

92
(E)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EDUCATIVA

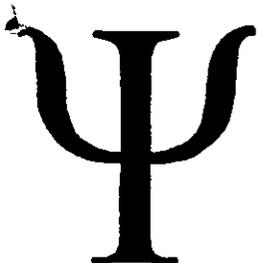
"PROGRAMA PARA FAVORECER LA
INTERACCION VERBAL MAESTRA-NIÑO A
NIVEL MATERNAL"

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
HERNANDEZ PADILLA ERIKA
MAYORAL PALAFOX LAURA ELENA

DIRECTORA DE TESIS: LIC. MARIA EUGENIA MARTINEZ COMPEAN
REVISORA DE TESIS: DRA. MA. DEL CARMEN S. ORTEGA P.
DIRECTOR DE LA FACULTAD: DR. ARTURO ROUZAS RIAÑO

MEXICO, D. F.

1999



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

278036.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIAS

*A mi madre: por todo el apoyo y la confianza que siempre me tuviste, por que sin entender el proceso nunca te rendiste y no permitiste que yo lo hiciera, también por enseñarme que solo luchando se logra obtener lo que se quiere, y que durante el proceso te puedes cansar, decepcionar, enojarte pero nunca rendirte
gracias Lupita*

En memoria de mis abuelos Sara y Joaquin Padilla, por todo el amor que siempre me transmitieron

Laura una de las cosas que puedo agradecerle a este trabajo es tu amistad

Erika

AGRADECIMIENTOS

A nuestras Sinodades Lic. Ma Eugenia Martinez, Dra Susana Ortega, Lic Irma Castañeda, Lic Patricia Bermudez y Mtra Elda Alicia Alva, por sus aportaciones para enriquecer la investigación.

Gracias al Centro de Desarrollo Infantil, por las facilidades otorgadas para la realización de la investigación.

Agradecemos al departamento de Audiovisuales de la Facultad de Psicología su apoyo.

Erika y Laura Elena

INDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPITULO 1 “INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO	6
CAPITULO 2 “DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE (0 A 3 AÑOS)	17
PERSPECTIVA DESCRIPTIVA.....	17
PERSPECTIVA EXPLICATIVA	25
CAPITULO 3 “MÉTODO”	35
OBJETIVO	35
VARIABLES	35
SUJETOS	36
ESCENARIO	36
MATERIALES E INSTRUMENTOS	37
TIPO DE ESTUDIO	38
DISEÑO	38
PROCEDIMIENTO	40
CAPITULO 4 “RESULTADOS”	44

CAPITULO 5 “CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS”	81
BIBLIOGRAFÍA	88
ANEXOS	94

RESUMEN

El desarrollo del lenguaje incluye la participación de por lo menos dos personas, sin embargo ha sido en años recientes que el estudio del desarrollo del lenguaje, se ha relacionado con la interacción adulto-niño. Como lo demuestran las investigaciones realizadas por Snow (1972), Wells (1986), Roldan, Andraô, Neves y Dalle (1992), en donde el tipo de habla que los adultos dirigen a los niños, pueden favorecer el desarrollo del lenguaje en el niño, de ésta manera los adultos adquieren mayor responsabilidad para favorecer la interacción con los niños. La presente investigación se llevó a cabo, con el propósito de favorecer las interacciones verbales entre la maestra y un grupo de niños de maternal; por medio de un entrenamiento a las maestras en una serie de estrategias de interacción, propuestas por el Curriculum High Scope, para favorecer dicha interacción, con el fin de propiciar más y mejores oportunidades para que el niño hable. La metodología se basó en el análisis de videgrabaciones de la rutina diaria de un grupo de maternal; como medida adicional se aplicó a los niños el Inventario de Habilidades de Jackson y Maldonado. Los resultados se analizaron por medio de frecuencias de categorías, transcripción de videgrabaciones y porcentajes obtenidos del Inventario. Los resultados muestran un incremento de acuerdo a los porcentajes obtenidos entre el pretest y el postest.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje depende de una serie de factores, entre los que se encuentran: biológicos y sociales. Chomsky (1965), menciona que nacemos con una predisposición innata para aprender el lenguaje, dándole mayor peso a los factores biológicos. Por otra parte Vigotsky plantea que tiene un origen social, y que los niños aprenderan el lenguaje de un adulto más competente (en Garton y Prat 1991). Dentro de los factores sociales se encuentra la interacción adulto-niño; en el cual el adulto desempeña un papel muy importante, proporcionando ambientes que favorezcan el desarrollo del lenguaje en el niño.

En las interacciones sociales, autores como Yelon y Weinstein (1988), Gilbert (1974), Vigotsky (1962), Chomsky (1965, 1968), Garton y Pratt (1991), mencionan que el ambiente influye en el desarrollo del lenguaje y que los niños menores se benefician con el lenguaje verbal en el hogar y en la escuela, si se les brindan oportunidades para hablar entre ellos y con adultos.

En investigaciones realizadas acerca del tipo de lenguaje que las madres dirigen a sus hijos de corta edad, se reporta que dicho lenguaje se caracteriza por ser pausado, con frases cortas y simples, además la madre se ajusta a la edad del niño (Snow 1972., Wells 1986).

A diferencia del lenguaje que las madres dirigen a sus hijos, Roldan, Andraô, Neves y Dalle, (1990), encontraron que el habla que dirigen las maestras a niños de maternal, contienen en su mayoría oraciones declarativas con valor afirmativo, preguntas si-no, dominan los enunciados simples, las construcciones son en voz activa y tiempo presente.

En una investigación realizada en un Centro de Desarrollo Infantil por Lafuente (1997), reportó que un gran porcentaje de niños a nivel maternal, se encuentra por debajo del nivel de desarrollo de lenguaje esperado para su edad cronológica.

Es posible que esto tenga diversas causas, hemos observado que los niños que pasan gran parte del día en estancias infantiles, tienen pocas oportunidades para hablar, es decir, la interacción verbal entre la maestra y el niño, no favorece una plática equilibrada entre ellos, siendo la maestra quien domina el diálogo, esto debido a que las educadoras tienen un programa que cumplir, y cuando se lleva a cabo una conversación entre ellas y los niños, por lo regular, las maestras hablan y el niño sólo contesta a preguntas cerradas. Este papel del niño es similar al reportado en investigaciones realizadas por Wells (1986).

Por lo anterior, el propósito de la presente investigación fue diseñar e implementar un programa dirigido a maestras para estimular la interacción verbal entre ellas y niños de nivel maternal, por medio de estrategias derivadas del curriculum High Scope, las cuales se pueden utilizar durante la rutina diaria en la estancia infantil.

Se consideró esta edad por ser una etapa crítica del desarrollo del lenguaje, dado que si no se estimula al niño, las oportunidades para desarrollar su lenguaje se ven restringidas.

Para conocer las interacciones maestra-niño utilizamos una metodología basada en el análisis minucioso de secuencias de videograbaciones de la interacción verbal existente dentro del aula, durante la rutina diaria entre la maestra y el niño, así como la frecuencia de ocurrencia de las categorías elegidas del mismo video, y la frecuencia con que las maestras utilizaron las estrategias de interacción verbal; como medida adicional, se aplicó a los niños el Inventario de Habilidades Comunicativas de Jackson y Maldonado, el cual nos proporciona información detallada acerca del lenguaje del niño.

A partir de los datos obtenidos, consideramos que la forma de proporcionar las estrategias de interacción verbal a las maestras permitió que propiciaran mayores oportunidades para que los niños hablaran.

Los resultados muestran, que los niños se benefician con el habla que les dirigen las maestras, siempre y cuando, ellas también brinde oportunidades para que el niño hable, lo cual coincide con los autores antes mencionados, quienes sugieren que la presencia del maestro regula el desarrollo del lenguaje del niño.

El presente trabajo se encuentra organizado de la siguiente manera: en el primer capítulo, revisaremos la importancia de la interacción verbal adulto-niño, en el segundo capítulo abordaremos la adquisición del lenguaje desde dos perspectivas: la descriptiva y la explicativa, el tercer capítulo expone la metodología utilizada en la investigación, el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos en la investigación. Las conclusiones, discusiones, sugerencias y limitaciones de la investigación, se presentan en el quinto capítulo.

CAPÍTULO 1

INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO

Los primeros antecedentes acerca de la relación entre la interacción y el desarrollo del lenguaje surgen en los años 60's, cuando los psicoanalistas Brown y Bellugi (1964) comenzaron a estudiar el desarrollo del lenguaje en tres niños y observaron que los padres respondían a las expresiones telegráficas de sus hijos, repitiendo y completando lo que ellos decían, además de enfatizar, el tiempo de acción (pasado, presente y futuro), que es imprescindible en el lenguaje (en Cazden 1991).

Partiendo de los resultados obtenidos en esta investigación, en la que se empieza a relacionar a la interacción con el desarrollo del lenguaje abordaremos este tema.

La interacción es una relación entre dos o más personas que requiere de involucramiento de las partes.

Hacia finales del primer años de vida, cuando se dejan juntos a dos niños, comienzan a interactuar simultáneamente. Durante el segundo año, las interacciones del niño con otros niños son diferentes a sus interacciones con los adultos. Por ejemplo sonreír, vocalizar y tocar son interacciones más frecuentes con la madre; mientras que el juego con objetos es más frecuente en interacciones con otros niños (García 1992).

El desarrollo infantil implica entonces el uso de instrumentos y habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al niño. Por ello, es esencial considerar el papel de las instituciones formales e informales de la sociedad y de sus miembros como aspectos centrales del proceso del desarrollo cognitivo.

El niño y el adulto se implican continuamente en situaciones interactivas, en las que el adulto proporciona al niño oportunidades, ayuda y un contexto significativo para ejercitar habilidades que aún no domina. (Coll 1994).

El desarrollo del lenguaje, entonces incluye la intervención de dos o más personas. El niño no se encuentra con el lenguaje por casualidad por el contrario esta modelado para hacer que la interacción comunicativa sea efectiva y armónica. Por lo que el lenguaje se convierte en un instrumento básico del comportamiento social, ya que las relaciones sociales no podrían existir sin él. Muchas locuciones compuestas por una sola palabra que pronuncian los niños no solo son útiles para designar o señalar objetos, sino que se usan para servir a una interacción social. Una forma específica de interacción es la comunicación, y en el ámbito humano, destaca por su importancia la comunicación verbal (Mayor 1988).

Entendemos por interacción a la comunicación verbal, que se crea cuando los adultos juegan o se comunican con los niños. Las interacciones de calidad requieren de involucramiento de ambas partes, tanto del adulto como del niño. Esto requiere luego de un esfuerzo del

adulto para ser sensible al estilo de comunicación del niño, y para responder apropiadamente a sus necesidades (Post 1994).

Una de las características del curriculum High Scope es que los adultos acepten a los niños como son, lingüística, culturalmente y en términos de desarrollo. De igual manera se espera una participación equilibrada entre el adulto y el niño, donde el adulto propicie que el niño realice actividades que beneficien su desarrollo.

Dado que la meta integral que persigue, dicho curriculum es producir una estructura para una educación válida en términos de desarrollo, que puede definirse por medio de tres criterios: 1) Ejercita y desafía las capacidades del alumno que surgen en una determinada etapa de desarrollo. 2) Estimula y ayuda al alumno a desarrollar su patrón distintivo de intereses, talentos y metas a largo plazo. 3) Presenta la experiencia de aprendizaje cuando el alumno se encuentra evolutivamente en mejores condiciones de dominar, generalizar y retener lo que aprende y de relacionarlo con las experiencias previas y las expectativas futuras (Hohmann, 1990).

Para High Scope. observar, entender, responder a la acción, imitar, modelar, esperar, tomar turno, es decir ser sensible, persistente, tranquilo, todas estas palabras describen como los adultos se aproximan a las interacciones con los niños maternos, en un ambiente emocional que apoye y satisfaga las necesidades de los niños; y donde el niño participe en forma activa en la conversación, es decir que hable con el adulto.

Como mencionamos, para que la interacción sea de calidad, el adulto tiene que ser sensible y reconocer los intereses de los niños pequeños, que se reflejan en sus actividades y en lo que comunican y pueden cambiar rápidamente. Al sintonizarse y responder a la conducta del niño, y al incorporar necesidades y experiencias en las actividades y conversaciones, los adultos animan a los niños a dirigirse hacia sus intereses y los adultos hacen que capten el mensaje: “tus intereses valen la pena y son importantes para mí” (Post 1996).

Para Coll (1994), la influencia más importante que el mundo social ejerce en la vida infantil se relaciona con las actividades que los niños pueden observar y en las que pueden participar, y la elección de sus compañeros habituales.

Ser un adulto sensible involucra compartir el control con los niños, así como promover que tomen decisiones significativas. Las conversaciones entre niños y adultos deben ser intercambios recíprocos. Los adultos sensibles se acercan al niño según su nivel de comprensión.

Esto significa que relaciona la información que proporcionan y la manera en que lo hacen con la forma en que los niños conocen el mundo. Comunican con palabras o gestos que pueden entender y tratan de utilizar el estilo de comunicación del propio niño. Reconocen que sus métodos de razonamiento y la solución de problemas son diferentes a las habilidades de pensamiento de los adultos y aceptan las explicaciones incompletas o

inexactas de los eventos en el mundo (Post 1994).

Por lo que las interacciones entre los cuidadores y el niño deben ser intencionales, los cuidadores pueden actuar deliberadamente y sus acciones pueden contener conocimientos que amplían las habilidades del niño, sin estar explícita o intencionalmente orientadas a la comunicación o la instrucción. A través de la participación diaria del niño en la vida social, se le proporcionan conocimientos relacionadas con actividades culturales que exigen destrezas específicas y que son valoradas en la cultura. Los procesos de comunicación y participación compartida en actividades, por su propia naturaleza, comprometen al niño y a sus cuidadores y compañeros, en la tarea de ampliar el conocimiento del niño y su habilidad para aplicarlo a nuevos problemas. La interacción adulto niño puede apoyar y ampliar el desarrollo de las destrezas infantiles de forma que el niño logra mejores resultados, que cuando lo hace individualmente (Rogoff 1993). Así mismo la calidad del lenguaje que los niños escuchan, y el modo como se relaciona con su propia comprensión y producción puede constituir importantes factores en el aprendizaje del lenguaje. De aquí la importancia de la interacción.

Según Villiers y Villiers (1980), muchas de las palabras que pronuncian los niños no sólo son útiles para designar o señalar objetos, sino que se usan para servir a una interacción social. El primer uso del lenguaje por parte del niño refleja el estilo verbal de su madre. Las madres que se pasan la mayor parte del tiempo señalando objetos y designando sus cualidades tienen hijos referenciales; las madres que utilizan sobre

todo el lenguaje para dirigir el comportamiento de su hijo, tienden a tener hijos expresivos. De esta manera, las primeras palabras que aprende el niño, las utiliza muy pronto para comunicar una variedad de cosas. Al principio el niño acompaña a la palabra única con gestos, señalando o agarrando el objeto; más adelante hará su entonación para señalar los diferentes significados de lo que dice.

El lenguaje va desempeñando gradualmente un papel cada vez más importante en la comunicación entre padres e hijos, pero tiene lugar dentro del establecimiento de una rica red de comunicación no verbal.

El niño desarrolla habilidades de comunicación que expresan contenido, forma y uso; es decir, su lenguaje expresivo y receptivo, con una aproximación del lenguaje como un todo, el adulto ayuda al niño a atender los aspectos significativos del ambiente y de esta manera el o ella desarrollan una conceptualización organizada y adaptada de las palabras.

El niño aprende habilidades de comunicación cuando sus acciones producen el efecto deseado en la gente que se encuentra en un contexto social. A través de la interacción, las expectativas del niño se expanden y refinan para ser más específicas y convencionales aproximándose al modelo lingüístico del adulto (Hohmann y Norris 1990).

Debido a que el ambiente influye en el desarrollo del lenguaje los niños menores se benefician con el estímulo del lenguaje en el hogar y en la escuela, durante los años escolares, los niños deben estar expuestos al

lenguaje adulto y recibir muchas oportunidades para hablar entre ellos y con adultos; para mantener y mejorar las conversaciones (Yelon y Weinstein 1988; Gilbert 1974).

El niño adquiere el lenguaje de su comunidad cultural, durante una buena parte de su escolaridad maternal. Granowsky y Krossner, en 1970 estudiaron en varias escuelas de Estados Unidos el habla de maestras a nivel maternal. Se comparó el habla que estas dirigían a sus colegas en conversaciones fuera de clases, y el habla que utilizaban con los niños (de 6 años), en situaciones de clase; se midieron: longitud media de producción normal, complejidad sintáctica de las oraciones producidas y el carácter común o no del vocabulario utilizado. El habla que se intercambia en la conversación entre maestros rebasa significativamente a la que dirigen a la niño, los porcentajes de oraciones simples, compuestas y complejas, varían sensiblemente según se trate del habla que se utiliza con los niños, o de la que se intercambia con adultos, presentando esta última una concentración superior de oraciones compuestas y complejas.

Se encontró una simplificación léxica o morfoléxica que interviene en el habla de los maestros a nivel maternal cuando se dirigen a los niños. (en Fernández y Melero 1995).

