre padres e hijos como ver películas familiares y preparar postres porque se divertían, se distraían y aprendían cosas nuevas. Reportó que leían libros juntos porque les gustaba principalmente leían sobre la historia mexicana, de animales y de planetas. Estas acciones están relacionadas con las habilidades consolidadas en Uriel con respecto a la expresión verbal adecuada y decodificación de textos. En las acciones que realizaban antes del confinamiento eran ir al cine o salir de paseo para convivir fuera de casa, para conocer otros lugares y durante el confinamiento lo seguían haciendo, sólo que con cuidados sugeridos por las autoridades. Este tipo de acciones se pueden asociar con las habilidades consolidadas de Uriel en el lenguaje oral.

Con respecto a las estrategias motivacionales, la mamá de Uriel comentó que se sentaban a hacer la tarea con él para explicarle las tareas y animarlo a hacer la tarea en especial durante el confinamiento, lo cual contribuyó para que Uriel quisiera trabajar porque no quería realizar los apuntes y actividades que le dejaba la maestra. Con respecto a las estrategias de recursos materiales, la mamá refirió que antes del confinamiento procuraba comprar libros para leerlos en familia, pero en específico adquirió materiales impresos para practicar el trazo de las letras en ellos, Uriel debía de seguir las flechitas indicadas para trazarlas correctamente, sin embargo, a pesar de emplear dichas estrategias, se observó que el niño se encontraba en desarrollo de las habilidades de escritura. De esta manera, la asociación de las estrategias no verbales que empleaba la madre de familia con las habilidades de lenguaje de Uriel se observa en la tabla 36.

Tabla 36

Asociación de las estrategias no verbales de la mamá de Uriel con las habilidades en el lenguaje de su hijo

Prácticas comunicativas de la mamá de Aura		Habilidades involucradas en el lenguaje de Aura						Prácticas comunicativas de la mamá de Aura	
Estrategias	Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje oral	Oral		Escrito				Promoción de habilidades involucradas en el lenguaje escrito	Estrategias
		Forma	Contenido y función	Forma		Contenido y función			
				Decodificación	Codificación	Decodificación	Codificación		
		Pronunciar fonemas, recordar sonidos, organización del habla, uso de sufijos, género y número.	Comprensión y empleo de vocabulario comprensión del lenguaje tanto expresivo y receptivo. Establecer una conversación	Memoria y segmentación de grafemas	Recordar el trazo de letras, organizarlas para formar palabras, empleo adecuado de género, número, prefijos, sufijos y ortografía	Comprensión e identificación de personajes, del problema y su solución.	Escribir un texto de manera coherente, vocabulario adecuado.		
No verbales	Extraescolares	Acciones para organizar, analizar y comprender el lenguaje. Acciones para enriquecer su vocabulario.	X			X		Acciones para decodificar y codificar cuentos.	Extraescolares
	Motivacionales	Acciones para analizar lo que siente y expresarlo.	X			X		Acciones para realizar actividades de comprensión	Motivacionales
	Manejo de recursos materiales	Acciones para enriquecer su vocabulario. Acciones para mejorar la comprensión	X			X		Acciones para mejorar su ortografía. Acciones para decodificar y codificar cuentos.	Manejo de recursos materiales

De tal manera que, con el análisis que se realizó con las cinco diadas (madre-hijo) a partir del modelo explicativo de las prácticas comunicativas maternas, se puede concluir que respecto a las estrategias verbales, específicamente en las de gestión, se observó que las cinco madres establecían acciones relacionadas con la estructura de la conversación, lo que implicó que explicaban a sus hijos cuándo y cómo mantener una plática respetando turnos y organizando sus ideas para expresarlas de acuerdo con lo que se hablaba, esto último tanto oral, así como escrito. Este tipo de estrategias también pueden impactar en aspectos sociales como lo comentó una madre, en relación con que ella consideraba que eran importantes para que su hija pudiera expresarse con respeto con las otras personas y en el momento indicado. Estas estrategias estuvieron presentes tanto antes como durante el confinamiento.

En las estrategias educativas se identificó asimismo que las madres emplearon el modelado y la repetición de la pronunciación y del trazo de las letras, las cuales se asociaron con las habilidades que los niños mostraron para memorizar y pronunciar correctamente las palabras y escribirlas; aunque en el caso de Aura todavía se presentaron algunas dificultades especialmente en su habla y en la escritura en copia Iris, Omar y Uriel. Las madres también indagaban sobre temas relacionados con las tareas, sobre nuevo vocabulario, sobre cómo mejorar la ortografía, explicaban temas cotidianos, corregían los errores que cometían sus hijos, comparaban puntos de vista, promovían la auto-revisión, la creación de nuevas palabras, la interacción narrativa. Estas estrategias se vinculan con las habilidades que los niños presentaron para organizar sus ideas, para analizar, comprender y defender un tema con adecuada sintaxis incluyendo aspectos morfológicos y con argumentos lógicos, así como con vocabulario congruente con la ocasión, de tal manera que son estrategias que influyen en la comprensión y uso de su habla, en su lectura y en su escritura. Sin embargo, en el caso de Omar, él aún no logró tener el nivel esperado para su edad.

Es necesario reconocer que estas estrategias estaban presentes en las prácticas comunicativas de las madres previo al confinamiento, sin embargo, lo que se observó fue que se incrementaron las oportunidades en las que se llevaron a cabo durante el periodo del programa “Aprendiendo en casa II” por las demandas académicas a los niños y a sus madres quienes estaban a cargo. Respecto a las estrategias no verbales,

en particular en el empleo de las estrategias extraescolares se observaron diferencias entre antes y durante el confinamiento porque en cada momento hubo condiciones que favorecieron unas u otras estrategias. Antes del confinamiento las madres desplegaron actividades fuera de casa como salir al parque a platicar y a jugar con amigos, ir al cine, realizar paseos, asistir a un taller de creación literaria, las cuales se asocian con las habilidades para expresar verbalmente sus ideas, para sentirse más seguros, para conocer sobre otros temas, para enriquecer el vocabulario, para favorecer la creatividad al inventar escritos y producirlos de manera organizada y clara.

Con el inicio del confinamiento y durante el tiempo que llevaba, se observó que las madres modificaron este tipo de estrategias porque instrumentaron actividades en casa como la de disfrutar del tiempo libre, enriquecer la relación entre los miembros de la familia y aprovechar el tiempo aprendiendo cosas nuevas, las cuales se relacionan con el desarrollo del lenguaje. En el caso de las madres de Emma e Iris inscribieron a sus hijas a clases del idioma inglés. Todas las madres refirieron que también realizaron actividades entre padres e hijos como leer, hacer crucigramas, ver series de televisión o películas y hacer postres. Cabe comentar que algunas de estas actividades ya las realizaban antes del confinamiento, pero con éste se incrementaron.

En el caso de Emma, ella continuó asistiendo al taller de creación literaria de manera virtual durante el confinamiento, lo cual puede ser un factor que se asocia con las habilidades consolidadas de la niña en el lenguaje oral y casi consolidado en lo escrito.

Con respecto a las estrategias motivacionales, en tres niños éstas se vieron más presentes en las prácticas que desplegaron sus madres durante el periodo de confinamiento porque era necesario motivarlos para que realizaran sus tareas escolares. Como ya se comentó, Omar y Uriel no les gustaban las clases virtuales. Todas las madres reportaron que se mantuvieron cerca de sus hijos, animándolos para que escribieran correctamente, para explicarles los temas y así realizaran todas las tareas que les dejaba la maestra. Estas estrategias pueden asociarse con el desarrollo de las habilidades para comprender los temas tanto de manera verbal como escrita.