Roldan, Andraô, Neves y Dalle (1990), también, analizaron el habla que dirigen las maestras a niños de maternal y primero de primaria en Quebec. Se efectuó un contraste del medio social con los niños de escuela de clase acomodada y con niños de clase media. Se registraron muestras

del habla dirigidas por las maestras a los niños. Se encontraron los siguientes resultados: el habla magisterial contienen en su mayoría oraciones declarativas con valor afirmativo y preguntas si/no hay pocas oraciones negativas. Los enunciados simples dominan, las construcciones son en voz activa y tiempo presente. El habla difiere según la actividad escolar. La comparación según el nivel social no presenta diferencias notables, existe adaptación de las maestras de acuerdo al nivel de desarrollo del niño.

Dada la importancia que tiene la interacción maestra niño en el desarrollo del lenguaje, creemos necesario proporcionar a las maestras estrategias que propicien una mayor interacción entre ellas y los niños, y que además dichas estrategias puedan ser utilizadas en sus actividades cotidianas dentro de la institución.

Las estrategias que utilizamos, son propuestas por el curriculum High Scope, por ser accesibles, naturales, aunque para manejarlas se requiere de un proceso para que las maestras las hagan suyas, es decir, hagan uso de ellas de manera natural dado que involucra un cambio de actitud.

El Curriculum High Scope, nos ofrece las estrategias que las maestras pueden utilizar con los niños apoyándolos en la generación del lenguaje, ya que en ellas se involucra al maestro activamente creando un ambiente que favorece la interacción adulto-niño.

A partir de la propuesta de High Scope nosotras entendemos por estrategias las formas de actuar que propician una respuesta deseada. Los adultos pueden hacer uso de actividades como lo son: observar, imitar, modelar, crear un clima social y afectivo de soporte para el aprendizaje siendo sensible a las necesidades del niño.

High Scope, propone estrategias que ayudan a sensibilizar a la maestra para que propicie la interacción verbal entre ellas y los niños. Dichas estrategias son:

- Estimular la interacción y la cooperación entre los niños.
- Referir las preguntas o problemas de un niño a otro.
- Interpretar y entregar mensajes.
- Estimular la audición activa.
- Estar dispuesto a conversar.
- Respetar y reforzar el papel del niño en las conversaciones con los adultos.
- Entender y ajustarse al juego de los niños participando activamente.
- Hablar con un lenguaje claro, concreto, simple con voz natural.
- Escuchar cuidadosamente a los niños; es decir poner atención a lo que dice el niño.
- Hacer preguntas circulares; propiciar que de la respuesta, surjan otras preguntas que se relacionen con el tema.

- Mantener el equilibrio entre la plática del niño y del adulto.
- Extender el lenguaje; una forma de extender el lenguaje, es hacer que los niños describan lo que están haciendo.
- Estimular la interacción entre niños, propiciar oportunidades para que los niños hablen entre ellos.
- Conversar con los niños que no hablan.
- Inventar cantos, cuentos e historias.
- Contar cuentos, recitar poemas, rimas y versos para niños.
- Dirigir la atención de los niños hacia los objetos, sucesos y relaciones que vale la pena describir.
- Estimular a los niños para que describan las cosas.
- Llevar a cabo juegos descriptivos.
- Ser preciso al describir los objetos, sucesos y relaciones en las charlas con los niños.
- Hablar en términos reales a los niños, cuando traigan a colación preguntas y preocupaciones.
- Reconocer y aceptar los sentimientos de los niños.
- Expresar sus propios sentimientos verbalmente.
- Ayudar a los niños a encontrar alternativas cuando surjan conflictos.
- Ayudar a los niños a prever y evitar conflictos.
- Estimular a los niños para que piensen en las necesidades de otros.

- Escribir las palabras exactas de los niños.
- Decir cada palabra tal como se escribe.
- Proporcionar a los niños libros para que lean.

(Tomado de Post 1994).

Dado el impacto que tiene el adulto como facilitador en el proceso de interacción social, y teniendo en cuenta la influencia que ejerce dicho proceso en el desarrollo del lenguaje, en el siguiente capítulo presentamos algunas consideraciones, que creemos vale la pena referir, tomando en cuenta las características de la investigación acerca del desarrollo del lenguaje en los niños.

CAPÍTULO 2

DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS

(DE 0 A 3 AÑOS)

El desarrollo del lenguaje ha sido explicado desde diversas perspectivas; para fines de esta investigación revisaremos las aproximaciones descriptiva y explicativa, debido a que son las que nos proporcionan fundamentos teóricos para su realización.

El estudio de la adquisición del lenguaje ha experimentado notables cambios en los últimos años, en un principio predominó la descripción sobre la explicación. La perspectiva descriptiva, trata exclusivamente de establecer las edades y secuencias en las que se adquieren las primeras palabras y fonemas (vocabulario), en la segunda perspectiva se busca una explicación del proceso de adquisición del lenguaje. A continuación se exponen ambas perspectivas.

PERSPECTIVA DESCRIPTIVA

Desde esta perspectiva el lenguaje tiene una función comunicativa, que nos permite expresar nuestras necesidades a lo largo de la vida, por lo que merece la pena referirse brevemente a las etapas por las que los niños atraviesan en la adquisición del vocabulario.

La revisión se realizará a través de etapas identificadas por distintos autores como: Kaplan (en Azcoaga 1981), Villiers (1980), Nelson (1973) y Nieto (1984).

Kaplan y Kaplan (en Azcoaga 1981), mencionan que existen etapas sucesivas en el desarrollo del lenguaje; la primera, el llanto, en la que los bebés ejecutan variaciones básicas que le permiten a los padres saber si el niño llora de hambre, dolor o sueño y que son interpretados de acuerdo al contexto en el que se llevan a cabo; al final del primer mes surge una serie de vocalizaciones que contienen más variaciones que las del llanto, debido al uso de los órganos de articulación llamados cantaleo o arrullo.

Villiers y Villiers (1980) afirman que a los tres o cuatro meses de edad, los lactantes comienzan a balbucear sonidos que se aproximan al lenguaje. El balbuceo aumenta en frecuencia hasta que alcanza un máximo entre los nueve y los doce meses. Si bien tiene con frecuencia lugar en secuencias semejantes a frases, con entonaciones ascendentes y descendentes, el balbuceo resulta interpretable para los padres. Aproximadamente a la edad de un año, los niños producen sus primeras palabras inteligibles, que consisten con frecuencia en sílabas duplicadas tales como *mamá*, *papá* o *dada*, o en sílabas que constan de una consonante y una vocal, como *ne*, por *nene*. En algunos niños, el balbuceo cesa cuando aparecen las primeras palabras, pero otros continúan produciendo largas secuencias de balbuceos, aun cuando aumenten su vocabulario inteligible.

El niño comienza produciendo sonidos consonantes guturales tales como /g/ y /k/ en la parte posterior de la boca y vocales como /a/ cerca del centro de la misma. El número de vocales balbuceadas se amplía luego para incluir a las pronunciadas cerca de las partes anterior o posterior de la boca, pero las consonantes guturales tienden a desaparecer y ser remplazadas por sonidos tales como /b/, /p/ y /d/, que son producidos en los dientes y los labios. Este cambio en cuanto a los sonidos consonantes dominantes no puede explicarse por gratificación selectiva o por imitación, ya que no habría motivo para que los sonidos perfectamente adecuados /g/ y /k/ desapareciesen del repertorio del niño. Las gratificaciones sociales y vocales aumentan la cuantía del balbuceo, pero no ejercen sino muy poco efecto, si es que ejercen alguno, sobre la serie de sonidos balbuceados. Incluso cuando niños de nueve meses de edad se hallan expuestos a un aporte concentrado de sílabas que contienen una variedad de consonantes más amplia que la que ellos mismos producen, no amplían inmediatamente la serie de consonantes que balbucean, aun cuando lo hagan con mayor frecuencia. Tan sólo al final del período de balbuceo, el aporte de lenguaje comienza a influir sobre el lenguaje infantil y comienzan entonces a diferenciarse los distintos lenguajes (Villiers y Villiers 1980).

Según Delval (1994), en todo el mundo los bebés balbucean los mismos sonidos: con frecuencia sonidos que comienzan con nasales como “m” y “n” o con consonantes como “d”, “t” y “b”. Los bebés continúan con el balbuceo durante la segunda mitad del primer año. Poco a poco,

los sonidos que emiten empiezan a parecerse en tono y acento al lenguaje de quien se encarga de ellos.

El balbuceo aparece en el momento en que el niño empieza a usar su voz para expresar sus deseos. Los primeros intentos por comunicar anhelos, a menudo implican ver el objeto deseado y llorar, balbucear y quizás hacer gestos (agitar, extender la mano y/o señalar), (Villers y Villers 1980).

Según Villiers y Villiers (1980), la aparición de las primeras palabras, de los diez a quince meses, se halla determinada tanto por el control que ejerce el niño sobre la articulación del lenguaje, como por su capacidad para asociar designaciones, con objetos. La mayoría de los niños pueden entender y responder adecuadamente a cierto número de palabras antes de que pueden producir cualquiera de ellas. Algunos autores señalan a esta capacidad de comprensión la cual se desarrolla antes que la capacidad de expresión.

Como señala Nelson (1973), cerca de los 16 meses de edad los bebés adquieren sus primeras 10 palabras en forma lenta en un periodo de 3 a 4 meses. El primer vocabulario es concreto, compuesto de manera característica por nombres de cosas que pueden verse, tocarse, probarse; es más probable que se representen objetos móviles que los estáticos. El tamaño del primer vocabulario varía mucho; a la edad de 2 años, algunos niños ya saben cientos de palabras mientras que otros apenas empiezan con 10 o 20. Después de que se aprenden los primeros 50 vocablos (más o

menos a los 20 meses) el vocabulario crece con gran rapidez .

Durante sus dos primeros años de vida, el niño se transforma, de ser un lactante dominado por sus necesidades de comida y bebida, en un niño comunicativo que ha desarrollado habilidades propias que le permiten explorar su entorno social y físico. El niño da sus primeros pasos y pronuncia sus primeras palabras hacia el final del primer año o principios del segundo, (Villiers y Villiers 1980). Bloom (1973) menciona que a los dos años de edad, el niño empieza a combinar palabras, lo cual probablemente ayuda a los niños que comienzan a explorar su entorno, a comunicar observaciones e ideas (en Nelson 1973).

Algunas de las habilidades lingüísticas a la edad de 2 a 3 años son: el asociar varias palabras en una frase, y la sustitución de la mímica por el lenguaje; gusta de oír el mismo cuento en repetidas ocasiones, escucha con interés, empieza a tener fluidez verbal que se caracteriza entre otras cosas, por monólogos como “yo”, “me”, “tu”; nombres de objetos, animales, alimentos, cosas, partes del cuerpo; es capaz de responder a instrucciones simples y hace uso de preguntas simples. Empieza a utilizar el plural y el singular, distingue entre las diferencias de sexo, se inicia el uso de artículos, los demostrativos, los pronombres personales, pero con frecuentes confusiones al principio (Nieto 1984).

Por lo anterior, las habilidades lingüísticas que esperamos de un niño maternal son: que su lenguaje expresivo; es decir en las palabras que el niño puede emitir, sea capaz de comunicar sus necesidades y describir

diversas situaciones que le rodean, y en su lenguaje receptivo; es decir que el niño entiende aunque con palabras no lo pueda emitir, sea más amplio que el expresivo.

A continuación se presenta un cuadro que resume las principales características del desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 3 años, las cuales consideramos importantes como referencia, dado que a los niños se les aplicó un Inventario, con el propósito de conocer su vocabulario.

EDAD	LENGUAJE
DE 0 A 12 MESES	Los sonidos le sobresaltan al escuchar una campana o un cascabel, vuelve la cabeza al escuchar un sonido, emite sonidos ante las voces o la música, emite palabras como: "no", "adios", "mamá", o "papá"; usa de 2 a 3 palabras con sentido.
DE 12 A 24 MESES	Reconoce su nombre, pronuncia de 4 a 20 palabras claras, le gustan los ritmos y trata de imitarlos; pronuncia frases de 2 palabras, nombra 4 juguetes, asocia varias palabras en una frase.
DE 24 A 36 MESES	Encuentra sentido al "yo" y "tú", identifica la idea de "me gusta" y "nosotros". El lenguaje sustituye a la mímica, gusta de escuchar el mismo cuento en repetidas ocasiones, tiene fluidez verbal y escucha con interés.

Tomado de Nieto (1984).

PERSPECTIVA EXPLICATIVA

Durante los tres primeros meses de vida no hay habilidad comparable a la comunicación. Así, los inicios de la comunicación se relaciona con los orígenes de la vida social.

Autores como Chomsky (1965 y 1968), Vigotsky (1962) y Villiers (1980), (quien aborda ambas perspectivas), entre otros; han desarrollado una explicación del proceso de adquisición del lenguaje, en donde el contexto social, juega un papel importante para su desarrollo, el niño principalmente escucha el lenguaje de las personas que lo cuidan, que son casi siempre las madres.

Por tanto desde que nace el niño se encuentra en un medio “lingüístico” en el que está expuesto al habla de los otros. Durante la rutina diaria (los periodos de alimentación, limpieza, cambio de ropa, juego, etc.), tanto la madre como todas las personas que se relacionan con el niño lo hacen por medio del lenguaje hablado. Es característico que cuando los mayores, no sólo adultos sino también niños de edad mayor, se dirigen al bebé lo hacen con lo que se denomina **habla de estilo maternal** que se caracteriza por la utilización de frases cortas, completas y concretas, con pausas entre las frases, claramente pronunciadas, con numerosas repeticiones, cambios de entonación, muchas veces con forma de pregunta y simulación de la respuesta del bebé. El lenguaje se divide en aquello que se dice (contenido) y en el modo como se dice (rasgos prosódicos).

Ferguson (1978), ha estudiado como las madre se dirigen a sus bebés en seis lenguas distintas de diversos continentes, encontrando que en cada caso se presentaba un lenguaje simplificado, párrafos breves, muchos sonidos desprovistos de sentido y ciertas transformaciones de sonidos que presentaban rasgos comunes en todos los idiomas. Así, las madres varían de forma similar el modo de pronunciar las palabras cuando se dirigen a sus hijos lactantes.

Nelson y Bloom (1973), también han estudiado como una madre que enseña a hablar a un niño de dos años, utiliza automáticamente pocas palabras por frase y un lenguaje más simple, luego de modo progresivo irá haciéndolo más complejo y con frases más largas, de acuerdo con el avance mostrado por el niño, pero siempre un paso o dos más adelante que él. Es decir, hay un desarrollo paralelo entre el lenguaje y la comprensión del niño, y el lenguaje que utilizan los adultos para dirigirse a él. Conforme el niño va entendiendo más, se le habla en un lenguaje más sofisticado.

Para Garton y Pratt, (1991) las primeras palabras emitidas por el niño no designan inmediatamente conceptos o clases de objetos, esto quiere decir que para el niño pequeño, las palabras no significan lo mismo que para un niño de 5 años o para un adulto. Una vez que ha aprendido a combinar los sonidos característicos de su lengua, el niño hace uso de sus primeras palabras imitando el habla, y los gestos de los adultos. Las primeras palabras aparecen en contextos limitados, a veces ligados a

acciones y formando parte de ellas. Esa relación entre el contexto y la palabra se manifiesta constantemente en el uso de las primeras palabras. Para el niño pequeño la palabra es un elemento dentro de un contexto y no tiene la independencia del contexto que tienen las palabras adultas.

Aun cuando el niño no pronuncia su primera palabra hasta la edad de un año, o más tarde, durante su primer año de vida se integra ya en complejos rituales no verbales con la persona que le cuida y que establecen los fundamentos de una auténtica conversación. El afán esencial del lenguaje consiste en la comunicación y la interacción con otras personas. (Villiers y Villiers 1980).

Autores como Chomsky (1968), mencionan que: entre los factores que interviene en la adquisición del lenguaje se encuentra una predisposición innata para aprender el lenguaje. Los niños aprenden a hablar debido a que está genéticamente determinado, por tanto la adquisición del lenguaje es simplemente un proceso de desplegamiento de capacidades innatas. “Un individuo a partir de datos muy limitados, desarrolla un saber extremadamente rico: el niño, inmerso en una comunidad lingüística, se enfrenta a un conjunto muy limitado de frases a menudo imperfectas, inconclusas, etc; no obstante, en un tiempo muy breve llega a construir, a interiorizar la gramática de su lengua, a desarrollar un saber muy complejo que no puede haber sido inducido solo por los datos de su experiencia. El saber interiorizado debe estar muy estrechamente limitado por una propiedad biológica”.

Bruner (1983), menciona que el lenguaje es ante todo, un sistema de comunicación, y cuando se examina la forma en que los niños aprenden el lenguaje es importante estudiar como aprenden a usarlo. Se argumenta que la adquisición del lenguaje como un sistema gramatical, o estructural, no depende solamente de la predisposiciones innatas, sino también de la transmisión de las reglas que permiten la expresión gramaticalmente correcta del lenguaje. Parte de este proceso depende de la interacción activa del niño desde una edad muy temprana con miembros competentes de la lengua de la misma comunidad del habla y cultura. En efecto, Bruner ha argumentado, que el proceso de adquisición del lenguaje por medio de la interacción social es efectiva gracias a la ayuda ofrecida por el participante más capaz de cualquier interacción social. La ayuda adulta no se refiere simplemente a un adulto que por su mera presencia en la interacción estimule al niño a aprender, implica una participación activa del adulto y del niño.