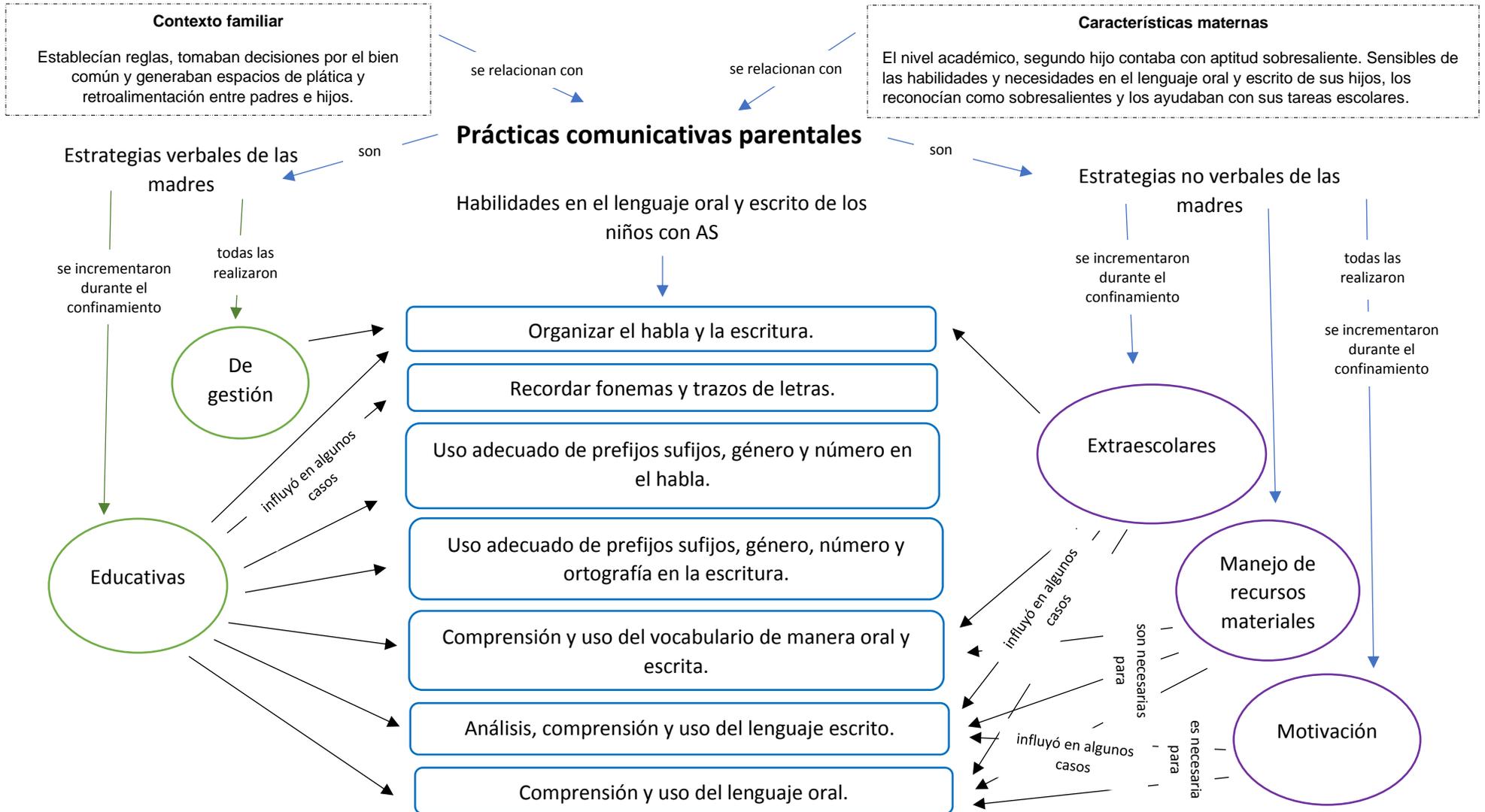
En lo que se refiere a las estrategias de manejo de recursos materiales, las madres comentaron que contaban con Tablet, celulares y libros desde antes de la

pandemia y durante el confinamiento tuvieron que acondicionar de diferentes maneras los espacios para trabajar con el programa “Aprende en casa II”. La mamá de Iris consiguió un libro impreso para trabajar los temas del grado escolar de su hija y la mamá de Omar compró libros digitales para continuar conociendo historias de manera más económica y sin salir de casa. Estas estrategias pueden asociarse con el desarrollo de las habilidades en el lenguaje oral y escrito al favorecer la decodificación de textos, la comprensión de temas escolares y la expresión escrita, asimismo enriquecen el vocabulario. Además, pueden vincularse con aspectos motivacionales como adquirir el gusto por la lectura, mejorar las habilidades en la tecnología y en la búsqueda de información digital.

De tal manera que, con estos elementos se justifica la importancia de este estudio, de los resultados obtenidos surge un modelo explicativo de las prácticas comunicativas maternas basado en el modelo psicolingüístico en el que se consideran tanto los componentes de lenguaje y los procesos psicológicos para el aprendizaje como las estrategias que las madres señalaron desplegar en su cotidianidad, tanto antes como durante el confinamiento. Elementos del modelo que muestran la interacción entre dichas prácticas y el desarrollo de las habilidades en el lenguaje de sus hijos con aptitud sobresaliente. El modelo derivado de los hallazgos se ilustra en la figura 11.

Figura 11

Asociación de prácticas comunicativas maternas con las habilidades en el lenguaje oral y escrito de los niños con aptitud sobresaliente desde una perspectiva psicolingüística



Nota: Elaboración propia.

Discusión

En este estudio se evidenció la relevancia de las prácticas comunicativas cotidianas de las madres, de interacción espontánea y natural que tienen con sus hijos sobresalientes, lo que coincide con lo establecido por Mönks y Van Boxtel (2005), Tannebaum (1983) y Gagné (2010) en relación con que la aptitud sobresaliente que pueden presentar los estudiantes desde que inician su escolarización estará influenciada tanto por factores individuales como ambientales. Por lo que el potencial de un niño, independientemente de que posea aptitud sobresaliente o no, podrá ser totalmente comprendido, caracterizando su propio desarrollo, así como conociendo a la familia que es el primer sistema en el que él obtiene y adquiere sus habilidades.

En los resultados obtenidos se corroboró la asociación que existe entre las estrategias verbales y no verbales empleadas por las madres con el nivel de desarrollo de las habilidades en el lenguaje de sus hijos con aptitud sobresaliente, lo cual coincide con lo encontrado en diversos estudios (Aguaded Gómez, 2000; Dale, 1980; Del Río y Gracia, 1996; Hernández-Piña, 1984; Ramírez Vega, 2014; Romero Contreras et al., 2007; Shum, 1988; Vilaseca Momplet, 2004; 2006). Esta asociación observada, adquirió particular importancia al situarse en el periodo de confinamiento causado por la COVID-19 y sus consecuencias, sobre todo respecto a las formas virtuales de enseñanza escolar, en las que se depositó en los padres y particularmente en las madres la mayor responsabilidad del aprendizaje escolarizado de los niños.

El análisis de las estrategias maternas llevado a cabo, realizado con base en la perspectiva psicolingüística, en la cual se establece que el lenguaje se integra por componentes formales, de contenido y de función y los procesos cognitivos que están involucrados tanto de manera oral como escrita, permitió establecer un modelo explicativo de las prácticas comunicativas maternas como un mecanismo para sistematizar la comprensión del tipo de estrategias verbales y no verbales empleadas por las madres en dichas prácticas en su vida cotidiana, tanto antes como durante el confinamiento. De hecho, se pudo constatar cómo estas estrategias están influidas por aspectos tales como las características del funcionamiento familiar y de las propias

madres, y cómo se asocian con el desarrollo de las habilidades en el lenguaje de sus hijos. De esta manera, en ambas situaciones, antes y durante el confinamiento las estrategias identificadas en las prácticas comunicativas de las madres fueron: de gestión, educativas, extraescolares, motivacionales y de manejo de recursos materiales.

En este sentido, diversos autores como Dale (1980), Del Río y Gracia (1996), Hernández-Piña (1984), Romero Contreras et al. (2007), Shum (1988) y Vilaseca Momplet (2004; 2006) han reconocido que los padres realizan diversas acciones lingüísticas en la interacción con sus hijos, no obstante, es importante mencionar que respecto a poblaciones especiales, como es el caso de estudiantes con aptitudes sobresalientes, Gómez-Arizaga et al. (2019) indican que es escasa la investigación sobre lo que los padres realizan con sus hijos con esta condición en contextos muy particulares. Además, para indagar sobre dichas prácticas se requiere de instrumentos confiables y validados por expertos. Es así que, la Guía de Entrevista Semiestructurada para Identificar las Prácticas Comunicativas Parentales validada específicamente para este proyecto arrojó conocimiento valioso acerca del contexto de las familias que participaron en el estudio, las cuales, aunque estaban integradas de manera diferente, compartían características en relación con el funcionamiento familiar tales como el establecimiento de reglas, la toma de decisiones por el bien común y la generación de espacios de plática y retroalimentación entre padres e hijos.

Estos hallazgos, concuerdan con lo señalado por López Escibano (2003) respecto a que es inapropiado establecer estereotipos acerca de cómo son las familias de los menores con aptitud sobresaliente, porque es importante reconocer que cada familia muestra un determinado funcionamiento. No obstante, existen evidencias acerca de que ciertas características como lo son el alto nivel escolar de los padres, su ocupación, el número de hijos y las aspiraciones maternas entre otras, pueden influir en el desarrollo de las potencialidades de sus hijos (Davis-Kean, 2005; Nepper y Beauregard, 2010; Ordaz Villegas, 2013).

En particular respecto a las madres, se identificó que ellas contaban con características comunes, como era el nivel académico que poseían que oscilaba entre

el bachillerato y el universitario; en cuatro de los casos, su segundo hijo contaba con aptitud sobresaliente; ellas eran sensibles a las habilidades y necesidades en el lenguaje oral y escrito de sus hijos y reconocían en ellos ciertas aptitudes que los describían como sobresalientes. Estas características permitieron comprender que las madres, tanto antes como durante el periodo de confinamiento utilizaron estrategias que apoyaron el desarrollo y aprendizaje de sus hijos. Los hallazgos concuerdan con lo establecido por Higuera-Rodríguez y Fernández Gálvez (2016) en relación con que el grado de implicación de las familias es significativo en el desarrollo del potencial de sus hijos sobresalientes. Pandey y Thapa (2017) lo confirmaron en su estudio al establecer que el soporte de los padres, en sí mismo, es un factor que contribuye en el logro académico de sus hijos.

Por su parte, Dale (1980) y Luria (1979) resaltan que la importancia del ambiente lingüístico en el desarrollo de los niños radica en que, si se presenta de manera deficiente, es posible que se retarde el desarrollo del lenguaje en el menor, por lo que será muy probable que se asocie con un pensamiento poco estimulado, lo cual a fin de cuentas afectará su aprendizaje y desempeño escolar. En el presente estudio, se encontró que las prácticas comunicativas maternas empleadas antes y durante el confinamiento se vincularon con el desarrollo de habilidades en el lenguaje oral y escrito de sus hijos como lo fueron las relacionadas con la memoria, la segmentación fonológica y de grafemas, la codificación y decodificación, alerta morfosintáctica, incremento del léxico y la comprensión.

En cuanto a las estrategias verbales que refirieron emplear las madres, se incluyeron las estrategias de gestión y las estrategias educativas que coinciden con las encontradas por Del Río y Gracia (1996), Hernández-Piña (1984) y Vilaseca Momplet (2006). En particular en lo que se refiere a las estrategias de gestión, se confirmaron por las adaptaciones que llevaron a cabo las madres cuando hablaban con sus hijos al proporcionarles una estructura en la comunicación. Los autores antes mencionados enfatizaron que son las madres las que hablan más con sus hijos y son conscientes de adaptar su lenguaje a las necesidades y limitaciones de los pequeños. En relación con

la presencia de estrategias de gestión tanto antes, como después del periodo de confinamiento, no se observaron diferencias entre ambas situaciones.

Es importante señalar que las estrategias de gestión se observaron asociadas con las habilidades de los niños para establecer una conversación respetando turnos, iniciando, manteniendo y concluyendo con coherencia dicha plática y así como para la redacción espontánea de un texto al tomar en cuenta cierta estructura, a la vez que también impactaban en la manera en la que los menores se relacionaban con los otros. En cuanto a las estrategias educativas se observó que fueron aquellas acciones verbales que llevaron a cabo las madres con la intención de corregir o mejorar el lenguaje oral y escrito de sus hijos, las mismas que Del Río y Grácia (1996) reconocieron como estrategias educativas implícitas, que en particular, estuvieron relacionadas con la forma, el contenido y la función del lenguaje.

Respecto a la forma del lenguaje, se consideraron las acciones que emplearon las madres para que los niños mejoraran la pronunciación, la fluidez lectora y la escritura de las grafías; también para la correspondencia considerando género y número, así como para que organizaran sus ideas, tanto de manera oral, como de manera escrita. En cuanto al contenido y la función del lenguaje, se identificaron estrategias empleadas por las madres para que sus hijos ampliaran su léxico, su comprensión del lenguaje escrito y el empleo del lenguaje de manera coherente a los contextos; habilidades fundamentales para alcanzar el nivel consolidado en lectura y escritura.

Se coincide con Vilaseca Momplet (2004; 2006), quien reportó en su estudio que los padres desempeñaban un rol muy activo en la crianza a través del andamiaje que ofrecían a sus hijos para incrementar su vocabulario y para comprender temas de cuentos y conceptos nuevos. Tan es de esta manera que se pudo constatar que las estrategias que utilizaban las madres desde antes del confinamiento, cuando ayudaban a sus hijos a realizar sus tareas, incrementaron en su frecuencia durante el confinamiento, ya que las madres debían realizar una serie de actividades escolares junto con sus hijos, que implicaban revisar un tema nuevo y hacer ejercicios sobre éste

para que se los enviaran a la maestra como evidencias de que haber revisado determinado tema con su hijo y éste lo había comprendido.

Fue bajo las circunstancias del confinamiento que las madres reportaron que el trabajo realizado durante el programa “Aprende en casa II” fue complejo para ellas, porque les requirió de mucho tiempo, esfuerzo y la puesta en práctica de muchas estrategias para explicar un tema escolar, aun así ellas atendieron las necesidades y demandas académicas de sus hijos con aptitud sobresaliente. Para lograrlo, las madres tuvieron que llevar a cabo diversos cambios a su rutina familiar y laboral, ellas experimentaron dudas por no estar preparadas formalmente para hacerle frente a esta situación, lo cual también coincide con lo referido por De la Cruz Flores (2020) respecto a las dificultades que enfrentaron las familias durante el confinamiento, que debieron ser atendidas de acuerdo con lo que recomendó la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021b), pero que en la realidad no fue así.