Por lo que el desarrollo del lenguaje en lugar de limitarse a la adquisición de las reglas lingüísticas implica la interacción activa del niño y de otro participante en la comunicación. El lenguaje no es simplemente la deducción innata de reglas sintácticas a partir del entorno lingüístico disponible, bien al contrario, el lenguaje se ha convertido en un sistema sintáctico, semántico y pragmático, derivado de la comunicación social. La interacción social apoya y facilita el proceso de desarrollo del lenguaje y el propio lenguaje facilita la interacción social posterior. Una perspectiva limitada del lenguaje no hace justicia a la gran cantidad de

formas y funciones que un niño ha de aprender para llegar a ser lingüísticamente competente y un miembro comunicativo de la sociedad y de la cultura dominante (Villiers y Villiers 1980).

Vigotsky también explica como se lleva a cabo el proceso del desarrollo del lenguaje, y su relación con la influencia social. Para él, la acción individual y la actividad sociocultural están mutuamente ligadas. Las primeras formas de participación del niño y sus destrezas están apoyadas por un entorno cercano al hogar. Más que considerar el contexto como algo que influye en la conducta humana, es algo inseparable de las acciones humanas en situaciones de conocimiento u otro tipo de actividades.

Vigotsky es un teórico dialéctico que enfatiza tanto los aspectos culturales del desarrollo como las influencias históricas. Para Vigotsky, la reciprocidad entre el individuo y la sociedad, siendo definida esta última cultural e históricamente, es importante. Existe un intento de precisar las causas del cambio evolutivo tanto en el individuo como en la sociedad. El contexto de cambio y desarrollo es el principal foco de atención, dado que es ahí donde podemos buscar las influencias sociales que promueven el progreso cognitivo y lingüístico, así como el aprendizaje del niño (Garton y Pratt 1991).

Para los autores anteriores, los puntos básicos de la teoría de Vigotsky serían que el habla tiene un origen social y que el lenguaje precede al pensamiento racional e influye en la naturaleza del mismo.

Vigotsky propuso que las funciones mentales superiores (lenguaje y pensamiento) se desarrollarían primero en la interacción del niño con otra persona. Esas funciones interpersonales deberían gradualmente convertirse en intrapersonales a medida que el niño fuese consciente de su significación (tanto cultural como histórica). Esta postura teórica sería coherente con una perspectiva marxista del cambio y del desarrollo en la medida en que otorgara preferencias a las fuerzas sociales que influyen sobre el desarrollo. El desarrollo del lenguaje posibilita al niño la entrada a la cultura, dado que puede utilizar el sistema de comunicación convencional, transferido a través de la interacción social, e interiorizado.

Un punto principal de la teoría de Vigotsky (1962), es la consideración de la “enseñanza” y el “aprendizaje” como dos procesos paralelos en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. El componente de instrucción es considerado una parte integrante del proceso de aprendizaje. Para aprender ha de darse una enseñanza conectada con el nivel cognitivo del niño. Un “enseñante” que ofrece apoyo encontrará ese nivel e intentará, a través del contexto de interacción, ampliar la capacidad del niño, su conocimiento o habilidad. El apoyo necesario dependerá del contenido y del contexto, pero permitirá al niño recibir responsabilidad para la regulación, control y mantenimiento de su comportamiento.

El lenguaje que recoge la experiencia de generaciones o de la humanidad, hablando en un sentido más amplio, interviene en el proceso de desarrollo del niño desde los primeros meses de su vida. Al nombrar

los objetos y definir así sus conexiones y relaciones, el adulto crea nuevas formas de reflexión de la realidad en el niño, incomparablemente más profundas y complejas que las que éste hubiera podido formar mediante su experiencia individual. Todo este proceso de la transmisión del saber y la formación de conceptos, es el modo básico en que el adulto influye en el niño, constituye el proceso central del desarrollo intelectual infantil (Garton y Pratt 1991).

Vigotsky además de investigar las etapas básicas del desarrollo de los procesos mentales complejos a través de la organización del lenguaje, llegó también a la conclusión de que el desarrollo mental humano tiene su origen en la comunicación verbal entre el niño y el adulto, y que una función que está al principio dividida entre dos, pasa después a ser el medio por el cual se organiza la conducta personal del niño.(Luria e Yudovich 1978).

Respecto al desarrollo del lenguaje, Vigotsky afirmó que los niños aprenden este último de los adultos, asimilando los nombres de los objetos del ambiente. Los niños hacen preguntas a los adultos, y no solamente adquieren información lingüística, sino también información sobre una serie de fenómenos. En general los niños están acostumbrados a ser instruidos, a aprender, incluso antes del periodo de aprendizaje formal en la escuela, han tratado algunos de los conceptos intelectuales que les serán enseñados en la escuela y el aprendizaje escolar deberá por tanto construirse sobre el aprendizaje y la experiencia que ha tenido lugar antes. Sin embargo hay algunas diferencias entre el aprendizaje preescolar y el

aprendizaje con que el niño se enfrenta en la escuela formal y Vigotsky utilizó el ejemplo del desarrollo de la escritura para ilustrar este punto. Vigotsky, consideró que el lenguaje y el pensamiento se originaba a partir de raíces separadas, pero que se juntaban posteriormente en el desarrollo. Por lenguaje, Vigotsky (1962), entendía el habla “los instrumentos lingüísticos del pensamiento” y la experiencia social y cultural del niño. Concebía el lenguaje como medio a través del cual se transmitía y se creaba el pensamiento. No obstante el pensamiento sociocultural e histórico, creado a través del lenguaje era fundamental para el uso de este último. Existiría pues, una íntima relación entre lenguaje y pensamiento, lo social y lo individual, la palabra hablada y escrita (Garton y Pratt 1991).

En relación con lo que plantea Vigotsky, acerca de que el lenguaje era transmitido por los adultos, Snow (1972), en su artículo “Mothers Speech To Children Learning Language”, estudió la variación del lenguaje que tienen las madres cuando se dirigen sus hijos de 2 años, y cuando se dirigen a sus hijos de más edad, obteniendo como resultados, que las madres modifican su lenguaje cuando se dirigen a sus hijos de 2 años, haciéndolo más simple y más redundante, que el lenguaje que dirigen a niños de 10 años. Las madres modifican su lenguaje menos cuando se dirigen a aquellos niños que no pueden observar sus respuestas, lo cual indica que los niños juegan un papel importante en las modificaciones del habla. La dificultad en las tareas que utilizaron en el experimento no afectaron la labor de la madre en la simplificación o redundabilidad del habla. Las madres con experiencia fueron ligeramente mejores que las que nunca habían sido madres en la predicción de las modificaciones en el

estilo del habla que eran requeridas por los niños pequeños. Estos resultados indican, que los niños que están aprendiendo a hablar tienen a su alcance una muestra de lenguaje que es más simple, más redundante y menos confusa que el habla adulta normal.

De la misma manera que Snow, Wells (1986), en sus propias investigaciones ha encontrado que: “el habla de los padres, en comparación con su comportamiento al dirigirse a adultos o a otros niños, varía de diversas formas cuando los receptores son sus hijos de más corta edad; sus locuciones son breves y gramaticalmente sencillas, utilizan entonaciones exageradas para mantener la atención de los niños y para poner énfasis en las palabras claves, restringen los temas tratados a aquellos asuntos próximos a los niños, y con frecuencia repiten y parafrasean sus propias palabras”.

Según Wells (1986) el describir a los niños como constructores en gran medida de su propia representación de la lengua puede llevar a pensar que los adultos apenas influyen en este proceso. Los niños para avanzar en su aprendizaje, necesitan información sobre la lengua en uso; requieren así mismo, la contrastación de su comportamiento lingüístico para confirmar la eficacia de las hipótesis que utilizan en cada etapa de la construcción de su sistema de la lengua. O, más claramente, para aprender a hablar los niños necesitan experiencia en conversación.

A lo largo de la revisión de algunos autores que abordan la perspectiva explicativa, consideramos que un factor importante en la

adquisición del lenguaje, es la interacción verbal que se presenta entre el niño y un adulto más competente, es decir algien que pueda fungir como facilitador durante este proceso.

Por lo anterior y teniendo en cuenta que en la actualidad cada vez más niños ingresan a instituciones educativas, desde edades tempranas en donde pasan la mayor parte del día, consideramos importante destacar el papel que tienen las maestras como facilitadoras de la interacción entre ellas y los niños. Para lo cual diseñamos e impartimos un programa que tuvo como objetivo favorecer la interacción verbal, entre maestras y niños de maternal.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

OBJETIVO

Diseñar e impartir un programa de entrenamiento a las maestras de maternal para favorecer la interacción verbal entre ellas y los niños.

VARIABLES

Variable Independiente

Programa de entrenamiento. El cual consistió en tres partes:

- 1) Sesiones teóricas, se expusieron los contenidos del programa.
- 2) Modelamiento, se ejemplificaba la forma de utilizar las estrategias.
- 3) Asesoría, apoyo y retroalimentación, se aclaraban dudas surgidas durante la aplicación de las estrategias por parte de las maestras y se sugerían otras estrategias que pudieran aplicar.

Variable Dependiente

Interacción verbal entre maestra y niños de maternal. Comunicación verbal que se crea durante la rutina diaria, cuando los adultos se comunican con los niños.

SUJETOS

La investigación se realizó con 2 educadoras de maternal, una titular y una asistente. De un Centro de Desarrollo Infantil oficial del Distrito Federal, y con 10 niños (4 niñas y 6 niños), del grupo de maternal B, sus edades fluctúan entre los 2 años y los 2 años 4 meses. (Ver Anexo I “Descripción de la muestra”).

ESCENARIO

Las sesiones teóricas dirigidas a las maestras, se impartió en el comedor de preescolares.

Las videograbaciones se realizaron en el comedor de maternas, en el salón del grupo de maternal “B” y en las áreas verdes con que cuenta la institución.

Salón de clases del grupo de maternal “B”, de 7 metros de ancho por 6 metros de largo, con mesas y sillas suficientes para los niños; arreglado en áreas (representación, construcción, razonamiento y arte), el material se encuentra a disposición del niño, el salón cuenta con pizarrón, gavetas y un baño para los niños.

Comedor de lactantes y maternas, de 8 metros de ancho por 7 metros de largo, con mesas y sillas suficientes para los niños y una gaveta.

Comedor de preescolares, de 5 por 5 metros, con mesas y sillas, suficientes para los niños, dos gavetas, una enfrente de otra, y un baño para los niños.

Todos los escenarios descritos, cuentan con buena iluminación y ventilación.

MATERIALES E INSTRUMENTOS

1.- Como medida adicional utilizamos el Inventario de Habilidades Comunicativas “Primeras Palabras y Gestos” de Jackson y Maldonado (1992). Para tener un parámetro del desarrollo de lenguaje que tienen los niños antes y después de la intervención.

Elegimos esta prueba porque tiene validez en el idioma español, a partir de un estudio que se realizó en 328 niños normales que hablan español, en una comunidad hispana de San Diego, sus edades fluctúan entre los 8 meses y los 2 años 7 meses. Se comparó el desarrollo del lenguaje de niños que hablan el idioma inglés, con niños que hablan el idioma español; se evaluó el primer vocabulario de los niños, sus características generales de la adquisición del lenguaje, y efectos de factores demográficos, obteniéndose como resultados: la trayectoria del habla del idioma español e inglés son similares, en los niños de este rango de edad y de diversos grupos sociales.

El instrumento consta de 2 cuestionarios: Primeras Palabras y Gestos; y Palabras y Enunciados, para fines de la presente investigación utilizaremos únicamente el primer cuestionario, debido a que se adapta al rango de edad que manejamos.

El cuestionario de Primeras Palabras y Gestos, se divide en dos partes: Primeras Palabras y, Gestos y Acciones. Se complementa con un cuestionario de información general (ver Anexo 2)

2.- Camara de video

3.- Cassettes de 8 milímetros

4.- Cassettes formato VHS

5.- Videocasetera VHS

TIPO DE ESTUDIO

De tipo descriptivo, debido a que busca describir como se manifiesta determinado fenómeno.

DISEÑO

El diseño que utilizaremos es un pretest-posttest con un solo grupo.

FASE 1	FASE 2	FASE 3
<p>Evaluación inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Videograbación de la rutina diaria • Aplicación del Inventario de Jackson y Maldonado 	<p>Intervención</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa de entrenamiento <ul style="list-style-type: none"> ■ parte teórica ■ modelamiento ■ asesoría , apoyo y retroalimentación • Videograbación de la rutina diaria 	<p>Evaluación final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Videograbación de la rutina diaria • Aplicación del Inventario de Jackson y Maldonado

PROCEDIMIENTO

Fase I Evaluación Inicial

Se inicio con una familiarización con los niños y las maestras; la cual tuvo una duración de una semana, ésta consistió en la presentación de las investigadoras, con los niños y maestras de manera formal. Además se mantuvo un contacto directo con los niños, a través de juegos y mediante la participación directa en la rutina diaria.

Al terminar la familiarización se realizo una videograbación de la rutina diaria del grupo de maternal, durante 3 horas de las cuales se analizó una hora, por ser más significativa, debido a que se presentaron más interacciones. Dicha hora se dividió en 3 periodos de 20 minutos de la rutina diaria (desayuno, actividad pedagógica y siesta), con el fin de conocer y analizar la interacción existente en el grupo.

Una vez finalizada la videograbación, se aplicó el instrumento “Inventario de habilidades comunicativas, primeras palabras y gestos de Jackson y Maldonado”, a los niños de manera individual. Dadas las características del instrumento con que se evaluó el desarrollo del lenguaje, el tiempo aproximado de la evaluación fué de 3 a 4 días, durante los cuales se obtenia la información de los reactivos en diversos contextos.

De manera simultánea se llevó a cabo una entrevista con la madre y/o el padre del niño, con el fin de recabar información general necesaria para complementar la información que requiere el instrumento, y conocer la dinámica familiar.

Fase 2 Intervención

Se diseñó e implementó un programa de entrenamiento para las maestras de maternal con el propósito de sensibilizarlas acerca de la importancia de la interacción verbal y proporcionarles estrategias para favorecer dicha interacción dentro del grupo.

El programa se dividió en tres partes:

Primera parte. 4 sesiones teóricas de 2 horas cada sesión, que se impartieron una cada semana en un horario de 16 a 18 horas.

El contenido de las sesiones teóricas fué:

Primera sesión. Curriculum High Scope.

Segunda sesión. El lenguaje y sus experiencias clave.

Tercera sesión. Interacción.

Cuarta sesión. Estrategias de interacción.

(Ver Anexo 3)

Segunda parte. Modelamiento, una vez impartidas tres sesiones teóricas las investigadoras modelaron a las maestras las estrategias de interacción dentro del salón de clases.

Este modelamiento consistió en que, las investigadoras aplicaron las estrategias con los niños durante la rutina diaria, por ejemplo, las investigadoras se acercaban y les preguntaban: ¿me puedes decir que estás haciendo?, ¿que crees que pueda pasar si lo hacemos con otros materiales?. Otro ejemplo fué: sentarnos en círculo con los niños y pedirles que entre todos inventamos un cuento, propiciando que los niños describan a los personajes del cuento, pidiéndoles a los demás que escucharan atentamente lo que sus compañeros decían. Después se les preguntaba a las maestras: ¿que opinaban de nuestra intervención?, ¿que estrategias identificaron?, ¿si notaron cambios en los niños?, ¿si creen que las puedan utilizar, como y en que momentos?, ¿si consideran que son de fácil aplicación?.

Se les describió una situación a las maestras, pidiéndoles que tratarán de aplicar algunas de las estrategias, el modelamiento tuvo una duración de 5 sesiones de 3 horas cada una, impartidas en días consecutivos.

Finalmente se les pidió a las maestras que ahora ellas aplicaran las estrategias con los niños, pasándo así a la tercera parte del programa.

Tercera parte. **Asesoría, apoyo y retroalimentación**, en este período las investigadoras orientaron a las maestras durante la aplicación de las estrategias en el grupo. Se observaba a las maestras durante las actividades con los niños, al final de la sesión se les preguntaba como se habían sentido y que estrategias utilizaron.

En otro momento del apoyo en la orientación se les presentaron secuencias de la primera videograbacion de sus propias interacciones con los niños, y que ellas misma proporcionaron alternativas a la forma de interacción que presentaban en el video.

En total las sesiones de apoyo fueron 10 con una duración de 3 horas por sesión, consecutivamente.

En este momento se realizó una segunda videograbación de la rutina diaria con las mismas características que la primera.

Fase 3 Evaluación Final

Despues de 15 sesiones, se realizó una última videograbación de la rutina diaria, con las características de la primera y la segunda videograbación.

Se aplicó nuevamente el instrumento “Inventario de habilidades comunicativas primeras palabras y gestos de Jackson y Maldonado” a los niños de manera individual. El tiempo que transcurrió entre la aplicación del pretest y el postest, fué de 8 meses.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

DATOS DE LAS CATEGORÍAS OBTENIDAS DE LA OBSERVACIÓN DURANTE LA RUTINA DIARIA

Para el análisis de las videograbaciones y dado que no habían categorías que se ajustaran a nuestras necesidades, elegimos y definimos categorías del video teniendo en cuenta la importancia que para la investigación tiene el contexto social, obteniéndose frecuencias de las categorías. Las definiciones de las categorías se presentanen la tabla 1

TABLA 1 DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS OBSERVADAS DURANTE LA RUTINA DIARIA

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
<i>Interacción maestra-niño</i>	Contacto verbal entre maestra-niño
<i>Interacción maestra-maestra</i>	Contacto verbal entre las maestras
<i>Silencios</i>	Sin interacción verbal por más de dos segundos
<i>Preguntas cerradas</i>	Sólo permiten una respuesta única
<i>Respuestas cerradas</i>	Palabra o monosílabo sin más explicaciones.