En lo que concierne al empleo de estrategias no verbales se observó el uso de: estrategias extraescolares, de motivación y de manejo de recursos materiales. En las primeras se consideraron las acciones informales que apoyaron y/o promovieron las madres para que su hijo o hija realizara actividades fuera de la escuela que, a su modo de ver, ofrecían a sus hijos oportunidades para enriquecer su lenguaje oral y escrito (Romero Contreras et al., 2007). En ese sentido se encontraron actividades tales como asistir a talleres, a lugares de convivencia con otras personas, clases de idiomas, crear espacios para la lectura y escritura o actividades recreativas entre los miembros de la familia. En el empleo de estas estrategias se observaron diferencias obvias en cuanto al periodo previo y al durante la pandemia, porque hubo acciones que tuvieron que dejar de realizarse por el confinamiento.

No obstante, fue relevante identificar que las madres de las tres niñas de segundo grado instrumentaron estrategias extraescolares más novedosas y creativas durante la pandemia en comparación con las que las madres de los varones realizaron, las primeras fueron más activas para aprovechar el tiempo y capacidades que percibían en sus hijas, ellas fomentaron el análisis de las situaciones de la vida cotidiana y el aprendizaje de otro idioma de manera virtual, aunque vale la pena mencionar que no todas las niñas mostraban el mismo interés por las propuestas de sus madres. Estos

resultados contrastan con lo que Cervantes Luna (2019) reportó en su estudio debido a que no encontró tanta actividad por parte de los padres de niños prescolares porque fue limitada la visita a las bibliotecas, no compraban libros para el niño, por lo que hace necesario destacar las estrategias de las madres de niños sobresalientes identificadas en el presente estudio.

Con respecto a las estrategias motivacionales se identificaron diversas acciones de las madres para promover y enriquecer las habilidades en el lenguaje de sus hijos vinculadas con la comprensión y uso del lenguaje, lo cual coincide con lo mencionado por Dale (1980) y Shum (1988). Se identificó que las estrategias estaban asociadas con el análisis, comprensión y uso del lenguaje en el sentido de que eran fundamentales para que los niños pudieran acercarse y comprometerse con las actividades escolares de lectura y escritura. Esto coincide con lo planteado por Morales Silva (2008) quien establece la importancia de la motivación y otros elementos para la adecuada capacidad lectora.

Estas estrategias se incrementaron durante la pandemia porque las madres constantemente incentivaban a sus hijos e hijas para que realizaran el cúmulo de actividades escolares asignadas pues, ellas comentaron que había falta de interés, por parte de los menores para realizar las actividades escolares desde casa. La motivación que compartió la mamá con su hijo o hija respecto a las actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito fue fundamental para el adecuado desempeño escolar, lo cual fue un factor relevante para que continuaran con sus estudios, contrario a lo reportado en la Encuesta sobre los efectos del COVID-19 en el bienestar de los hogares con niñas, niños y adolescentes de la Ciudad de México (2020) en que se señaló que hubo un porcentaje importante de niños o adolescentes que abandonaron su educación durante este periodo.

Finalmente, en cuanto a las estrategias de manejo de recursos materiales fueron identificadas aquellas acciones que implicaron la adecuación del espacio físico y el poder contar con recursos materiales para que el niño realizara actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, así como contar con libros de interés familiar y del niño (Romero Contreras et al., 2007). El empleo de estas estrategias por parte de las madres contribuyó en la capacidad de los niños para centrar su atención y

comprensión En este sentido las madres reportaron que ya contaban con este tipo de recursos desde antes del confinamiento, incluyendo libros de diversos tipos, aunque algunas de ellas tuvieron que hacer adaptaciones a sus espacios en casa para que sus hijos estuvieran atentos, comprendieran y realizaran las actividades escolares.

De esta manera se reconoce que las prácticas comunicativas de madres de los niños con aptitud sobresaliente que emplearon tanto antes como durante el confinamiento fueron acordes con las habilidades y demandas de sus hijos e hijas, no obstante, ellas no estuvieron suficientemente apoyadas por los docentes o el sistema educativa, lo que pone en evidencia las altas capacidades de las madres para resolver las necesidades tanto académicas, así como de recursos económicos y de tiempo para apoyar a sus hijos, además de atender varios roles como el de maestras y madres de familia.

Con respecto a las habilidades específicas de los niños con aptitud sobresaliente, participantes del estudio, se reconoce que ellos presentaron un desempeño heterogéneo en cuanto al dominio del lenguaje oral y escrito. Este tipo de habilidades son fundamentales porque constituyen el vehículo a partir del cual los estudiantes podrán construir nuevos aprendizajes e interactuar con los otros. En el caso de poblaciones especiales como lo es el de los alumnos con aptitud sobresaliente, se pueden considerar como un factor que les ayude a enfrentar las situaciones de desventaja que podrían estar presentes en su contexto escolar y social (Rutter, 1993). La identificación temprana del nivel de dominio de los niños en dichas habilidades contribuiría para el diseño de programas que enriquezcan y potencialicen su lenguaje.

Independientemente de que en la literatura se ha reconocido que las habilidades lingüísticas de los niños sobresalientes son abstractas en relación con las habilidades de los niños de su misma edad, también se ha manifestado la inquietud de que ello podría implicar dificultades en la praxis del lenguaje, por lo que pueden presentar un problema en la comunicación (Martínez-Torres, 1995). En contraste con este supuesto, en el presente estudio se identificó que cuatro niños presentaron un nivel de casi consolidado de acuerdo con lo esperado para su grado escolar y una niña presentó el nivel consolidado, haciendo evidente que contaron con las habilidades esperadas en el lenguaje oral y escrito. A su vez, también se observó que su desempeño fue

heterogéneo en cada una de las tareas que se les presentaron como lo refirieron Arencibia et al. (2016), Martínez-Torres (1995) y Toledo-Rojas y Mejía-Arauz (2015).

De esta manera se puede establecer que el estereotipo descrito por diversos autores sobre el alto grado de dominio en habilidades en el lenguaje de los niños con aptitud sobresaliente (Espinosa-Vega y Reyes-Fiz Poveda, 2007; Gargiulo & Bouck, 2021; Morales Silva, 2008; Shea y Bauer, 2000) no siempre se presenta de la misma manera en este grupo de alumnos. En el análisis que se realizó de los resultados, se mostró que la mayoría de los niños habían consolidado las habilidades involucradas con la comprensión y la función tanto del lenguaje oral y escrito.

Esto se pudo observar en la habilidad que tuvieron los estudiantes para decodificar un texto, comprenderlo y analizarlo. Sin embargo, algunos de ellos se encontraron en proceso o casi consolidaban las habilidades relacionadas con la forma de la escritura de acuerdo con su grado escolar, lo cual confirma que la población de esta categoría de educación especial, puede presentar mayor dominio o fortalezas en ciertas habilidades dependiendo de: factores intrínsecos como sus intereses y necesidades; así como de factores extrínsecos como las condiciones y el apoyo familiar y escolar, pero en términos estrictos, no se puede generalizar su potencialidad.

Es así como se hace referencia a la complejidad en la identificación de los niños con aptitud sobresaliente debido a que ellos pueden presentar niveles de desempeño iguales que el resto de la población de su edad en determinadas áreas, pero también cuentan con fortalezas en otras, que al compararlos con sus pares hacen alusión a la excepcionalidad (Gargiulo & Bouck, 2021). Aspecto que representa todo un reto para las familias en el periodo de confinamiento por la COVID-19, debido a que, como ya se comentó, ellas se convirtieron en las encargadas de acompañar a sus hijos en su aprendizaje escolar, no obstante, las madres de familia contaron con recursos personales y familiares que les ayudaron a dar respuesta a las necesidades de sus hijos con aptitud sobresaliente.

Conclusiones

A partir del modelo explicativo derivado de la información obtenida, se puede contribuir en el estudio sobre las prácticas comunicativas maternas. Se reconoce la importancia que tiene el papel de las madres para la promoción de estrategias que favorecen las habilidades involucradas en el lenguaje, tanto oral como escrito de los niños, en este caso con aptitud sobresaliente. Estas habilidades son fundamentales para la socialización, para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, por lo tanto, se comprende la importancia de promover el enriquecimiento de las prácticas comunicativas de las madres a través del programa dirigidos.

A partir del modelo explicativo de las prácticas comunicativas maternas se identificaron las estrategias verbales y no verbales que emplearon el grupo de madres de familia de manera espontánea tanto antes como durante el confinamiento. Se reconoció que el tipo de características familiares, su organización y el papel de las madres de familia es fundamental para el desarrollo de las habilidades en el lenguaje de sus hijos. Se observó que todas las madres desplegaron diferentes estrategias desde antes del confinamiento por la COVID-19, sin embargo, durante la pandemia tuvieron que emplearlas con mayor frecuencia porque ellas eran las principales encargadas del aprendizaje escolar de sus hijos. Durante la pandemia se distinguieron las estrategias extraescolares de las madres de las niñas debido a que promovieron el análisis de aspectos vinculados con la vida cotidiana y el aprendizaje de un nuevo idioma.

Por otra parte, se evidenció la presencia de diferentes niveles de desempeño en las habilidades en el lenguaje oral y escrito de los niños con aptitud sobresaliente. Estos hallazgos deberán considerarse en torno a la caracterización de esta población de educación especial en términos de que son alumnos con características cognitivas y académicas heterogéneas, lo cual deberá de ser tomado en cuenta para la atención de sus necesidades y capacidades en la educación primaria.

Limitaciones

Se reconoce que la aplicación de este tipo de estudios en muestras más grandes contribuirá a enriquecer los resultados y a tener mayores evidencias que confirmen la asociación.

Perspectivas a futuro

Sería una aportación muy importante probar el modelo explicativo de las prácticas comunicativas maternas en otras poblaciones con requerimientos de educación especial, porque se podrán identificar las prácticas que emplean los padres con otras características con hijos con otras necesidades. Esta información será relevante para el diseño e instrumentación de programas para padres de familia, además que enriquecerá sus prácticas para cualquier otra situación de confinamiento como la del presente estudio. Es necesario comentar que un elemento importante a retomar en futuros trabajos es la posibilidad de evaluar las prácticas comunicativas maternas en interacción con sus hijos de manera espontánea y presencial.

Referencias

- Acle Tomasini, G. (2012). Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular*, 23-52. Gedisa, UNAM, Facultad de estudios Superiores Zaragoza.
- Acle Tomasini, G. (2013). Investigación en Educación Especial (2002-2011): Logros y desafíos. En M. Agüero (Cord.) *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Acle Tomasini, G., Martínez Basurto, L. M. & Lozada García, R. (2016). Bridging the gap between Theory and Practices: ecological risk/resilience model contribution of special education. *Creative education*.
file:///C:/Users/ADM/Downloads/CE_2016053116050006.pdf
- Acle Tomasini, G., Roque Hernández M. P., Lozada García, R., Manzo L. y Martínez Basurto, L. M. (2004). Perfil de riesgo educativo de primer grado en una escuela de Iztapalapa. En *La Psicología Social en México*, 10, 293-300.
- Acle Tomasini, G., Roque Hernández, M. P., Zacatelco Ramírez, F., Lozada García, R. y Martínez Basurto, L. M. (2007). Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales. *Acta Colombiana de psicología*. 2(10), 19-30.
- Acosta Rodríguez, V. M. (2016). *Lenguaje e inclusión educativa. Reflexiones para atenuar el fracaso escolar*. Servicio de Publicaciones.
- Aguaded Gómez, M. C. (2000). La participación de la familia en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje escolar. *Revista de Educación*, 2, 313-328.
- Alarcón, N. I. J. (1999). *La reactivación de la lengua dormida. Un estudio de caso*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro].
- Alcaldía Iztapalapa <http://www.iztapalapa.cdmx.gob.mx/2alcaldia/Demografia.html>
<http://www.iztapalapa.cdmx.gob.mx/>

- Alonso, J., Renzulli, J. y Benito Mate, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados. Manual para Profesores y Padres*. EOS.
- Anderson, S. A. & Sabatelli, R. M. (2007). *Family interaction: a multigenerational development perspective*. Pearson Education.
- Andréu Abela, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*, 10(2), 1-34.
<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Antonio Cañongo, A. (2014). *Enriquecimiento cognitivo y creativo: factor protector para los alumnos con aptitudes sobresalientes en zonas marginadas*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Arencibia, V., Boyanova, D. y González, P. (2016). Cognitive characteristics of gifted and not gifted fifth-grade chilean students from economically vulnerable contexts. *Universal Journal of Educational Research*. 4(4).
- Ato Lozano, E., Galián Conesa, M. D. y Cabello Luque, F. (2009). Intervención familiar en niños con trastornos del lenguaje: Una revisión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1419-1448.
- Atorresi, A. (2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura. Laboratorio latinoamericano de la evaluación de la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Organización Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO*.
[file:///C:/Users/ADM/Downloads/competencias_vida_evaluaciones_lectura_escritura_atorresi%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ADM/Downloads/competencias_vida_evaluaciones_lectura_escritura_atorresi%20(1).pdf)
- Atorresi, A. (2010). *Segundo Estudio Regional comparativo y explicativo. Escritura, un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO.
- Barrera Mares, S. A. (2016). *Modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia: validez social de un programa para niños con problemas de lenguaje* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].

- Barriga Villanueva, R. (1990). *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*. [Tesis Doctoral, El Colegio de México].
- Barriga Villanueva, R. (2017). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "... un solecito calentote"*. El Colegio de México.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2013). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
- Batista-Foguet, J. M., Coenders, G. y Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina clínica*, 122(1), 21-27. <https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-clinica-2-articulo-analisis-factorial-confirmatorio-su-utilidad-13057542>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control of child behavior. *Child development*, 37(4), 887-907.
- Benito Mate, Y. (2012). Identificación temprana. En D. Valadez, J. Betancourt y A. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*, 81-105. Manual Moderno.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Erlbaum
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido (cuantitativo y cualitativo). En A. L. Marín y A. Noboa, *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos*.
- Björklund, A. & Salvanes, K. G. (2010). *Education and Family Background: Mechanisms and Policies. Norwegian School of Economics and Business Administration*. IZA. <http://ftp.iza.org/dp5002.pdf>
- Boada, H. (1987). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Anthropos.
- Borzone, A. M. (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psykhé*, 14(1), 192–209. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100015&script=sci_arttext

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964, 2004). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Labor.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. En E. P. Moen, H. G. Elder & E. K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*.
<http://www.its.dept.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Bronfenbrenner%201995.pdf>
- Bronckart, J. P. (1980). *Teorías del lenguaje*. Herder.
- Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of child language*, 2(1), 1-19. doi:10.1017/S0305000900000866
- Bueno, J. J. y Clemente, M. (1991). El lenguaje de los niños de tres a diez años desde la perspectiva funcional. *Comunicación, lenguaje y educación*. 9, 31-46.
- Castañeda M. M. M., Calderón, M. C. L. y Ferrant, J. E. (2015). Los padres como facilitadores del desarrollo del lenguaje de sus hijos. *IPye: Psicología y Educación*, 2, 80-94.
- Castellanos Simons, D. y Bazán Ramírez, A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología*, 33(2), 299-332.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472015000200003
- Cervantes Luna, A. (2019). *Predictores de alfabetización emergente en niños preescolares con retraso del lenguaje*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 9(3) <file:///C:/Users/ADM/Downloads/12216-Texto%20del%20art%C3%ADculo-31100-1-10-20200525.pdf>
- Colangelo, N. y Dettman, D. (1980). A Functional Model for Counseling Parents of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 24(3), 158-161.