<i>Respuestas abiertas</i>	Frases que permiten una explicación amplia.
<i>Estímulos</i>	Expresiones de halago que la maestra dirige a los niños, cuando realiza una actividad.
<i>Interacción niño-niño</i>	Contacto verbal entre niños.

Al hacer el análisis de las categorías, cuando se presentaban 2 de manera simultánea, se cuantificaban ambas categorías.

Los datos obtenidos en la tabla 2, corresponden a las secuencias de las videograbación que comprenden los 3 periodos de la rutina diaria, para ambas maestras.

Los datos obtenidos de las frecuencias de las categorías, se muestran en la tabla 2:

TABLA 2 FRECUENCIA DE LAS CATEGORIAS OBSERVADAS DURANTE LA RUTINA DIARIA

Categorías	Primer video Fase 1	Segundo video Fase 2	Tercer video Fase 3
Interacción maestra-niño	43	91	79
Interacción maestra-maestra	2	0	1
Interacción niño-niño	1	0	2

Silencios	8	1	4
Preguntas cerradas	6	18	18
Respuestas cerradas	10	20	18
Respuestas abiertas	0	0	3
Estímulos	2	2	3

La tabla 2 nos muestra que la primera categoría de *Interacción maestra-niño*, aumentó del primero al segundo video, y disminuyó en el tercer video.

En la segunda categoría *Interacción maestra-maestra*, la frecuencia de ocurrencia disminuye del primer video al segundo, presentándose en una ocasión en el tercer video.

La tercera categoría *Interacción niño-niño*, aumenta del primer video al tercer video, no presentándose en el segundo video.

En la cuarta categoría de *Silencios*, se presentó en el primer video en 8 ocasiones, en el segundo en 1, en el tercero en 4 ocasiones.

En la quinta categoría de *Preguntas cerradas*, se presentaron en el primer video 6, en el segundo 18 y en el tercero se mantuvo en 18.

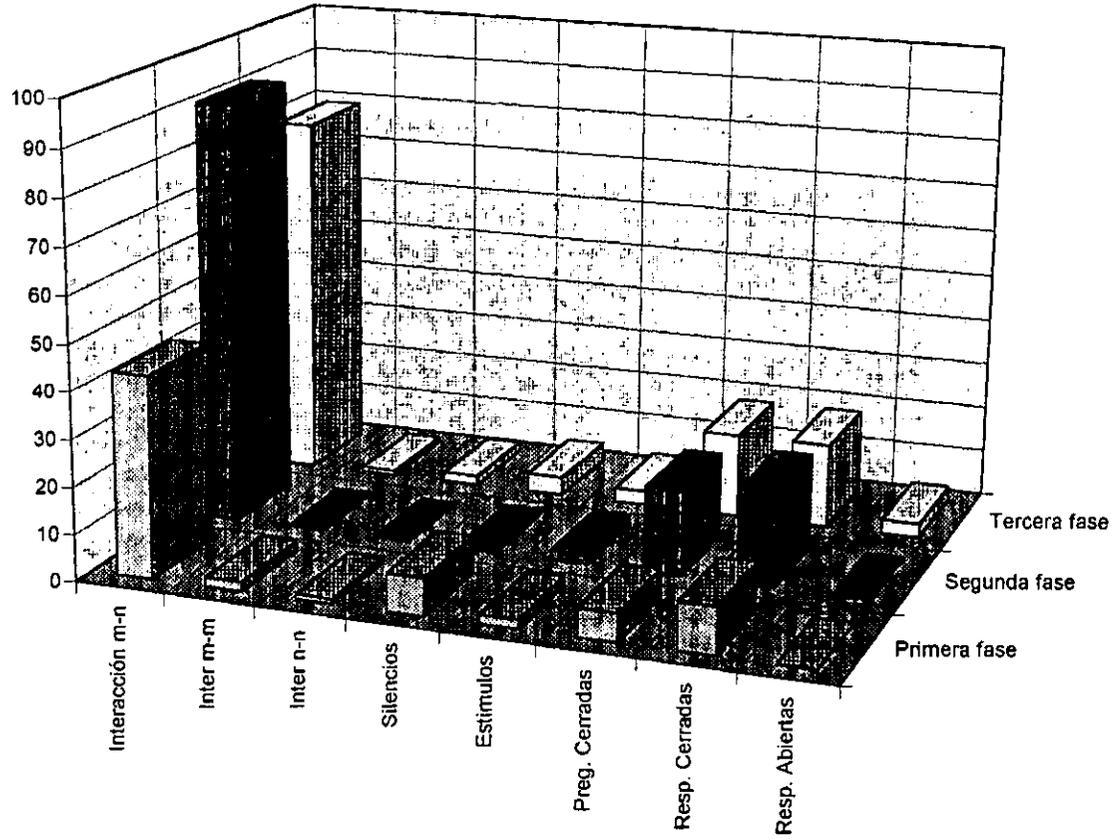
La sexta categoría de *Respuestas cerradas*, se presentaron en el primer video 10, en el segundo 20 y en el tercero 18.

En la séptima categoría de *Respuestas abiertas*, en los dos primeros videos no se presentaron, y en el tercero se presentaron 3.

La octava categoría de *Estímulos*, en el primer video se presentaron 2, en el segundo se presentaron 2, y en el tercer video se presentaron 3 (ver Gráfica en la siguiente página).

El análisis por frecuencias de las videograbaciones (ver tabla 2), muestra que la categoría que se incrementan del primero al tercer video, es la de estímulos, las categorías de interacción maestra-niño y respuestas cerradas aumentan en el segundo video, pero disminuyen en el tercero, lo cual refleja que la interacción existente entre la maestra y el niño, se presentan a través de preguntas cerradas que los niños contestan con respuestas cerradas. La categoría de respuestas abiertas se empieza a presentar en el tercer video. Las categorías de interacción maestra-maestra, interacción niño-niño y silencios disminuyen del primero al segundo video, pero aumentan en el tercero.

FRECUENCIA DE LAS CATEGORIAS OBSERVADAS DURANTE LA RUTINA DIARIA



DATOS OBTENIDOS DE LAS TRANSCRIPCIONES DE LAS SECUENCIAS DE LA RUTINA DIARIA

Se llevó a cabo un análisis de las videograbaciones, haciendo una transcripción minuciosa de cada grabación. Las dos investigadoras realizaron la transcripción de cada video por separado, para después comparar ambas transcripciones y seleccionar las tres secuencias más representativas de la interacción maestra-niño de cada video. Las secuencias elegidas, tuvieron una duración de 20 minutos cada una. La transcripción de las videograbaciones tuvo una duración de 3 meses aproximadamente.

Una vez elegidas las secuencias, el análisis se realizó describiendo el diálogo existente en la secuencia para después comparar, si se utilizaron o no las estrategias de interacción, y cuáles de estas estrategias se utilizaron.

Para fines de la transcripción utilizamos las claves de Mercer (1998), debido a que son señalamientos convencionales en el análisis del discurso. Las claves son las siguientes:

No:	Niño
Ns:	Niños
Mtra:	Maestra
(...)	Palabras sin descifrar
/	Pausa de menos de 2 segundos.
//	Pausa de más de 2 segundos.
Negritas	Habla con énfasis.
[Habla simultánea o interrumpida.
(&)	Habla continuada, separada en la transcripción por la interrupción.
...	La secuencia empieza o termina dentro de un turno de habla.

La transcripciones de las secuencias de las videograbaciones se presentan a continuación:

EVALUACIÓN INICIAL

PRIMER VIDEO

fase 1

Desayuno 1

No: //

Mtra: ¡Te vas a caer Rosendo!

No: //

Mtra: (...) (interacción entre maestras)

No: //

No: (...) (interacción entre niños)

Mtra: Yeni, ¡vente a sentar aca!

No: //

No: //

Mtra: (...) (interacción maestra-niño)**Mtra: //****Mtra: Mete la cuchara a la boca****Mtra: No Alexis, por favor ¿si?****Mtra: ¡No!**

Esta secuencia muestra la manera en que la maestra interactúa con los niños durante un periodo de alimentos, en donde se observan silencios de más de dos segundos, discursos que no se entienden, sobresaliendo las órdenes que la maestra dirige a los niños, por ejemplo: “Yeni, ¡vente a sentar aca!”, o “mete la cuchara a la boca”. En esta secuencia no se reflejan estrategias que favorezcan la interacción maestra-niño

Actividad Pedagógica 2

Mtra: ... Tú Irene, ¿si estába agria la cajeta, o estába dulce?. ¿Como estába la cajeta, estába agria o estába dulce?

Mtra: [Reprobados todos...]

Ns: Dulce

Mtra: Dulce, dulce estába la cajeta ¿verdad?

Mtra: ¿Y como estába el limón, salado?. ¿Estába salado el limón, estába agrio?, ¿como estába el limón?

No: Muy bien

Mtra: Muy bien, dice (&) Irene muy bien (interacción maestra-maestra) ... El limón estaba agrio, ¿como le hacían a la cara cuando probaban al limón?, así, como le hacían a la cara

Mtra: ¿Como le hizo José Antonio?; José Antonio hasta se voltio, hizo así los ojos, cerró los ojos

Mtra: ¿Les gustó más el limón?, a mi me gusta la cajeta, la cajeta está dulce

No: Hacían

Mtra: Así le hacían ¿verdad?, con el limón, se vieron en el espejo.

Ns: Si

La secuencia muestra como la maestra dirige a los niños una serie de preguntas cerradas que sólo permiten como respuesta una palabra por parte del niño, por ejemplo : "... Tú Irene, ¿si estába agria la cajeta, o estába dulce?. ¿Cómo estába la cajeta, estába agria o estába dulce?". La secuencia también muestra como la maestra indice la respuesta del niño en la misma pregunta, por ejemplo: "Dulce, dulce estába la cajeta ¿verdad?". La maestra hace uso de la **descripción**, cuando comenta al

grupo alguna reacción por parte de alguno de los niños al realizar la actividad, por ejemplo : “¿Cómo le hizo José Antonio?; José Antonio hasta se voltio, hizo así los ojos, cerró los ojos. La plática en esta secuencia se encuentra dominada por la maestra.

Siesta 3

No: //

No: Sara, Sara, Sara, Sara, Sara.

Mtra: Mande, ahí voy, quitate los tenis.

Mtra: Alexa, quitate los zapatos por favor.

No: //

Mtra: Diego.

Mtra: ¿Ya te quitaste los tenis?.

No: No

Mtra: No, ¿verdad?, claro, ¿quien se fué al lodo?, ¿Quién?, que no te estoy viendo tus zapatos llenos de lodo.

Mtra: Impresionate Alexa.

Mtra: Oye, Alexa, ¿tú te impresionas?.

No: Si.

Mtra: Hay Misael, tú nunca acabas [al último le toca la capa.

Mtra: Agarra tus tenis por favor Misael.

Mtra: Luisa vete a la cama por favor.

Mtra: Ya mis amores, orale.

Mtra: Tan bien que se porta.

Mtra: Vente aca che, che, che, chendo.

Mtra: Ahorita voy, ah!, ya estas desdoblado, ahorita voy.

Mtra: Alexa.

Mtra: ¿Estan desdoblado verda?, chiquitos.

Mtra: Sientate aquí.

Mtra: No, quitate los zapatos.

Mtra: A dormir Luisa, por favor.

Mtra: Orale.

Mtra: Así no es boca-abajo Luisa.

Mtra: De este lado, como está Monse, es boca-abajo, eh!

Esta secuencia muestra la manera en que la maestra interactúa con los niños, durante el periodo en el que los niños se preparan para la siesta, en donde se observan instrucciones por parte de la maestra, como por ejemplo: “Alexa, quitate los zapatos por favor”, “Luisa vete a la cama por favor” o, “A dormir Luisa por favor”. También se presentan preguntas que sólo permiten respuestas cerradas por parte del niño. Por ejemplo: “¿Ya te quitaste los tenis?” o “Oye, Alexa ¿tú te impresionas?”, se muestran pocas pausas de más de dos segundos y aparece sólo en una ocasión el habla simultánea por parte de las maestras. No se presenta el uso de estrategias de interacción, dominando las instrucciones que las maestras dirigen a los niños, que no propician una respuesta verbal por parte del niño.

INTERVENCIÓN

SEGUNDO VIDEO

fase 2

Desayuno 4

Mtra: ... Roberto, Roberto la ensalada, por favor

No: //

Mtra: ...Haber Roberto

Mtra: ...Haber Luisita linda, come mi amor

Mtra: Namás quiero que la pruebes tantito

Mtra: (...) (interacción maestra-niño)

Mtra: (...) (interacción maestra-niño)

Mtra: Ya mero terminas Luisa, toda la ensalada

Mtra: (...) (interacción maestra-niño)

Mtra: ... ¿verdad que está rico?

Mtra: Ahora otro poquito de jamoncito

Mtra: (...) (interacción maestra-niño)

En esta transcripción se presentan interacción maestra-niño en discursos no entendidos, se encuentran también estímulos, un ejemplo es: "Haber Luisita linda, come mi amor" con el propósito de que los niños terminen su comida. La secuencia presenta más interacciones maestra-niño, con discursos no entendidos como: "¿Verdad que está rico?", y por tener preguntas cerradas, sin respuestas por parte de los niños. Esta secuencia no muestra estrategias de interacción.

Actividad Pedagógica 5

Mtra: ... ¿Ya vieron todos los colores aca, a ver que colores ven, que materiales ven aqui?

Ns: ... Azul

Mtra: ...Azul blue, ¿que otro color?

Ns: ... Rojo

Mtra: ... Rojo, ¿que otro color hay por aca?

Ns: ... Amarillo Yellow

Mtra: Amarillo, verde ya vieron cuantos materiales hay, hay muchos ¿verdad?

No: Amarillo verde no, amarillo yellow

Mtra: ... Amarillo yellow, como amarillo verde. No hay amarillo verde. Bueno es que dice que ve amarillo y ve verde

Mtra: ... Vamos a separar los colores ¿de acuerdo?

Ns: Si

Mtra: ... Les voy a decir como los vamos a separar, ustedes me van a ayudar cuando suene el pandero, ustedes van a ir por todos los materiales que están en el piso pero fíjense bien, primero vamos a levantar todo lo azul, los botes azules, las mascadas azules y todo el material azul, y las cajas azules en ésta mesa, nada más azul

No: ¿El que lo agarra?

Mtra: Mande

Mtra: ... El que lo agarre. azules el material azul me lo traen a esta mesa de acuerdo ahorita que yo les toque el pandero ustedes van a

recoger todo el material azul, no van a levantar el amarillo ni van a levantar el rojo, ni verde. Solo color azul blue como la caja que tengo aquí de acuerdo, voy a ver quien lo hace bien

Mtra: Azul, azul blue nada mas traiganlo a la mesa azul blue, rapidito aquí lo ponen aquí lo ponen en esta mesa. Muy bien

Mtra: Azul blue, es sólo azul blue, si ya no hay azul blue se sientan

Mtra: Muy bien Rosendo ya nos sentamos en sus mesas. Ese es amarillo yellow quiero azul de acuerdo. En esta mesa, en esta mesa nada más azul, ya se sientan Rosendo, Jorge ya se sientan por favor. Rosendo sientese por favor sientese en su lugar, vamos a ver

Mtra: ¿Quién recogio ésta mascada?

No: Nicola

Mtra: Nicole, Nicole, ¿y de que color es esta mascada?

Ns: Rojo red

Mtra: Rojo red, ¿yo pedí rojo red?

Ns: No

Mtra: Entonces ¿quería rojo red?

Ns: No

Mtra: Lo vamos a sacar por que no queremos rojo red

Mtra: También sacamos éste, ¿por que?, ¿por que?

No: Por que es el rojo

Mtra: Por que es rojo y no lo queriamos

Mtra: Ese color que color es

Ns: Amarillo yellow

Mtra: No quería amarillo yellow, quería azul blue

Mtra: ¡Te sientas Raúl!

Mtra: ¿Esto de que color es?

No: Azul blue

Mtra: ¿Este color de que color es, esta mascada de que color es?

Ns: Verde green

Mtra: La vamos a sacar por que no queriamos las verdes, queriamos azul

Mtra: ¿Esta caja de que color es?

No: Verde green

Mtra: Y yo queria verde green aquí

Ns: No

Mtra: No la sacamos

Mtra: ¿Y esta cajita de que color es?

Mtra: Yenitzel, ¿de que color es?, ah, pues es que esta no iba aquí

Mtra: A ver Alexa váyase a su lugar, por favor

Mtra: Ah, este es rojo red y ... ¿va con las azules?

Ns: No

Mtra: No va con los azules.

Mtra: Ahora fíjense bien, éste es azul éste azul aquí se queda, vamos a sentarnos a nuestros lugares

Mtra: Jimena vete a tu lugar

Mtra: Todo lo que está aquí de que color es todo lo que trajimos a esta mesa es azul blue

Mtra: Era lo que queriamos, ¿verdad?

La secuencia muestra como la maestra describe el material que va a utilizar en la actividad, en forma de preguntas dirigidas a los niños, por ejemplo: "...¿Ya vieron todos los colores aca, a ver que colores ven, que materiales ven aquí?", propiciando como respuesta por parte del niño una sola palabra, por lo que la maestra responde con la repetición de la palabra y otra pregunta por ejemplo : "...Rojo" "...Rojo, ¿que otro color hay por aca", la maestra también proporciona instrucciones para llevar a cabo la actividad por ejemplo: "...Les voy a decir como lo vamos a separar, ustedes me van a ayudar cuando suene el pandero, ustedes van a ir por todos los materiales que está en el piso pero fíjense bien, primero vamos a levantar todo lo azul, los botes azules, las mascadas azules y todo el material azul, y las cajas azules en ésta mesa, nada más azul".

La interacción una vez iniciada la actividad contiene en su mayoría preguntas que permite respuestas cerradas por parte del niño, en las cuales la maestra confirma repitiendo la respuesta del niño y agregando una explicación, por ejemplo: "¿Este color de que color es, ésta mascada de que color es?" . "Verde green" ; "La vamos a sacar por que no queríamos las verdes, queríamos azul". En esta secuencia la maestra hace un mayor uso de las estrategias de interacción como la descripción, sin embargo las preguntas cerradas y por parte de la maestra y las respuestas cerradas por parte del niño, siguen dominando como forma de conversación.

Siesta 6

Mtra: Vamos a tapanlo otra vez, pero ya no se esten destapando por favor.

Mtra: La maestra canta para que los niños se duerman.

Mtra: Kitty, pasale al baño.

Mtra: Ya, pasó.

Mtra: A ver, vamos a cantar cuando los niños esten bien acostaditos.

Mtra: Hiciste pipi, si.

Mtra: Déja las almohadas en su lugar por favor Rosendo.

Mtra: Quitate los zapatos.

No: Oye.

Mtra: Si.

No: Si.

Mtra: A ver Fernandita Cruz, Fernanda deja esos zapatos en su lugar, por favor mi amor.

Mtra: A ver, se acuesta bien para tapanla por favor.

Mtra: Vamos a cantar, cuando ya todos esten con la boquita cerrada, para que se escuche.

Mtra: Acuestate bien Alexa.

Mtra: ¿De quien es?.

No: Kitty

Mtra: De Kitty o de Luisa Fernanda.

Mtra: Luisa, ¿donde esta tu otro zapato, Luisita?.

No: Acuestate bien.

No: (...)

Mtra: Para allá, para allá, volteando para allá.

Mtra: Gracias por haberlo traído.

Mtra: A ver, quien anda de Cenicienta por ahí, olvidando la zapatilla.

Mtra: ¿Quien está de Cenicienta?

Mtra: Este es tuyo, no es de Luisa.

Mtra: Vamos a cantar cuando todos los niños esten con los ojitos cerrados.

Mtra: Bien, bien acostaditos.

No: (...)

Esta secuencia, nos muestra como la maestra habla más con los niños, sin embargo, se registran pocas respuestas por parte de ellos, que se caracterizan, por ser respuestas cerradas, por ejemplo: “De quien es”, “Kitty”; o discursos que no se entienden. Se presentan ordenes por parte de la maestra que girigen a los niños, por ejemplo: “Hiciste pipi”, “Quitate los zapatos”, se presentan también instrucciones y halagos por parte de la maestra como: “Deja las almohadas en su lugar por favor Rosendo”, “A ver Fernandita Cruz, Fernanda deja esos zapatos en su lugar, por favor mi amor”. La secuencia no presenta estrategias de interacción, el diálogo es dominado por la maestra.

EVALUACION FINAL

TERCER VIDEO

fase 3

Desayuno 7**Mtra:** //**Mtra:** Comete el pan Mariana, tomate la leche**Mtra:** //**Mtra:** Yo no se, si no te lo acabas**No:** //**Mtra:** ¿Puedo recoger tu plato?**No:** Si**Mtra:** ¿Te gustó el desayuno?**No:** Si**Mtra:** ¿Que te gustó más?**No:** El pan**Mtra:** ¿Ya nos vamos al salón?**No:** Si

En esta secuencia observamos que se permite más la interacción del niño, por medio de preguntas cerradas que ellos siguen contestando con respuesta cerradas, por ejemplo: “Te gustó el desayuno”, “Si”, o “Que te gustó más” “El pan” . El equilibrio en el lenguaje de la maestra y el niño, se presenta más que en la secuencia de desayuno del primer y segundo video.

Actividad Pedagógica 8

Mtra: Ya pusimos los manteles, ¿que más necesitamos?

Mtra: ¿Quieres papel o cartón?

No: Papel

Mtra: Jaqueline, ¿que necesitas?

No: Papel y acuarelas

Mtra: Aquí vamos a poner la pintura

Mtra: (...) (interacción maestra-niño)

Mtra: ¿Que color vas a ocupar?

No: Verde

Mtra: Quieres verde, ¿que otro color?

No: Azul

Mtra: Azul

No: Quiero ese

Mtra: ¿Ese que color es?

No: ¿Negro?

Mtra: Este no es negro

Mtra: De este azul me pediste tambien

Mtra: Ahora, ¿que más necesitas para trabajar?

Mtra: Casi ya no tiene

No: Quiero un poco de resistol

No: (...) (interacción maestra-niño)

Mtra: (...) (interacción maestra-niño)

Mtra: ¡Así te ves bien

Mtra: A ver que decías, ¿que tu hermanito tenía un gato?

No: Si

Mtra: (...) (interacción maestra-niño)

Mtra: //

Mtra: Jaqueline, en la planeación ¿que me dijiste que ibas a hacer?

Mtra: ¿Con esto es suficiente?

Mtra: Yo recuerdo que tú ibas a hacer un muñeco

No: Si

Mtra: A ver mi amor, ¿que más necesitas?

No: Un...

Mtra: Un pincel como el de Jaqueline

No: Si

Mtra: ¿Que están haciendo?

Mtra: En razonamiento, que están haciendo

Mtra: Es una casita, mira que bonita

Mtra: ¿Que estas haciendo?

Mtra: Ah, chococrispis, ¿ y que más me vas a hacer mamá?

Mtra: ¿Me vas a dar fruta?

En esta transcripción las interacciones entre maestra-niño son más constantes y se caracterizan por ser preguntas que permiten una respuesta más amplia a partir de la cual pueden surgir nuevas preguntas sobre el mismo o diferentes temas, es decir, utiliza estrategias de interacción como lo son: las preguntas abiertas, por ejemplo: “Que están haciendo”, también se pone atención a lo que el niño dice, estableciendo y manteniendo un ambiente seguro, además de que la maestra trata de sostener una conversación con el niño, por ejemplo: “Ahora que más necesitas para trabajar”, o “Quiero un poco de resistol”, sin embargo la maestra continua haciendo uso de preguntas que permiten sólo respuestas cerradas por ejemplo: “¿Quieres papel o cartón?”, “Papel”; pero con menor frecuencia que en el primero y segundo video.

Siesta 9

No: Yo, ya te gané.

Mtra: A ver Rosendo, esos colchones ya están ocupados, te ,
acuestas acá en uno de estos por favor.

No: Tán ocupados.

Mtra: Andale Alexis, Luisa ya!

Mtra: Se quitan los zapatos antes de acostarse, por que sino ya .

No: Marina, Marina.

Mtra: Yenitzel, vamos a descansar.

No: (...)

Mtra: Por favor ocupa tu colchón.

No: A ver, a ver.

No: A mi si me quedan.

No: Si.

Mtra: Me dijiste que me ibas a cambiar por las cobijas (Interacción
maestra-maestra).

Mtra: Se voltean, por favor.

No: ¿Me quieres?.

No: Quiero agua.

No: Yo, no hé tomado agua.

No: (...) (interacción niño-niño).

No: Quiero agua.

No: Quiero agua.

Mtra: Las manitas abajo.

Mtra: Vamos a ponerles la sábana para que no sientan frio.

Mtra: Ahorita se duermen.

No: (...) (interacción niño-niño).

Mtra: ¿Ya terminaron?

Mtra: Pongan la cabecita en el colchón.

Mtra: (...). (interacción maestra-niño).

Mtra: Vamos a poner la cabecita en el colchón, para que puedan descansar.

Mtra: Haber Rosendo, acuestate bien por favor.

No: Maestra yo me quiero tapar.

Mtra: Ahorita te tapo.

Mtra: Ya la maestra ahorita trae la sábana.

Mtra: La cabecita en el colchón Mariana.

En esta transcripción se presentan más interacciones maestra-niño, por ejemplo: "Maestra yo me quiero tapar" y niño-niño, como por ejemplo: "A ver, a ver" "A mi si me quedan", discursos que no se entienden e instrucciones por parte de la maestra como: "Por favor ocupa tu colchón". En cuanto a las estrategias de interacción, no se presentan, sin embargo disminuyen las preguntas cerradas, en comparación con la secuencia de siesta del segundo video, también encontramos más participaciones de los niños en la plática.

El análisis de las transcripciones de las 3 secuencias del primer video (1,2,3) reflejan la manera en que la maestra mantiene el control durante la conversación, a través de ordenes, preguntas que sólo permiten respuestas cerradas por parte de los niños, o instrucciones.

En el segundo video (4,5,6) las secuencias muestran un incremento en la participación del niño dentro de la conversación, la cual es estimulada por la maestra, con preguntas cerradas, y la descripción precisa de los objetos, también hace uso de instrucciones, sin embargo el equilibrio en la plática sigue dominado por la maestra.

Las secuencias en el tercer video (7,8,9) muestran que la participación del niño en la conversación con la maestra, se incrementa más que en el segundo video, así como también se presenta interacción niño-niño, la cual no se presentó en las secuencias del primer y segundo video.

En lo que se refiere a las tres secuencias del desayuno (1,4,7), se observa que en cada uno de los videos, los silencios disminuyen, y se permite una mayor participación del niño en la interacción con la maestra, disminuyen las órdenes por parte de las maestras, para que los niños terminen su comida, sustituyéndose por halagos, además empieza a presentarse la interacción maestra-niño, por medio de preguntas cerradas que los niños contestan con respuestas cerradas, lo cual no se presentó en la secuencia del primer video, sin embargo, no se presentan estrategias de interacción.

Las secuencias de las actividades pedagógicas (2,5,8) se caracterizan por permitir una mayor interacción entre la maestra y los niños. Por lo que durante esta actividad se presentan estrategias de interacción. La primer

secuencia (2) muestra como la maestra dirige una actividad con lo niños, que se caracteriza únicamente por una descripción de la actividad , en donde la participación del niño era sólo por medio de respuestas cerradas. Sin embargo en la segunda secuencia (5) la maestra utiliza una descripción más detallada tanto de la actividad como de los materiales que se van a utilizar, además se observa el uso de instrucciones que dejan más claras las instrucciones que los niños deben llevar a cabo. Favoreciendo que los niños participen en la interacción por medio de preguntas que estimulen a los niños a describir características de los materiales.

No obstante las preguntas y respuestas cerradas se siguen presentando como una forma de interacción entre la maestra y los niños.

Sin embargo, en la tercera secuencia (8) de la actividad pedagógica, se presentan más interacciones maestra-niño, además las preguntas que la maestra dirigen al niño empiezan a permitir una respuesta de la cual, pueden surgir otros comentarios que pueden ser del mismo o diferentes temas; también se refleja una mayor atención por parte de la maestra cuando el niño habla, propiciando así un ambiente seguro para que el niño sienta libertad para hablar.

Durante la secuencia de siesta (3,6,9), se observa un cambio en la forma de dirigirse de la maestra hacia los niños, en la primer secuencia (3) la maestra se concreta a dar ordenes a los niños, esperando que las obedezcan, en cambio en la secuencia del segundo video (6) se muestran más interacciones maestra-niño, por medio de preguntas cerradas, las

cuales sustituyen a las ordenes de la primer secuencia. La tercer secuencia (9) presenta más interacciones entre niños, las ordenes y preguntas cerradas se sustituyen por instrucciones. No hay un equilibrio en la plática entre la maestra y los niños, pero si aumenta la participación en la conversación por parte del niño, en cada secuencia.

Cabe señalar, que consideramos importante tener en cuenta que algunos momentos de la rutina diaria permiten más la participación verbal del niño que otros. Por ejemplo durante el periodo de actividad pedagógica, se propician mayores actividades que involucren la interacción verbal, por parte del niño, a diferencia de los periodos de desayuno (1,4,7) y siesta (3,6,9), en donde no se propicia el habla.

DATOS OBTENIDOS DE LA FRECUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS EN LAS TRANSCRIPCIONES

Con el fin de cuantificar la frecuencia con que se presentaron las estrategias, las agrupamos de acuerdo a su similitud de características.

La forma en que agrupamos las estrategias se presenta en tablas 3.

ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AGRUPADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Inventar cantos, cuentos e historias • Contar cuentos, recitar poemas, rimas y versos para niños • Proporcionar a los niños libros para que lean 	<p><i>Inventar y contar cuentos, rimas y cantos</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular la interacción y la cooperación entre los niños • Estimular la interacción entre niños, propiciar oportunidades para que los niños hablen entre ellos • Estimular a los niños para que piensen en las necesidades de otros 	<p><i>Estimular la interacción</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar cuidadosamente a los niños; es decir poner atención a lo que dice el niño 	<p><i>Escuchar y poner atención a lo que el niño dice</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Extender el lenguaje; una forma de extender el lenguaje, es hacer que los niños describan lo que está haciendo • Dirigir la atención de los niños hacia los objetos, sucesos y relaciones que vale la pena describir • Estimular al niño para que describan las cosas • Llevar a cabo juegos descriptivos • Ser precisos al describir los objetos, sucesos y relaciones en las charlas con los niños 	<p><i>Describir lo que hacen los niños (sucesos, objetos, etc)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Expresar sus propios sentimientos verbalmente • Reconocer sus propios sentimientos verbalmente 	<p><i>Reconocer y expresar los sentimientos verbalmente</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Referir las preguntas o problemas de un niño a otro 	

<ul style="list-style-type: none"> • Hablar en términos reales a los niños, cuando traigan a colación preguntas y preocupaciones 	<p><i>Hacer preguntas a los niños</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Estar dispuesto a conversar • Respetar y reforzar el papel del niño en las conversaciones con los adultos • Conversar con los niños que los niños que no hablan 	<p><i>Conversar con los niños</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Hablar con un lenguaje claro, concreto, simple con voz natural • Decir cada palabra exacta de los niños • Decir cada palabra tal como se escribe • Mantener el equilibrio entre la plática del niño y del adulto 	<p><i>Mantener el equilibrio entre la plática del adulto y del niño</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Hacer preguntas circulares; propiciar que de la respuesta, surjan otras preguntas que se relacionen con el tema 	<p><i>Ayudar a evitar y preveer en los niños que surjan conflictos</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Entender y ajustarse al juego de los niños 	<p><i>Ajustarse al juego de los niños</i></p>

Se cuantificó la frecuencia de ocurrencia de las estrategias durante los tres periodos de videograbación.

Los resultados se muestran en la tabla 4, que se presenta a continuación

TABLA 4 FRECUENCIA DE ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN VERBAL

Estrategias	Primer video FASE 1	Segundo video FASE 2	Tercer video FASE 3
Inventar y contar cuentos, rimas y cantos	0	1	0
Estimular la interacción	0	5	1
Escuchar y poner atención a lo que el niño dice	3	10	6
Describir lo que hacen los niños (sucesos, objetos, etc)	1	5	1
Reconocer y expresar los	0	0	1

sentimientos verbalmente			
Hacer preguntas a los niños	10	18	25
Conversar con los niños	10	15	7
Mantener el equilibrio entre la plática del adulto y del niño	0	17	14
Ayudar a evitar y preveer en los niños que surjan conflictos	0	0	0
Ajustarse al juego del niño	0	0	13

Cabe mencionar que el lenguaje que las maestras dirigen a los niños, en todas las secuencias es claro y concreto.

Las estrategias que se presentan en el primer video son: escuchar y poner atención a lo que dice el niño, conversar con los niños y hacer preguntas.

En el segundo video las estrategias que se presentaron son: hacer preguntas, inventar y contar cuentos y rimas, se estimula la interacción, se escucha y pone atención a lo que el niño dice, se describen sucesos, objetos, actividades, etcétera, aumentan las preguntas dirigidas a los niños, la conversación y el equilibrio entre la plática de la maestra y el niño.

En lo que se refiere a las estrategias encontradas en el tercer video son estimular la interacción, escuchar y poner atención a lo que dice el niño, describir sucesos, objetos y actividades; reconocer y expresar sentimientos.

*DATOS OBTENIDOS DEL INVENTARIO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS
PRIMERAS PALABRAS Y GESTOS DE JACKSON Y MALDONADO*

ANÁLISIS DEL INVENTARIO

Como medida adicional se aplicó el Inventario de habilidades de Jackson y Maldonado, que evalúa el lenguaje que el niño comprende (receptivo), y que comprende y dice (expresivo); los resultados se analizaron por medio de porcentajes de cada uno de los subtest con los que cuenta (Anexo 4). Se obtuvieron en total dos aplicaciones por niño. La aplicación se realizó en un promedio de 3 sesiones por niño, en un horario de 9 a.m. a 13 p.m. La forma de aplicación se llevó a cabo a través de preguntas directas al niño y observándolo durante la rutina diaria.