- Coloma, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En J. Quintana (Coord) *Pedagogía familiar*. Narcea.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021a). *Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por covid-19. Sistematización de recomendaciones de organismos internacionales y experiencias de los países. Anexos*. Ciudad de México: autor.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021b). *Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por covid-19. Balance y aportaciones para México. Educación básica*. Ciudad de México: autor.
- Covarrubias Pizarro, P. (2001). *Características cognitivas y socioafectivas de los niños y niñas sobresalientes de la zona norte de México*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Tlaxcala].
- Covarrubias Pizarro, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). Research design. *Qualitative and quantitative and mixed methods approaches*. SAGE.
- Cuetos Vega, F., González Álvarez, J. y De Vega Rodríguez, M. (2015). *Psicología del Lenguaje*. Panamericana.
- Chávez Soto, B. I. (2015). Uso del juego educativo como método para favorecer la creatividad de alumnos sobresalientes. En F. Zacatelco (Coord) *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. Gedisa.
- Chomsky, N. (1955). *The logical structure of linguistic theory*. M. I. T.

- Dale, P. S. (1980). Is early pragmatic development measurable? *Jour of Child Language*, 7, 1-12.
- Dale, P. S. and Ingram, D. (1981). *Child language: An international perspective*. University Park Press.
- Data México Iztapalapa <https://datamexico.org/es/profile/geo/iztapalapa>
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, 9(2), 294-304.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented*. PEARSON.
- De Alba-Villegas, E., Castro-Gómez, T., Corona-Padilla, S., González-Suárez, H. C., y Valadez-Sierra, M. D. (2021). Comparación de la calidad de vida en niños con trastorno por déficit de la atención e hiperactividad y niños con altas capacidades ante el confinamiento por COVID-19. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 7(14).
http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/07_14/08_comparacion.pdf
- De Fuentes Chávez, M. P., Martínez Basurto, L. M. y Acle Tomasini, G. (2015). Identificación de alumnos sobresalientes al inicio de la escolarización: alternativas para escuelas de zonas marginadas. En F. Zacatelco (Coord) *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. Gedisa.
- De la Cruz Flores, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.) *Educación y pandemia: una visión académica*, 39-46. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/537/DelaCruz_G_2020_El_hogar_y_la_escuela_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Del Río, M. J. y Gracia, M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y aprendizaje*, 75, 3-20.
- Dickson, W. P. (1981). *Children's oral communication skills*. Academic Press.
- Domingo, S. J., Gallego, O. J. L., García, A. I. y Rodríguez, F. A., (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2).
- Durán Fonseca, T. D. D. (2016). *Validación Social de un Programa de Enriquecimiento para Alumnos Sobresalientes bajo el Modelo de Riesgo/Resiliencia*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Durán Fonseca, T. D. D. (2021). *Perfiles motivacionales en estudiantes de primaria: el papel del acompañamiento parental y docente*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Espinosa Vea, M. y Reyes-Fiz Poveda, M. (2007). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 36(1,2) 49-64.
- Esquivel y Ancona, F. Heredia y Ancona, M. C. y Lucio Gómez-Maqueo, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. El Manual Moderno.
- Fernández, M., Hernández, D., Nolasco, R., De la Rosa, R. y Herrera, N. (2020). Lecciones del COVID-19 para el sistema educativo mexicano. Nota política pública. <https://educacion.nexos.com.mx/lecciones-del-covid-19-para-el-sistema-educativo-mexicano/>
- Fonseca Yerena, M. S., Correa Pérez, A., Pineda Ramírez, M. I. y Lemus Hernández, F. J. (2011). *Comunicación oral y escrita*. Pearson.
- Forns, M. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. Barcanova.

- Gagné, F. (2010). Modelo diferencial de superdotación y talento. Recuperado de las Memorias del Octavo Congreso de la Federación Iberoamericana del Consejo Mundial de niños Superdotados y Talentosos. León, Guanajuato.
- Gagné, F. (2012). Construyendo el talento a partir de la dotación. Breve revisión del MDDT 2.0. En Valadez, S. M. D. Betancour, M. J. y Zavala Berbena, M. A. (Eds.) *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*, 45- 54. Manual Moderno.
- Garayzábal, H. E. y Codesido, G. A. I. (2015). *Fundamentos de Psicolingüística*. Síntesis.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gargiulo, R. M. & Bouck, E. C. (2021). *Special Education in contemporary society. An Introduction to exceptionality*. SAGE Publications, Inc.
- Garton, A. F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós.
- Garton y Pratt, (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Paidós.
- Girbau, D. (1997). El lenguaje privado y social en la comunicación referencial ecológica infantil. *Anuario de psicología*, 75, 59-75.
- Gómez-Arizaga, M. P., Truffello Palau, A. y Kraus Friedmann, B. (2019). Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58(3), 156-177. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-97292019000300156&script=sci_arttext
- Gómez Muzzio, E. y Muñoz Quinteros, M. (2014). Manual de la Escala de Parentalidad Positiva. Fundación ideas para la infancia.

<https://www.observaderechos.cl/site/wp-content/uploads/2013/12/Manual-de-la-Escala-de-Parentalidad-Positiva.pdf>

Gracia, E & Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Paidós.

Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents involvement in children schooling: A multidimensional and conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.

Guarneros Reyes, E. y Vega Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79929780003.pdf>

Gubbins, V. e Ibarra, S. (2016). Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales. *Psykhé*, 25(1), 1-17.

Guthrie, J.T., & Greaney, V. (1991). Literacy acts. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, 1(2), 68-96.

Heno López, G. C., Ramírez Palacio, C. y Ramírez Nieto, L. A. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora, USB*, 7(2).

Hernández-Piña, F. (1984). Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 33-60.

Hess, K. (1999). *El titanic. Un análisis de narraciones infantiles*. Ponencia, 29 Simposio Jean Piage.

Higuera-Rodríguez, L. y Fernández Gálvez, J. D. (2016). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 7, 149-163.

Hughes, C. E & McGee, C. (2011). Family and educational systems in the identification and development of high ability in infants through grade three. En J. A. Castellano

& A. Dawn (Edit) *Special Populations in Gifted Education. Understanding our most able students from diverse backgrounds*. Prufrock Press Inc.

INEGI (2020). <https://www.inegi.org.mx/app/scitel/consultas/index>

Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. Mc. Graw Gill.

Krippenderff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.

Kocayörük, E. (2016). Parental involvement and school achievement. *ResearchGate*, 2(2).

Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la salud: Fundación W. K. Kellogg, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

Lemus Méndez, A. y Chávez Soto, B. I. (2015). Cómo mejorar la creatividad escrita de niños con aptitud sobresaliente a través del cuento. En F. Zacatelco (Coord) *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. Gedisa.

Lewis, L. C., Rivera, A. & Roby, D. (2012). *Identifying & Serving. Culturally and Linguistically diverse gifted students*. Prufrock Press Inc.

López Escribano, M. C. (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

López-González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación cualitativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

Lozada García, R., Martínez Basurto, L. M., Aclé Tomasini, G. y Ordaz Villegas, G. (2016). Validez y confiabilidad de una prueba para evaluar el desempeño de lectura y escritura en niños de primaria. En: En. J.L. Castejón-Costa (Coord.) *Psicología y Educación: Presente y Futuro*, 2239-2247. España: Asociación Científica de Psicología y Educación.