La tabla 5 nos muestra los porcentajes totales por niño obtenidos de los inventarios.

TABLA 5 PORCENTAJES TOTALES POR NIÑO DE LOS INVENTARIOS PRIMERAS PALABRAS Y GESTOS

NIÑOS	PRETEST COMPRENDE	PRETEST COMPRENDE Y DICE	POSTEST COMPRENDE	POSTEST COMPRENDE Y DICE
Niña 1	81.26%	65.33%	90.16%	83.37%
Niña 2	71.19%	67.68%	89.22%	85.01%
Niña 3	75.40%	59.48%	94.16%	87.83%
Niña 4	77.28%	74%	96.48%	94.14%
Niño 5	69.08%	59.71%	89.69%	83.13%
Niño 6	88.99%	82.66%	97.18%	94.61%
Niño 7	77.51%	67.91%	93.91%	92.03%
Niño 8	49.53%	42.52%	82.47%	80.14%
Niño 9	75.46%	62.61%	93.45%	92.28%
Niño 10	75.93%	51.16%	87.61%	85.04%
Total	741.63%	633.06%	914.13%	877.57%

Los resultados obtenidos en la tabla 5 muestran un incremento en las puntuaciones totales del postest, en relación con el pretest, alcanzando poco más del 90% de las palabras que se espera que los niños comprendan y digan en el inventario; alcanzando un promedio, en el pretest de palabras que comprenden (lenguaje receptivo) de 74.16, comprenden y dicen (lenguaje expresivo) de 63.30. En el postest se obtuvo un promedio total de comprenden 914.13% y comprenden y dicen 877.75 (ver Gráficas , Anexo 5).

Por otra parte, con respecto a los porcentajes obtenidos de los subtest, de los inventarios aplicados a los niños, observamos, que los subtest que más incremento tuvieron entre el pretest y el posttest, fueron vehículos, alimentos y bebidas, partes del cuerpo, juguetes, rutina diaria, reglas sociales y juegos, estados, tiempo, preguntas, artículos, cuantificadores, adverbios, locativos, preposiciones, en estos subtest la mayoría de los niños o todos incrementaron sus puntuaciones al 100%.

Como se muestra en la tabla 5, a diferencia de los subtest de: sonidos de cosas y animales, animales, ropa, utensilios de la casa, muebles y cuartos, lugares y objetos fuera de la casa, personas, acciones y procesos, cualidades y atributos, pronombres; aunque la mayoría de los niños incrementaron sus puntuaciones, no llegaron al 100%.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

De acuerdo con los objetivos planteados en la investigación con respecto al análisis de la interacción verbal maestra-niño dentro del salón de clases, observamos que en las secuencias del primer video, el lenguaje que la maestra dirige a los niños se caracteriza por tener preguntas y respuestas cerradas, periodos de silencio prolongados y descripción de actividades. Lo cual se relaciona con los resultados de las investigaciones realizadas por Roldan, Andraô, Neves y Dalle (1990), los cuales reportan que la interacción existente entre la maestra y el niño, se caracteriza por haber preguntas si-no o que no permiten una respuesta más amplia por parte del niño.

En las secuencias del segundo video que abarcaron el periodo de intervención, se observó que los silencios disminuyeron y se incrementaron las preguntas que las maestras dirigían a los niños, sin embargo, dichas preguntas seguían permitiendo únicamente respuestas cerradas, creemos que esto se debe a que las maestras se encontraban en el proceso del manejo de las estrategias de interacción verbal, y aún no tenían del todo claro la forma de utilizar las estrategias de interacción, no obstante se demuestra el interés por parte de ellas para tener un cambio de actitud con respecto a su disposición para desarrollar la capacidades del lenguaje en el niño, el cual fué muy similar en ambas maestras.

El análisis de las secuencias del tercer video muestra que las preguntas cerradas disminuyen y se empiezan a presentar preguntas que permiten una respuesta más amplia por parte del niño, de donde en ocasiones surgían nuevas preguntas sobre el mismo o diferentes temas, aquí se refleja una mayor claridad por parte de las maestras con respecto a la forma de aplicar las estrategias de interacción en el grupo.

Las transcripciones también muestran que las estrategias más utilizadas fueron describir, hacer preguntas, ajustarse al juego del niño, cabe mencionar que dentro de estas estrategias se incluye el escuchar y poner atención a lo que el niño dice, mantener un mejor equilibrio entre la conversación de la maestra con el niño. Esto se puede deber a que dentro de las actividades de la rutina diaria, fué más fácil para las maestras utilizar dichas estrategias; debido a que no eran desconocidas para las maestras, sin embargo la forma en que nosotras sugerimos utilizarlas permitió un mayor uso de ellas.

De acuerdo a las interacciones verbales observadas en las secuencias podemos comprobar la importancia que tiene la maestra como facilitador en la interacción verbal con los niños, en la investigación esto se refleja en los cambios de actitud que tiene la maestra con respecto a los niños propiciando y permitiendo una mayor participación por parte de los niños en las interacciones verbales.

Como se mencionó en el marco teórico de la investigación en los planteamientos de Vigotsky, el desarrollo del lenguaje se favorece si se les proporcionan a los niños ambientes que promuevan la interacción verbal entre ellos y otra persona más competente.

Autores como Yellon y Weinstein (1991), también mencionan que el ambiente influye en gran medida en el desarrollo del lenguaje del niño, por tanto es importante estimular el lenguaje tanto en el hogar como en la escuela.

Para la realización de la presente investigación, tomamos en cuenta dos factores: primero, los niños pasan gran parte del día, dentro de la institución, por lo que esta adquiere responsabilidad para facilitar el desarrollo del lenguaje en los niños, un segundo factor es el que la maestra es quien adquiere directamente la oportunidad de favorecer y propiciar dicho desarrollo del lenguaje en el niño.

Para saber si la maestra favorece el desarrollo del lenguaje en el niño, nosotras les proporcionamos estrategias, con el propósito de favorecer la interacción verbal entre ellas y los niños, comprobando que cuando se les proporcionan a las maestras herramientas que les permitan brindar oportunidades para que el niño hable, los niños aprovechan dichas oportunidades y se presenta un incremento en las interacciones verbales, lo que probablemente representa una mayor oportunidad de hablar para el niño.

Al analizar las videograbaciones, creemos que a partir de la implementación del curso a las maestras del grupo de maternal, se sensibilizaron a cerca de la importancia de la interacción verbal, y respondieron con otra de actitud al dirigirse a los niños, como consecuencia los niños lograron tener una mayor comunicación verbal dentro del grupo a partir de las interacciones que tenían con sus maestras.

Creemos que las estrategias de interacción verbal que el Curriculum High Scope propone, favorecen dicha interacción, debido a que se ajustan a las necesidades de ambos.

Sin embargo nosotras creemos que la forma de impartir las estrategias a las maestras, también es fundamental, debido a que si sólo se proporcionan en forma escrita, pueden confundir a las maestras, lo cual traería como consecuencia un mal uso de ellas, por lo que es importante dejar lo más claro posible la forma de utilizarlas, modelandolas directamente con los niños, creemos que una vez que se aprendan a utilizar, con el tiempo aplicaran estas estrategias de manera autónoma, como sucede con el lenguaje que las madres dirigen a sus hijos de corta edad, reportado por Wells (1986) y Snow (1972).

Creemos que un factor que influyó en la efectividad de nuestro curso, es el haber combinado el apoyo práctico a través del modelamiento a las maestras, de las estrategias proporcionadas, primero de manera teórica, así como también la asesoría y retroalimentación, llevada a cabo durante la aplicación de las estrategias por las maestras.

Los resultados obtenidos de la aplicación del Inventario muestran un incremento del pretest al postest, en todos los subtest, cabe destacar que los subtest que más se incrementaron fueron los relacionados con actividades que se realizan dentro de la escuela, como lo son: reglas sociales y juegos, estados, tiempo, preguntas, etcétera, a diferencia de las actividades relacionadas con la casa o fuera de ella, como lo son: personas, utensilios de la casa, lugares y objetos fuera de la casa, etcétera. Creemos que esto también se vió favorecido por la aplicación del programa a las maestras, las cuales propiciaron mas oportunidades para que el niño hablara, a través de las estrategias empleadas.

No debemos olvidar que el incremento en los subtest también se puede deber a la madurez que el niño adquiere a través de su desarrollo cronológico. Sin embargo el hecho de incrementarse más las actividades relacionadas directamente con la escuela, nos habla de la posibilidad de que las estrategias de interacción verbal incrementan más el lenguaje.

La entrevista que complementa el instrumento es un indicador que nos permite descartar un posible daño orgánico en el niño, que pudiera afectarlo en el desarrollo del lenguaje, así como también nos permite concluir que el sólo hecho de estar con el niño no favorece las potencialidades del niño.

Con la investigación se pretendió destacar, que la disposición que la maestra tenga para favorecer el lenguaje puede beneficiar en mucho al desarrollo del mismo, siempre y cuando ellas tengan herramientas para favorecer cualquier habilidad, en este caso representadas por las estrategias de interacción para favorecer el desarrollo del lenguaje en el niño, que se les proporcionamos en forma teórica y práctica a las maestras.

Generar cambios en las maestras es todo un proceso, si bien se vislumbra un cambio tanto en la actitud de las maestras, como en el manejo de las estrategias, nos hubiera gustado que las respuestas por parte de los niños fueran más amplias, lo que nos lleva a pensar que el entrenamiento requiere de más tiempo.

Para posteriores investigaciones, sugerimos el uso de un grupo control, a fin de determinar el impacto que pueda tener el programa, para favorecer la interacción verbal, dado que los resultados se mostrarán más claramente debido a que el grupo control permitirá tener mayor precisión de los cambios que se deriven por el proceso de maduración de los niños, y los que se propicien por la intervención.

Recomendamos un mayor número de videograbaciones para tener más ejemplos de las interacciones maestra niño.

Sugerimos que dentro del equipo para las videograbaciones se contemplen micrófonos inalámbricos, en buen estado con el fin de que el diálogo en las videograbaciones se escuche más claramente.

Así mismo encontramos un elevado índice de ausentismo de los niños lo cual no nos permitía tener un seguimiento adecuado a su vocabulario.

En investigaciones posteriores sugerimos hacer un análisis del tipo de sintaxis en el lenguaje, que las maestras dirigen a los niños, así como identificar las estrategias que mejor se adaptan en su uso durante la rutina diaria.

Estamos concientes de la importancia que tiene realizar un análisis del discurso que se presenta entre maestra y niños, lo cual enriquecería el trabajo, no obstante ese no fué nuestro propósito, sin embargo sugerimos para posteriores investigaciones llevar a cabo dicho análisis del discurso, con el fin de encontrar los mecanismos que favorecen las construcciones cognitivas en el desarrollo del lenguaje en los niños.

Sugerimos también que se lleve a cabo un programa simultáneo con los padres, lo cual puede arrojar mejores resultados en el desarrollo del lenguaje de los niños, debido a que se estaría estimulando al niño en los dos contextos más significativos para su desarrollo, la escuela y el hogar.

BIBLIOGRAFIA

Azcoaga, J., Bello, J., Citrinovitz, J., Derman, B., y Frutos, W. (1981). Los retardos del lenguaje en el niño. Buenos Aires: Paidós.

Barocio, R. (Comp.) (1996). Compendio de lectura interacción adulto-niño en el Curriculum High Scope. México: Trillas.

Bruner, J. (1983). Child Talk: learning to use language. Oxford: Oxford University Press. Trad, cast: El habla del niño, Barcelona: Paidós.

Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós

Chomsky, N. (1968). Language and Mind. Nueva York: Harcourt Brace Jonavoch. Trad Cast: El lenguaje y el entendimiento. Barcelona: Seix Barral.

Chomsky, N. (1965). Aspects for the theory of syntax. Cambridge Mass: MIT Press. (Trad. Cast: Aspecto de la teoria de la sintaxis, Madrid: Aguilar, 1976).

Coll, C. (1994). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Argentina: Paidós.

Delval, J. (1994). El desarrollo humano. Madrid: Siglo Veintiuno.

- Farfán, E. (1999). Los maestros del futuro. Aprendizaje Inicial del lenguaje e Interacción Adulto-niño. Educación 2001. 46, 21-23.
- Ferguson, C. (1978). "Learning to pronounce: The earliest stages of phonological development" en Minifie, F. y Lloyd, L. (eds.) Communicative and cognitive Abilities: Early Behavioral Assesment. University Park Press, Baltimore.
- Fernández, B. y Melero, M. (1995). La interacción social en contextos educativos. España: Siglo Veintiuno.
- García, J. (1992). Psicología evolutiva y educación preescolar. México: Santillana, Aula XXI.
- Garton, A., Pratt, C. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización: El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona: Paidós.
- Gilbert, R. (1974). La escuela maternal aplicada a los padres. Barcelona: Planeta.
- Hohmann, M., Banet, B., Werkart, D. (1990). Niños pequeños en acción. México: Trillas.

Lafuente, S. (1997). Un nuevo programa de estímulo de lenguaje para niños de 2 a 3 años de edad: articulación, comprensión y adquisición de vocabulario. Gaceta psicología, Facultad de Psicología, UNAM, 4, 4, 78, 1997.

Luria, A., Yudovich, F. (1978). Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño. México: Siglo Veintiuno.

Maldonado., Jackson, D. (1993). Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers. Child Lang, Cambridge University Press, 20

Mayor, J. (Comp.) (1988). Psicología social y sociología de la educación. Madrid: Anaya.

Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós.

Nelson, K. E., Carskaddon, G. y Bonvilliam, J. (1973). Syntax acquisition: Impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child. Child development, 44, 497-504.

Nieto, M. (1984). Evolución del lenguaje en el niño. México: Trillas.

Post, J. (1994). High Scope Educational Research Foundation 8th Reunion Anual.

Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. Barcelona: Paidós.

Rondal, J. (1990). La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje. México: Trillas.

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Snow, C. (1972). Mother Speech to Children Learning Language. *Child Development*, 43, 549-565.

Villiers, y Villiers. (1980). Primer Lenguaje. Madrid: Morata.

Vigotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Wells, G. (1986). Variation in Child language En P. Fletchey M. Garman (Comps.) *Language Acquisicion* (2^a ed). Cambridge: Cambridge University Press.

Yelon, S. Weinstein, G. (1988). La psicología en el aula. México: Trillas.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

Brown, R. (1973). A first language: The Early Stages. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

Coll, C., Marchesi, A. (1990). Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Educativa. Compilación. Madrid: Alianza.

Coll, C., Marchesi, A. (1990). Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje Escolar. Compilación. Madrid: Alianza.

Cuatrecasas, J.(1940). Psicobiología del lenguaje. México: Compañía General Editora S.A.

Dale, P. (1980). Desarrollo del lenguaje. México: Trillas.

Davidoff, L. (1989). Introducción a la psicología. México: Mc Graw Hill.

Dehant, A. (1976). El niño aprende a leer. Argentina: Capelusz.

Garton, A. (1994). Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Barcelona: Paidós.

Good, T., Brophy, J. (1996). Psicología Educativa Contemporanea. México: Mc Graw Hill.

Ibañez, B. (1996). Manual para la elaboración de tesis. México: Trillas.

Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

Vigotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge Mass. Harvard University Press.

Whittaker, J. (1977). Psicología. México: Interamericana.

ANEXOS

ANEXO 1

“DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA”

La entrevista que complementa el Inventario realizada a los padres, sirvió como referencia para conocer la dinámica familiar y como indicador para descartar un posible daño orgánico que afectara la adquisición del lenguaje en el niño.

Los datos obtenidos en la entrevista se muestran en la tabla siguiente.

DATOS OBTENIDOS DE LOS CUESTIONARIOS COMPLEMENTARIAS DEL INVENTARIO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS PRIMERAS PALABRAS Y GESTOS

Orden de nacimiento	Primero 5 niños	Segundo 4 niños	Tercero 1 niño
La mayor parte del día la pasa con...	Mamá 8 niños	Papá 1 niño	Abuelos 1 niño
Escolaridad de la madre	Básica 2	Media 4	Superior 4
Escolaridad del padre	Básica 1	Media 7	Superior 2

Problemas al nacer	Si	No 10 niños
Problemas de lenguaje o audición	Si	No 10 niños
Familiar con problemas de lenguaje	Si	No 10 niños
Contacto con otras lenguas	Si 3 niños	No 7 niños

El 80% de los niños pasan la mayor parte del día con su madre, el 10% con su padre y el otro 10% con abuelos.

El 50% de los niños son hijos únicos, el 40% son los segundos en orden de nacimiento y 10% tercero.

El 20% de las madres tienen instrucción básica, el 40% instrucción media y el 40% restante instrucción superior.

El 10% de los padres de los niños tienen instrucción básica, el 70% media y finalmente el 20% restante instrucción superior.

El 100% de los niños no presentaron problemas al nacer, no han presentado problemas de audición o lenguaje y no tienen familiares con problemas de lenguaje.

El 70% de los niños no tienen contacto con otras lenguas.

El 80% de los niños viven dentro de un matrimonio integrado.

El 20% de los niños son huérfanos de madre. El 10% de los niños viven con el padre; el otro 10% restante vive con sus abuelos.

Todas las madres trabajan y tienen un horario de 7 a.m. a 3 p.m., ellas reportan pasar toda la tarde con el niño. Los niños que viven con su padre y abuelos pasan también la mayor parte de la tarde con los niños.

ANEXO 2

**“SUBTEST DEL INVENTARIO DE HABILIDADES
COMUNICATIVAS PRIMERAS PALABRAS Y GESTOS DE
JACKSON Y MALDONADO”**

Consta de 22 subtest:

1. Sonidos de cosas y animales (12 palabras).
2. Animales (36 palabras).
3. Vehículos (9 palabras).
4. Alimentos y bebidas (30 palabras).
5. Ropa (19 palabras).
6. Partes del cuerpo (20 palabras).
7. Juguetes (8 palabras).
8. Utensilios de la casa (36 palabras).
9. Muebles y cuartos (24 palabras).
10. Lugares y objetos fuera de la casa (26 palabras).
11. Personas (20 palabras).
12. Rutina diarias, reglas sociales y juegos (19 palabras).
13. Acciones y procesos (45 palabras).
14. Estados (2 palabras).
15. Tiempo (8 palabras).
16. cualidades y atributos (37 palabras).
17. Pronombres (33 palabras).
18. Preguntas (6 palabras).
19. Artículos (8 palabras).
20. Cuantificadores y adverbios (8 palabras).
21. Locativos (9 palabras).
22. Preposiciones (3 palabras).

ANEXO 3

SESIÓN I

“CURRICULUM HIGH SCOPE”

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD INICIAL

Organizadas en dos grupos, las maestras comentaron cuales son los principios que utilizan para educar a los niños del Centro de Desarrollo Infantil.

DESCRIPCIÓN DE IDEAS CENTRALES

- I. Antecedentes del Curriculum High Scope.
- II. Curriculum válido en términos de desarrollo.

ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

Con la participación de las 2 maestras, se reflexionó sobre los principios con los que educan ellas en el CENDI a los niños, y los principios de High Scope, para conocer su opinión al respecto.

SESIÓN II

“EL LENGUAJE Y SUS EXPERIENCIAS CLAVE”

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD INICIAL

Se les preguntó a las maestras: ¿Que es el lenguaje?, ¿Como aprenden los niños a hablar?, ¿Que factores intervienen en el desarrollo del lenguaje de los niños?.

DESCRIPCIÓN DE IDEAS CENTRALES

- I. Concepto de lenguaje.
- II. Concepto de experiencias clave.
- III. Desarrollo del lenguaje en niños de 0 a 3 años.

ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

Se formaron 2 equipos, y se les proporcionaron 4 fotografías, con el fin de que identificaran, las experiencias clave correspondientes al desarrollo del lenguaje, que se les presentaban.

Descripción de fotografías:

- 1.-La maestra y los niños se encuentran sentados en círculo, y ella les cuenta un cuento.
- 2.-La maestra esta hablando con el niño cara a cara, la expresión del niño es de enojo.
- 3.-La maestra y los niños están agarrados de las manos en círculo cantando una canción.
- 4.-La maestra observa a un niño que no habla y le dirige una pregunta.

SESIÓN III

“INTERACCIÓN”

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD INICIAL

Organizadas en dos grupos, se les pidió a las maestras que contestaran a las preguntas: ¿Que es la interacción, y que implica interactuar?.

DESCRIPCIÓN DE IDEAS CENTRALES

- I. Concepto de interacción.
- II. Factores que intervienen en la interacción maestra-niño.

ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

Se les pidió a las maestras, que proporcionaran un ejemplo de como interactuar ellas con los niños.

SESIÓN IV

“ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN”

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD INICIAL

Se formaron 2 grupos de maestras con una investigadora cada uno. En un grupo se realizó una actividad, en donde la investigadora tenía el control en el diálogo; en el segundo grupo se realizó la misma actividad, pero con un equilibrio de diálogo entre la investigadora y las maestras. Al término de la actividad, se les pidió que reflexionaran acerca de las diferencias en la forma de dirigir la actividad en ambos grupos.

DESCRIPCIÓN DE IDEAS CENTRALES

- I. Concepto de estrategias.
- II. Estrategias para favorecer el desarrollo del lenguaje.

ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

Se les pidió a las maestras ejemplificar, de que manera utilizarían las estrategias de interacción para favorecer el desarrollo del lenguaje en los niños, dentro de su rutina diaria en el CENDI.

ANEXO 4

**“PORCENTAJES TOTALES POR NIÑO DEL INVENTARIO
PRIMERAS PALABRAS Y GESTO”
SONIDO DE COSAS Y ANIMALES**

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	75%	75%	75%	75%
NIÑA 2	58.33 %	61.11%	72.22%	75%
NIÑA 3	75%	83.33%	75%	83.33%
NIÑA 4	100%	100%	100%	100%
NIÑO 5	41.66%	41.66%	41.66%	41.66%
NIÑO 6	66.66%	66.66%	100%	100%
NIÑO 7	91.66%	91.66%	100%	100%
NIÑO 8	58.33%	58.33%	91.66%	91.66%
NIÑO 9	50%	50%	100%	100%
NIÑO 10	66.66%	66.66%	75%	75%

La tabla nos muestra que la mayoría de los niños presentan un incremento en su lenguaje en el postest con relación al pretest. Únicamente 2 niños mantuvieron las mismas puntuaciones.

ANIMALES

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	52.77%	55.55%	63.88%	63.88%
NIÑA 2	58.33%	61.11%	72.22%	75%
NIÑA 3	66.66%	69.44%	86.11%	86.11
NIÑA 4	94.44%	97.22%	94.44%	97.22%
NIÑO 5	58.33%	58.33%	83.33%	88.88%
NIÑO 6	66.66%	75%	91.66%	97.22%
NIÑO 7	69.44%	72.22%	91.66%	97.22%
NIÑO 8	55.55%	55.55%	66.66%	80.55%
NIÑO 9	50%	50%	77.77%	77.77%
NIÑO 10	50%	58.33%	83.33%	83.33%

Esta tabla refleja un incremento en las puntuaciones del postest de todos los niños.

VEHICULOS

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	77.77%	77.77%	77.77%	77.77%
NIÑA 2	77.77%	77.77%	100%	100%
NIÑA 3	55%	55%	77.77%	100%
NIÑA 4	88.88%	100%	100%	100%
NIÑO 5	77.77%	88.88%	88.88%	100%
NIÑO 6	88.88%	100%	100%	100%
NIÑO 7	66.66%	66.66%	88.88%	88.88%
NIÑO 8	66.66%	77.77%	66.66%	88.88%
NIÑO 9	88.88%	88.88%	100%	100%
NIÑO 10	88.88%	100%	100%	100%

Los resultados obtenidos en esta tabla muestran un incremento de la mayoría de los niños en el postest. Solamente uno mantuvo las mismas puntuaciones.

ALIMENTOS Y BEBIDAS

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	46.66%	60%	86.66%	90%
NIÑA 2	80%	86.66%	93.33%	96.66%
NIÑA 3	43.33%	46.66%	100%	100%
NIÑA 4	93.33%	96.66%	100%	100%
NIÑO 5	63.33%	73.33%	90%	96.66%
NIÑO 6	80%	83.33%	86.66%	90%
NIÑO 7	96.66%	96.66%	100%	100%
NIÑO 8	47.22%	47.22%	77.77%	77.77%
NIÑO 9	76.66%	80%	96.66%	96.66%
NIÑO 10	76.66%	90%	90%	90%

La tabla refleja un incremento en todos los niños en las puntuaciones obtenidas en el postest.

ROPA

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	84.21%	89.47%	100%	100%
NIÑA 2	78.94%	84.21%	100%	100%
NIÑA 3	68.42%	84.21%	78.94%	94.73%
NIÑA 4	94.73%	100%	100%	100%
NIÑO 5	78.94%	84.21%	89.47%	94.73%
NIÑO 6	89.47%	89.47%	89.47%	89.47%
NIÑO 7	63.15%	68.42%	78.94%	89.47%
NIÑO 8	68.42%	68.42%	78.94%	78.94%
NIÑO 9	78.94%	84.21%	89.47%	100%
NIÑO 10	63.15%	78.94%	78.94%	84.21%

En lo que respecta al subtest de ropa todos los niños incrementaron sus puntuaciones.

PARTES DEL CUERPO

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	100%	100%	100%	100%
NIÑA 2	90%	90%	100%	100%
NIÑA 3	80%	85%	90%	95%
NIÑA 4	95%	95%	100%	100%
NIÑO 5	75%	75%	80%	80%
NIÑO 6	95%	95%	100%	100%
NIÑO 7	90%	90%	100%	100%
NIÑO 8	85%	85%	90%	90%
NIÑO 9	80%	90%	100%	100%
NIÑO 10	70%	78.94%	95%	95%

En el subtest de partes del cuerpo, todos los niños incrementaron sus puntuaciones del pretest al postest.

JUGUETES

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	75%	75%	100%	100%
NIÑA 2	87.50%	87.50%	100%	100%
NIÑA 3	87.50%	87.50%	87.50%	100%
NIÑA 4	87.50%	87.50%	100%	100%
NIÑO 5	87.50%	87.50%	100%	100%
NIÑO 6	100%	100%	100%	100%
NIÑO 7	87.50%	87.50%	100%	100%
NIÑO 8	87.50%	100%	87.50%	100%
NIÑO 9	75%	75%	75%	75%
NIÑO 10	50%	50%	87.50%	87.50%

La tabla nos muestra que únicamente un niño no incremento sus puntuaciones es el subtest de juguetes. El resto de los niños tuvo un incremento en sus resultados.

UTENSILIOS DE LA CASA

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	75%	88.88%	86.11%	88.88%
NIÑA 2	66.66%	72.22%	88.88%	91.66%
NIÑA 3	72.22%	72.22%	86.11%	86.11%
NIÑA 4	63.88%	63.88%	97.22%	97.22%
NIÑO 5	69.44%	69.44%	86.11%	88.88%
NIÑO 6	86.11%	88.88%	100%	100%
NIÑO 7	86.11%	94.44%	95.22%	95.22%
NIÑO 8	50%	61.11%	63.88%	88.88%
NIÑO 9	66.66%	72.22%	100%	100%
NIÑO 10	55%	75%	88.88%	88.88%

En el subtest de utensilios de la casa, todos los niños incrementaron sus puntuaciones, aunque no llegaron al 100%.

MUEBLES Y CUARTOS

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	45.83%	58.33%	75%	83.33%
NIÑA 2	66.66%	70.83%	87.50%	95.83%
NIÑA 3	33.33%	41.66%	70.83%	87.50%
NIÑA 4	41.66%	41.66%	91.66%	95.83%
NIÑO 5	45.83%	54.16%	62.50%	83.33%
NIÑO 6	66.66%	79.16%	91.66%	91.66%
NIÑO 7	58.33%	75%	91.66%	91.66%
NIÑO 8	25%	79.16%	83.33%	83.33%
NIÑO 9	37.50%	45.83%	83.33%	83.33%
NIÑO 10	41.66%	62.50%	62.50%	62.50%

La tabla nos muestra que todos los niños incrementaron sus puntuaciones en el postest.

LUGARES Y OBJETOS FUERA DE LA CASA

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	65.38%	88.46%	65.38%	92.30%
NIÑA 2	61.53%	73.07%	61.57%	92.30%
NIÑA 3	30.76%	73.07%	76.42%	96.15%
NIÑA 4	38.46%	42.30%	80.76%	96.15%
NIÑO 5	34.61%	53.88%	76.92%	84.61%
NIÑO 6	65.38%	88.46%	84.61%	96.15%
NIÑO 7	57.69%	88.46%	96.15%	96.15%
NIÑO 8	19.33%	23.17%	73.07%	92.30%
NIÑO 9	38.46%	61.53%	80.76%	80.76%
NIÑO 10	34.61%	73.07%	76.92%	76.92%

En el subtest de lugares y objetos fuera de la casa, todos los niños incrementaron sus resultados, sin llegar al 100%.

PERSONAS

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	52.63%	63.15%	73.68%	94.73%
NIÑA 2	47.36%	47.36%	73.68%	94.73%
NIÑA 3	42.10%	42.10%	94.73%	94.73%
NIÑA 4	31.57%	31.57%	89.47%	94.73%
NIÑO 5	57.89%	57.89%	78.94%	78.94%
NIÑO 6	42.10%	42.10%	89.47%	89.47%
NIÑO 7	10.52%	10.52%	94.73%	94.73%
NIÑO 8	25%	25%	85%	85%
NIÑO 9	25%	25%	95%	95%
NIÑO 10	40%	40%	90%	90%

Los resultados obtenidos en esta tabla nos muestra un incremento en el postest.

RUTINA DIARIA, REGLAS SOCIALES Y JUEGOS

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	100%	100%	100%	100%
NIÑA 2	26.31%	26.31%	42.10%	42.10%
NIÑA 3	100%	100%	100%	100%
NIÑA 4	100%	100%	100%	100%
NIÑO 5	57.89%	89.47%	89.47%	100%
NIÑO 6	100%	100%	100%	100%
NIÑO 7	100%	100%	100%	100%
NIÑO 8	63.15%	63.15%	94.73%	100%
NIÑO 9	94.73%	94.73%	100%	100%
NIÑO 10	100%	100%	100%	100%

En esta tabla casi todos los niños obtuvieron el 100% de las puntuaciones, con excepción de una niña, que se mantuvo constante.

ACCIONES Y PROCESOS

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	67.27%	96.36%	98.18%	98.18%
NIÑA 2	98.18%	98.18%	100%	100%
NIÑA 3	72.72%	96.36%	98.18%	100%
NIÑA 4	69.09%	69.09%	100%	100%
NIÑO 5	43.63%	74.54%	90.90%	98.18%
NIÑO 6	94.54%	96.36%	96.36%	100%
NIÑO 7	80%	92%	96.36%	96.36%
NIÑO 8	16.36%	56.36%	63.36%	70.90%
NIÑO 9	78.18%	92.72%	92.72%	94.54%
NIÑO 10	38.18%	87.27%	87.27%	87.27%

En el subtest de acciones y procesos únicamente un niño no incremento sus puntuaciones, todos los demás subieron sus puntuaciones.

ESTADOS

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	100%	100%	100%	100%
NIÑA 2	0%	0%	100%	100%
NIÑA 3	100%	100%	100%	100%
NIÑA 4	100%	100%	100%	100%
NIÑO 5	100%	100%	100%	100%
NIÑO 6	100%	100%	100%	100%
NIÑO 7	100%	100%	100%	100%
NIÑO 8	100%	100%	100%	100%
NIÑO 9	50%	100%	100%	100%
NIÑO 10	100%	100%	100%	100%

En el subtest de estados los dos niños que no tenían el 100% lo alcanzaron en el posttest.

TIEMPO

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	100%	100%	100%	100%
NIÑA 2	50%	50%	100%	100%
NIÑA 3	25%	100%	87.50%	100%
NIÑA 4	87.50%	87.50%	100%	100%
NIÑO 5	12.50%	50%	100%	100%
NIÑO 6	75%	100%	75%	100%
NIÑO 7	50%	100%	100%	100%
NIÑO 8	37.50%	75%	75%	87.50%
NIÑO 9	75%	87.50%	100%	100%
NIÑO 10	100%	100%	100%	100%

La tabla muestra un aumento en las puntuaciones de todos los niños en el postest con respecto al pretest.

CUALIDADES Y ATRIBUTOS

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	35.13%	75.67%	89.18%	97.29%
NIÑA 2	75.67%	89.18%	100%	100%
NIÑA 3	13.51%	75.67%	87.69%	94.59%
NIÑA 4	43.24%	62.16%	91.89%	91.89%
NIÑO 5	64.86%	70.27%	86.48%	94.59%
NIÑO 6	97.29%	100%	100%	100%
NIÑO 7	32.43%	91.89%	89.18%	97.29%
NIÑO 8	5.40%	5.40%	62.16%	72.97%
NIÑO 9	27.02%	86.48%	89.18%	89.18%
NIÑO 10	5%	75.66%	64.86%	83.78%

En esta tabla observamos un incremento en las puntuaciones de todos los niños, considerando importante el incremento de las puntuaciones de niño # 8.

PRONOMBRES

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	63.63%	81.18%	66.66%	84.84%
NIÑA 2	42.42%	42.42%	66.66%	69.69%
NIÑA 3	69.69%	87.87%	78.78%	87.87%
NIÑA 4	75.75%	81.81%	90.90%	90.90%
NIÑO 5	57.57%	57.57%	78.78%	78.78%
NIÑO 6	75.75%	96.96%	93.93%	96.96%
NIÑO 7	21.21%	21.21%	54.54%	57.57%
NIÑO 8	44%	44%	81.81%	81.81%
NIÑO 9	63.63%	81.81%	93.93%	100%
NIÑO 10	54.54%	72.72%	87.87%	96.96%

La tabla muestra un incremento en los porcentajes de casi todos los niños, con excepción de uno.

PREGUNTAS

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	100%	100%	100%	100%
NIÑA 2	33.36%	33.36%	100%	100%
NIÑA 3	100%	100%	100%	100%
NIÑA 4	100%	100%	100%	100%
NIÑO 5	83.33%	83.33%	100%	100%
NIÑO 6	100%	100%	100%	100%
NIÑO 7	66.66%	83.33%	100%	100%
NIÑO 8	50%	50%	100%	100%
NIÑO 9	100%	100%	100%	100%
NIÑO 10	50%	66.66%	100%	100%

En el subtest de preguntas, todos los niños incrementaron su puntuaciones en el postest hasta llegar al 100%.