- Luque, A. y Vila, I. (1995). Desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva*. Alianza Editorial.
- Luria, A. R. (1979). *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. Catargo.
- Manzano, A. Arranz, E. B. (2008) Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39(3), 289-309.
- Martín, E. (2000) *Familia y sociedad: una introducción a la sociología de la familia*. España: Universidad de Navarra. Instituto de Ciencias para la Familia.
- Martínez-Torres, M. (1995). Un estudio comparado de las habilidades comunicativas de niños con inteligencia normal y superior. *Faisca, Revista de Altas Capacidades*. 3.
- Martínez-Torres, M (2012). *Psicología de la comunicación*. Departamento de Psicología básica. Universidad de Barcelona.
- Matute Villaseñor, E., Sanz Martín, A. Gumá Díaz, E., Rosselli, M. y Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista latinoamericana de psicología*, 41(2). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342009000200007
- Melgar de González, M. (2008). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. Trillas.
- Méndez Álvarez, R. (2010). *Modelo de atención para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas del lenguaje oral y escrito* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Mercado Abúndez, A. E. y López-Aymes, G. (2010). Percepciones de los padres de hijos con altas capacidades intelectuales sobre sus sentimientos y expectativas. *Ideación*, 31, 57-61.

- Miguel López, A. y Moya Gutiérrez, A. (2016). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. Coord J. C. Torrego, *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. SM.
- Miles, M. B., Huberman A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*.
<http://www.theculturelab.umd.edu/uploads/1/4/2/2/14225661/miles-huberman-saldana-designing-matrix-and-network-displays.pdf>
- Miranda Calderón, L. A. (2011). Lenguaje: Algo más que un mecanismo para la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 161-170.
https://www.researchgate.net/publication/277878754_Lenguaje_Algo_mas_que_un_mecanismo_para_la_comunicacion
- Monsalve, U. M. E., Franco, V. M. A., Monsalve, R. M. A., Betancur, T. V. L. y Ramírez, S. D. A. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55).
- Mönks, F. (1999). Desarrollo y educación de los niños superdotados ¿Cómo pueden descubrir sus necesidades los padres y educadores? En Asociación Aragonesa de Psicopedagogía (Eds.). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*, 143-186. Mira editores.
- Mönks, F. & Van Boxtel, H. (2005). Giftedness and gifted. En R. Stenberg & J. E. Davison (Eds.) *Conceptions of gidness*, 187-216. E.U.: Cambridge University Press.
- Morales Silva, S. (2008). Programa de enriquecimiento den lectura para adolescentes talentosos. *Revista de Psicología*, 26(1), 93-122.
- Moreira, Y. (2012). *La iniciación de la lectoescritura en educación infantil como mejora de las habilidades orales* [Tesis doctoral, Universidad Internacional de la Rioja].
- Moreno Acero, I. D., Patiño Catalán, C. M. Sánchez Ortega, M. A., Fortiche Romero, S. C. y González Peña, I. Y. (2018). Prácticas Educativas Familiares (PEF) de familias en condición de extrema pobreza en Cartagena de Indias. *El Ágora*, 18 (1), 186-201.

- Morris, J. M. (1966). *Standards and progress in reading Slough*. NFER.
- Nepper, F. J. & Beauregard, E. (2010). Longitudinal Change and Maternal Influence on Occupational Aspirations of Gifted Female American and German Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1) 45–67.
- Nicolau, P. (1994) Comunicación y juego. Usos del lenguaje infantil en diferentes situaciones de juego. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, 29-36.
- Ordaz Villegas, G. (2013). *Perfil psico-social de adolescentes con aptitudes intelectuales sobresalientes*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Ortiz Morales, K., Flores Herrera, L. M. y Villegas Zavala, P. (2016) Patrones de interacción socioemocional entre madre e hijo sobresaliente y no sobresaliente. *Alternativas en psicología*, 34, 21-32.
- Ostrosky-Solís, F. y Ardila, A. (1988). *Lenguaje oral y escrito*. Trillas.
- Owens, R. E. Jr. (2001). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson.
- Pandey, P. & Thapa, K. (2017). Parental influences in academic performance of school going students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(2), 132-137.
- Peña, Ana (2021) Despertamos del sueño llamado “Aprende en casa”. *Expansión* en línea lunes 8 de noviembre 2021 5 am.
<https://expansion.mx/opinion/2021/11/08/despertamos-sueno-llamado-aprende-en-casa>
- Pérez Montero, C. (1995). *Evaluación del lenguaje oral en la etapa 0-6 años*. Siglo XXI.
- Pérez Castelló, J. A. (1997). Entrenamiento de las habilidades comunicativas en niños con Síndrome de Down. *Anuario de Psicología*, 75.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura económica.
- Ramírez Cerón, G. G. (2021). La familia y el juego como estrategia de aprendizaje a distancia durante la pandemia del Covid-19 en México: Una propuesta desde la enseñanza universitaria en ciencias de la salud. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://revistas.um.es/red/article/view/456231>

- Ramírez Sánchez, A. y Martínez Basurto, L. M. (2010). Modelo de atención para niños con capacidades sobresalientes en el primer ciclo de primaria en la Ciudad de México. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Eds). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una ciudad multicultural*. España: Asociación de Psicología y Educación, 3503-3510.
- Ramírez Vega, C. (2014). *Influencia de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 a 5 años a través de la aplicación de un programa de estimulación del lenguaje*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Renzulli, J. (1986). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Creative learning.
- Renzulli, J. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Kappan*, 92(8), 81-89.
- Rhoades, B., Greenber, M., Lanza, S. & Blair, C. (2011). Demographic and familial predictors of early executive function development: Contribution of a person-centered perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 638-662. doi:10.1016/j.jecp.2010.08.004
- Rodrigo López, M. J. y Palacios González, J. (Coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza Editorial.
- Rodríguez Garza, R. (2016). El contexto escolar y la vulnerabilidad del alumno con alto potencial intelectual: Una experiencia mexicana. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 225-244.
- Romero Bermúdez, E. y Lozano Mendoza, A. I. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral científico*, 16, 8-12. <https://www.redalyc.org/pdf/304/30418644002.pdf>
- Romero Godinez, E. (2008). *Modelo de atención para niños con aptitudes sobresalientes*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Romero Contreras, S., Arias, M. y Chavarría, M. M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-15.

- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health, 14*(8), 626-631.
- Sánchez, O. J. M. y Brito, G. N. E. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros, 13* (2), pp.117-141. DOI:<http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.502>
ISSN: 1692-5858
- Sahuquillo Mateo, P., Ramos Santana, G., Pérez Carbonell, A. y Camino de Salinas, A. I. (2016) Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 20*(2), 200-217.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. Autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013;2011). *Planes y programas de Educación Básica*. Autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. Autor.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2019). *Código ético del Psicólogo*. Trillas.
- Shea, M. T. y Bauer, M. A. (2000). *Educación especial un enfoque ecológico*. Mc Graw Hill.
- Shum, G. (1988). La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje, 43*, 37-53.
- Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (2015). *Convocatoria de nuevo ingreso al programa de niñas y niños talento*. Autor.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Snow, C. E. (1972). Mothers speech to children learning language. *Child Development, 43*, 549-565.

- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674864481>
- Snow, C. E., Dickinson, D. K. & Tabor, P. O. (s.f.). *The home-school study of language and literacy development*. <http://www.gse.harvard.edu/pild/homeschoolstudy.htm>
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. University Press.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1991). Emergent Literacy. En R. Barr y otros (Eds). *Handbook of Reading Research*, 2. Longman.
- Tabors, P. O., Snow, C. E., & Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, 313–334. Paul H Brookes Publishing.
- Tan, L., Hughes, C. & Foster, J. (2016). Abilities, disabilities and possibilities: A qualitative study exploring the academic and social experiences of gifted and talented students who have co-occurring learning disabilities. *Journal of Pedagogic Development*, 6(2).
- Tannembaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. Macmillan.
- Tapia de la Rosa, E. y González Granados, A. (2015). El trabajo artístico como estrategia para favorecer la creatividad de niños con aptitudes sobresaliente. En F. Zacatelco (Coord) *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. Gedisa.
- Terman, L. (1925). Genetic studies of genius. *Mental and Physical Characteristics of a Thousand Gifted Children*, 1.
- Terrasier, J. Ch. (1985). Disincronía: desarrollo irregular. En J. Freeman (Ed.), *Los niños superdotados. Aspectos Psicológicos y Pedagógicos*. Santillana.

- Toledo-Rojas, V. y Mejía-Arauz, R. (2015). Desarrollo cognitivo, del lenguaje oral y el juego en la infancia. *Desarrollo Psicocultural de niños mexicanos*.
<https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3011/Desarrollo%20psicocultural%20de%20nin%CC%83os%20mexicanos.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Torrance, P. (2008). *Research Review for the Torrance Test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. Scholastic Testing Service.
- Triadó, C. y Forns, M. (1989). *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Anthropos.
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al Modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la Validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6, 37-48.
- Valadez Sierra, M. D. y Gómez Pérez, M. A. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, 15(17), 67-85.
- Valdivieso-León, L., Román, J. M., Valle, F. L. y Van, M. (2016). Prácticas educativas familiares: ¿Cómo las perciben los padres? ¿Cómo las perciben los hijos? ¿Qué grado de acuerdo hay? *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 55(1), 129-151.
- Vilaseca Momplet, R. (2004). La influencia del lenguaje de los adultos en el desarrollo morfosintáctico de niños pequeños con síndrome de Down. *Anuario de Psicología*, 35(1), 87-105. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8706>
- Vilaseca Momplet, R. (2006). Características del lenguaje de los padres dirigido a los niños con Síndrome de Down en situaciones de juego natural. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(3), 146-153.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Weschler, D. (2007). *WISC-IV, Escala de inteligencia para niños IV*. Manual Moderno.

- Zacatelco Ramírez, F. (2005). *Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Zacatelco Ramírez, F. (2015). *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. Gedisa.
- Zacatelco Ramírez, F., Hernández, R. y Acle Tomasini, G. (2012). Enriquecimiento de la creatividad escrita en alumnos sobresalientes de tercer ciclo de primaria. En T. Acle, (coord.), *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 433-463). GEDISA-UNAM-FES Zaragoza
- Zavala Berbena, M. A. (2015). La inteligencia emocional en niños y jóvenes con aptitudes intelectuales. En F. Zacatelco (Coord) *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. Gedisa.

Anexo 1



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES, ZARAGOZA
PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**



**GUÍA DE ENTREVISTA PARA IDENTIFICAR LAS PRÁCTICAS COMUNICATIVAS
PARENTALES**

Laura Ma. Martínez Basurto y Guadalupe Acle Tomasini

Fecha: _____

Escuela primaria: _____

Nombre del padre: _____

Nombre del niño: _____ Edad: _____ Grado: _____

1. Número de hijos _____ 2. Lugar que ocupa el alumno _____
3. Estado civil _____ Cuentan con todos los servicios _____
4. ¿Con quién vive el niño?

Persona	Edad	Escolaridad	Ocupación	Horario

5. ¿Tiene computadora o tablet?
6. ¿Tiene internet?
7. ¿Tiene teléfono celular?
8. ¿Realizan actividades rutinarias después de la escuela? ¿Cuáles? ¿Por qué?
9. ¿Realizan actividades rutinarias los fines de semana? ¿Cuáles? ¿Por qué?
10. ¿Quién cuida al niño? ¿Por qué? ¿Cómo lo cuida?
11. ¿Tienen pláticas en familia? ¿Por qué?
12. ¿Con qué frecuencia platican en familia?
13. ¿De qué platican?

14. ¿En qué momento platican?
15. ¿Cómo platican (turnos, intensidad de tono de voz)?
16. ¿Existen reglas en su casa? ¿Por qué?
17. ¿Quién estableció las reglas?
18. ¿Cómo se establecieron las reglas?
19. ¿Cuáles son las reglas?
20. ¿Qué hacen cuando se cumplen las reglas?
21. ¿Qué hace cuando no se cumplen las reglas?
22. ¿Toman decisiones en familia?
23. ¿Qué tipo de decisiones? ¿Por qué?
24. ¿Cómo lo hacen?
25. ¿Por qué lleva a su hijo a la escuela?
26. ¿Tiene información sobre el desempeño escolar de su hijo?
27. ¿Qué sabe al respecto?
28. ¿Eso cómo le hace sentir a usted? ¿Por qué?
29. ¿Sabe cómo se siente su hijo por eso?
30. ¿Sabe por qué?
31. ¿A qué edad empezó a hablar su hijo?
32. ¿Cómo cree que habla su hijo comparado con los niños de su misma edad?
33. ¿Usted qué ha hecho para que sea así?
34. Cuando habla su hijo, ¿usted le entiende? ¿Por qué?
35. ¿Qué hace usted?
36. ¿Qué hace cuando se le dificulta pronunciar alguna palabra a su hijo?
37. ¿Su hijo organiza sus ideas al platicarle algo? ¿Por qué?
38. ¿Qué hace usted?
39. ¿Platica con su hijo? ¿Por qué?

Por favor indique la frecuencia sobre el siguiente aspecto. Para hacerlo debe elegir un puntaje del 1 al 10, donde 1 es nunca y 10 es diario:

40. ¿Con qué frecuencia platica con su hijo?

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Diario
-------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--------
41. ¿De qué platica con su hijo?
42. ¿Por qué?
43. ¿En qué momento platica con su hijo?

44. ¿Por qué?
45. ¿Quién inicia la plática? ¿Por qué?
46. ¿Usted qué opina de que sea así?
47. ¿Su hijo utiliza palabras adecuadas con la plática que tienen?
48. ¿Qué hace cuando su hijo no utiliza las palabras correctamente de acuerdo con la plática que tienen?
49. ¿Cómo le pide a su hijo que realice algún quehacer en su casa?
50. De acuerdo con su grado escolar ¿cómo cree que lee su hijo?
51. ¿Usted qué ha hecho?
52. De acuerdo con su grado escolar ¿cómo cree que escribe su hijo?
53. ¿Usted qué ha hecho?
54. ¿Quién hace la tarea con el niño?
55. ¿Cómo hacen la tarea con el niño?
56. ¿Qué hace su hijo cuando tiene alguna duda con su tarea?
57. ¿Qué hace usted ante lo que hace su hijo?
58. ¿Qué hace usted cuando su hijo le dice que tiene alguna duda con su tarea?
59. Por favor describa cómo lo hace
60. ¿Tienen libros en su casa?
61. ¿De qué tipo?
62. ¿Por qué tiene libros en su casa?
63. ¿Lee libros con su hijo? ¿Por qué?
64. ¿Qué tipos de libros lee con su hijo?
65. ¿Por qué ese tipo de libros?
66. ¿Cada cuándo lee con su hijo?
67. ¿Por qué?
68. ¿Qué hacen después de leer libros?
69. ¿Por qué?
70. ¿Considera estar preparada para atender las necesidades de lenguaje y de aprendizaje de su hijo?

Observaciones durante la entrevista:

¿La mamá o el papá emplea el lenguaje no verbal?

¡Muchas gracias por su participación