ARTICULOS

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	87.50%	100%	100%	100%
NIÑA 2	75%	75%	100%	100%
NIÑA 3	100%	100%	100%	100%
NIÑA 4	100%	100%	100%	100%
NIÑO 5	100%	100%	100%	100%
NIÑO 6	100%	100%	100%	100%
NIÑO 7	100%	100%	100%	100%
NIÑO 8	75%	75%	100%	100%
NIÑO 9	87.50%	100%	100%	100%
NIÑO 10	62.50%	100%	100%	100%

La mayoría de los niños desde el pretest obtuvieron puntuaciones del 100%, sin embargo 2 que no llegaron al 100%, en el posttest incrementaron sus puntuaciones al 100%.

CUANTIFICADORES Y ADVERBIOS

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	100%	100%	100%	100%
NIÑA 2	62.50%	62.50%	100%	100%
NIÑA 3	100%	100%	100%	100%
NIÑA 4	100%	100%	100%	100%
NIÑO 5	87.50%	87.50%	100%	100%
NIÑO 6	100%	100%	100%	100%
NIÑO 7	100%	100%	100%	100%
NIÑO 8	100%	100%	100%	100%
NIÑO 9	75%	75%	100%	100%
NIÑO 10	87.50%	87.50%	100%	100%

Todos los niños incrementaron sus puntuaciones al 100% en la aplicación del posttest.

LOCATIVOS

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	88.88%	100%	88.88%	100%
NIÑA 2	100%	100%	100%	100%
NIÑA 3	22.22%	22.22%	88.88%	100%
NIÑA 4	100%	100%	100%	100%
NIÑO 5	66.66%	66.66%	88.88%	88.88%
NIÑO 6	88.88%	100%	100%	100%
NIÑO 7	100%	100%	100%	100%
NIÑO 8	11.11%	11.11%	100%	100%
NIÑO 9	88.88%	100%	100%	100%
NIÑO 10	22.22%	77.77%	88.88%	88.88%

En la tabla encontramos un incremento en las puntuaciones de todos los niños en donde únicamente 2 no alcanzaron el 100%.

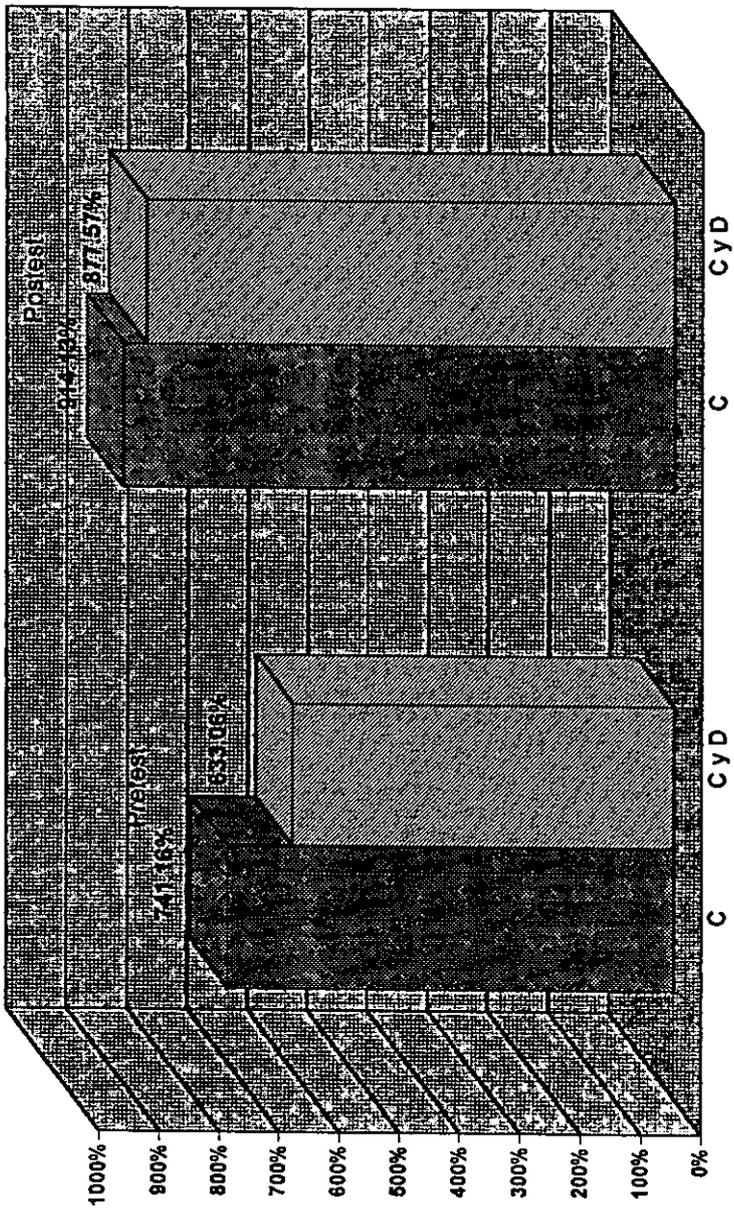
PREPOSICIONES

NIÑOS	PRETEST		POSTEST	
	Comp y dice	Comp	Comp y dice	Comp
NIÑA 1	66.66%	66.66%	66.66%	66.66%
NIÑA 2	100%	100%	100%	100%
NIÑA 3	66.66%	66.66%	100%	100%
NIÑA 4	100%	100%	100%	100%
NIÑO 5	100%	100%	100%	100%
NIÑO 6	100%	100%	100%	100%
NIÑO 7	100%	100%	100%	100%
NIÑO 8	100%	100%	100%	100%
NIÑO 9	66.66%	100%	100%	100%
NIÑO 10	66.66%	100%	100%	100%

En este subtest únicamente uno de los niños no incremento sus porcentajes, todos los demás alcanzaron el 100%.

ANEXO 5

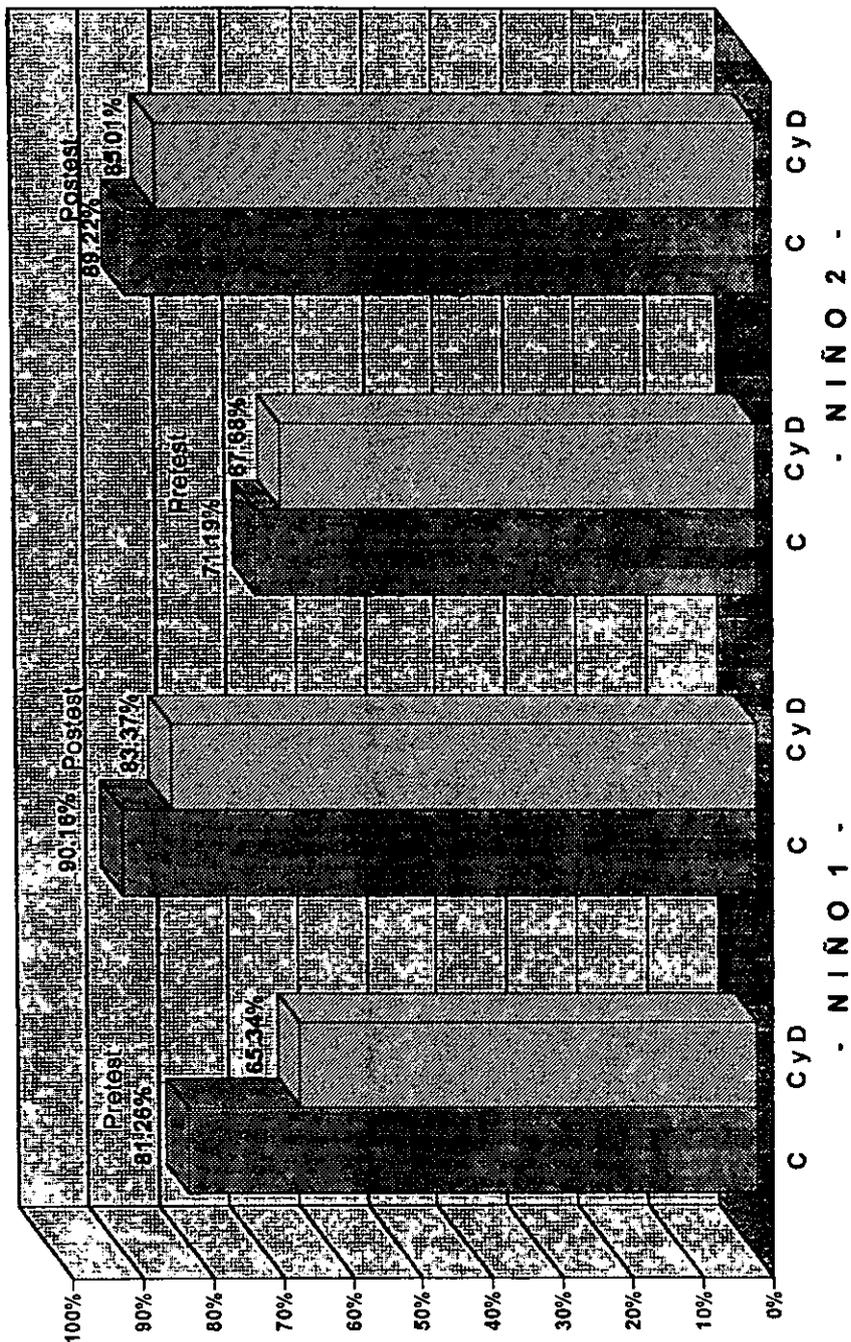
GRÁFICA DE PORCENTAJES TOTALES DE INVENTARIO



C Comprende (L. Receptivo)

CyD Comprende y Dice (L. Expresivo)

GRÁFICAS DE PORCENTAJES TOTALES DEL INVENTARIO POR NIÑO



GRAFICAS DE PORCENTAJES TOTALES DEL INVENTARIO POR NIÑO

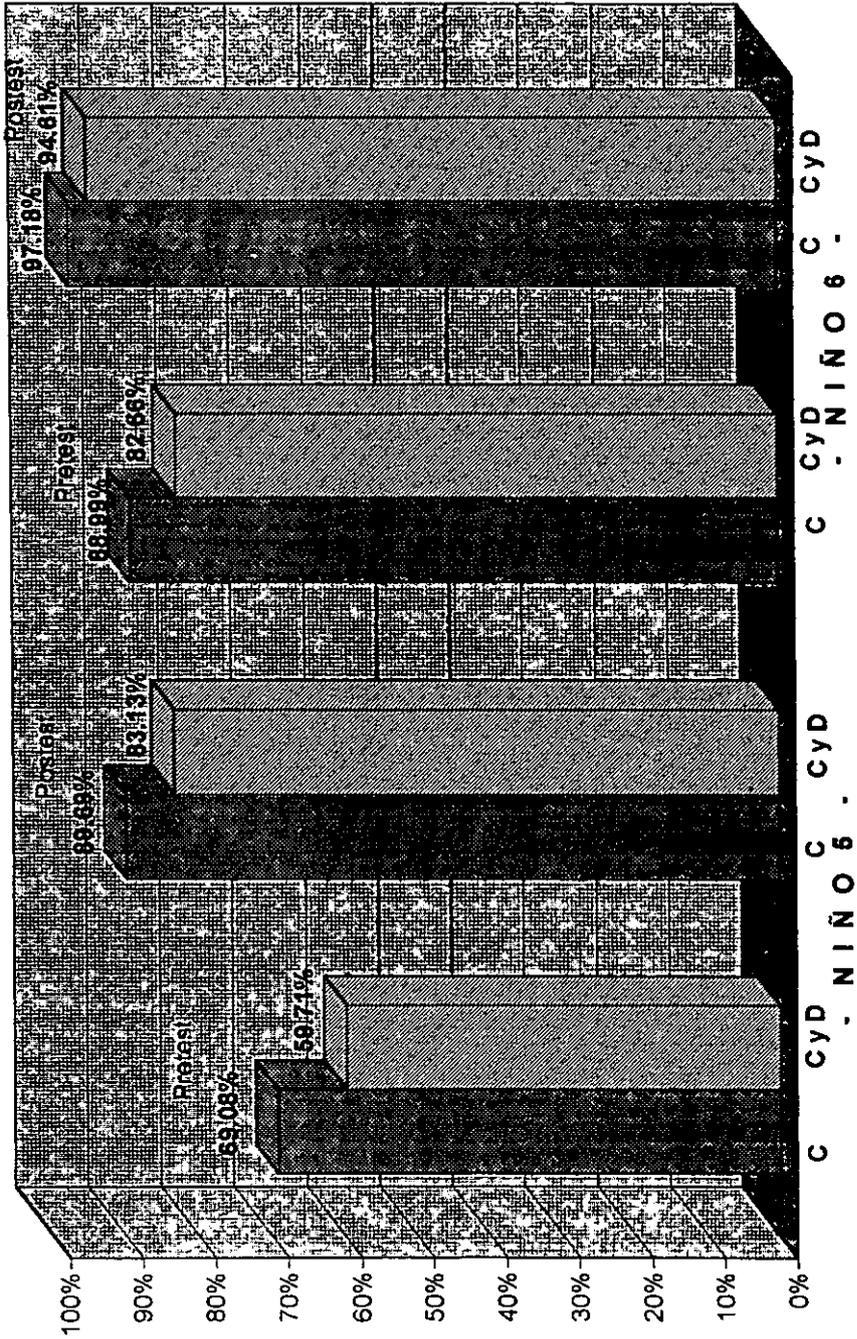


C CYD C CYD C CYD C CYD

- NIÑO 4 -

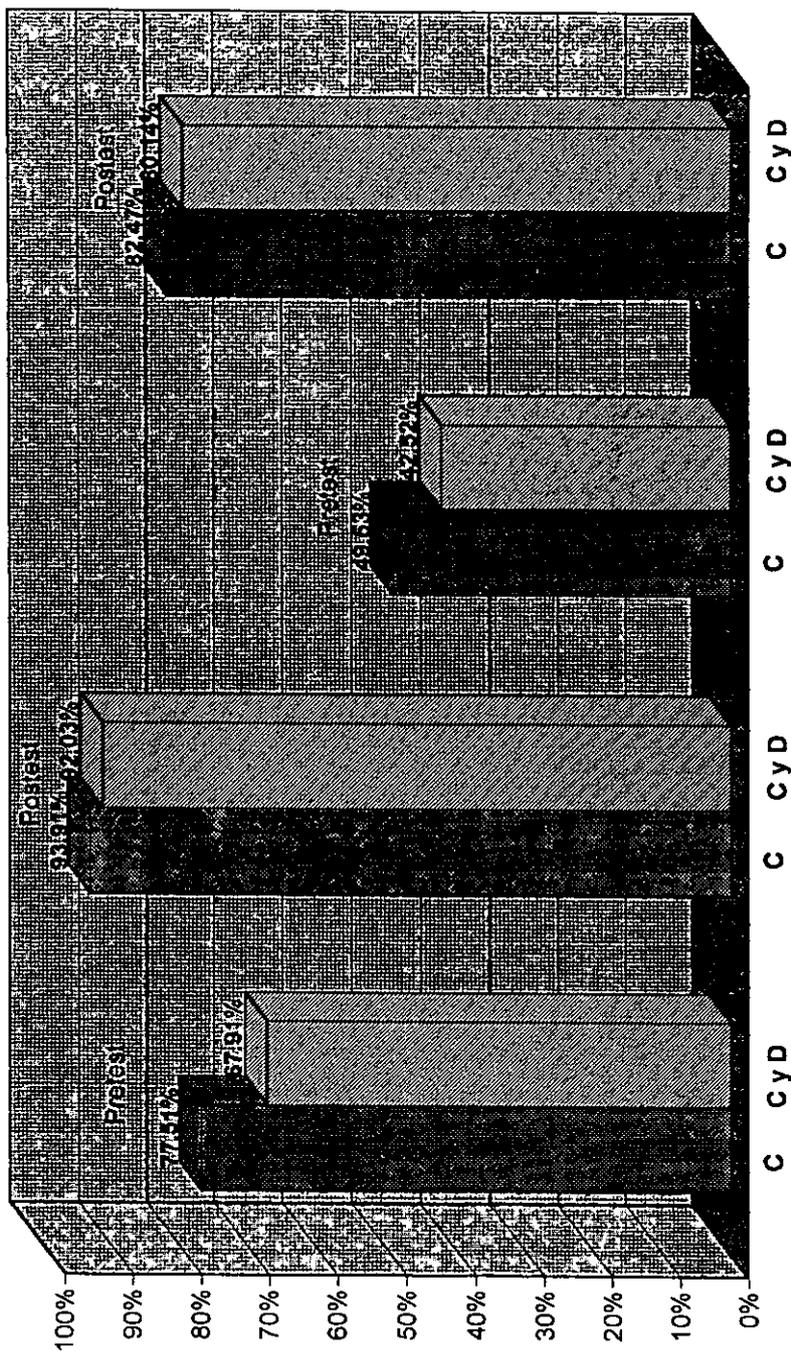
- NIÑO 3 -

GRAFICAS DE PORCENTAJES TOTALES DEL INVENTARIO POR NIÑO



CYD NINO 5 - CYD NINO 6 - CYD NINO 8 - CYD NINO 9

GRAFICAS DE PORCENTAJES TOTALES DEL INVENTARIO POR NIÑO



- NIÑO 7 -
- NIÑO 8 -



GRAFICAS DE PORCENTAJES TOTALES DEL INVENTARIO POR NIÑO

