

320825 / 2j



FUNDADA EN 1960

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

PLANTEL TLALPAN

ESCUELA DE PSICOLOGIA

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**"EFECTOS DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACION EN  
EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE  
CASA DE CUNA"**

**T E S I S**

Q U E P R E S E N T A N

ARIAS MONTES JULIETA VERONICA

HERNANDEZ MUÑIZ MARCELA

PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

Asesor de Tesis: Lic. Martina Ramírez Chávez

MEXICO, D. F.

1996

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

**A Mis Padres**  
Con inmenso cariño y respeto  
porque a ellos debo mucho de  
lo que soy.

**A Mis Hermanos**  
que con su presencia y  
cooperación me brindan  
el entusiasmo y la  
perseverancia para continuar.

**A Winny por su linda compañía**

**A la Lic. Martina Ramírez Chávez  
por su valiosa asesoría y apoyo  
convirtiendo un ideal en una realidad.**

**A la Lic. Beatriz de la Fuente Ayluardo  
por su orientación y acertados  
comentarios.**

**A la Lic. Marquina Terán Quillén  
con especial reconocimiento por  
su paciencia, colaboración  
y apoyo.**

**A todas aquellas personas que  
de una u otra forma  
contribuyeron a la  
realización de este trabajo**

## INDICE

|   |    |
|---|----|
| Introducción  | I  |
| Capítulo 1 Importancia de la relación madre-hijo y el afecto<br>como factor determinante en el desarrollo | 1  |
| 1.1. Relación madre-hijo  | 2  |
| 1.2. Efectos de la privación materna  | 7  |
| Capítulo 2 Importancia de la estimulación en el proceso de<br>adquisición del lenguaje                    | 17 |
| 2.1. Estimulación temprana  | 18 |
| 2.2. El habla paternal como estímulo en el desarrollo del<br>lenguaje                                     | 25 |
| Capítulo 3 Desarrollo del lenguaje  | 41 |
| 3.1. Desarrollo lingüístico   | 42 |
| 3.2. Desarrollo del vocabulario   | 56 |
| Capítulo 4 Metodología  | 64 |
| 4.1. Planteamiento del problema   | 65 |
| 4.2. Hipótesis de trabajo   | 65 |
| 4.3. Objetivos  | 65 |
| 4.4. Variables y definición de conductas  | 65 |
| 4.5. Población y muestra  | 66 |

|      |                     |     |
|------|---------------------|-----|
| 4.6. | Escenario           | 66  |
| 4.7. | Diseño Experimental | 67  |
| 4.8. | Instrumentos        | 67  |
| 4.9. | Procedimiento       | 73  |
|      | Resultados          | 75  |
|      | Discusión           | 104 |
|      | Conclusiones        | 109 |
|      | Anexos              | 112 |
|      | Bibliografía        | 133 |

## INTRODUCCION

El lenguaje infantil es uno de los aspectos más considerados dentro del campo de la investigación del desarrollo humano. Por muchos años se han realizado investigaciones para explicar el proceso de la adquisición del lenguaje, así es como surgen diversas corrientes que han intentado explicar tal proceso desde perspectivas diferentes (biológica, psicológica, social, etc).

En el campo psicológico se ha observado que se requiere de una constante y suficiente estimulación afectiva y multisensorial para que el desarrollo lingüístico infantil siga un curso normal como lo afirma Bloom (1975) al mencionar que los efectos del medio ambiente son determinantes en los primeros meses del desarrollo. De igual manera McCarthy (1964) confirma el papel positivo de la variedad y riqueza de nuevas experiencias sobre el desarrollo lingüístico.

Algunos estudios demuestran que las experiencias obtenidas desde los primeros meses de vida por medio del contacto con personas, objetos y situaciones, le permiten desarrollar su potencial psicológico, es decir, desarrollar características



que no están presentes o manifiestas en un organismo en el momento, pero que pueden desarrollarse o aparecer mas tarde (Bricker, 1980; Brofenbrenner, 1976; Montenegro, 1978).

La relación más importante que tiene el niño es con su madre, ya que desde las primeras semanas de vida, ella es quien proporciona cuidados y atenciones, lo que propicia la existencia de un lazo afectivo muy significativo para que se de un desarrollo integral (Ainswort, 1953; Bowlby, 1951).

Estudios de campo con niños institucionalizados (Bowlby, 1960; Burlingham y Freud, 1976; Gesell, 1961; Spitz, 1945) confirman que la privación maternal casi siempre desemboca en un síndrome de retardo en el desarrollo ya que el niño tiene una experiencia limitada con personas y con el medio ambiente, teniendo además un retardo en el desarrollo del lenguaje debido a que el estímulo que reciben en tales condiciones es más limitado con respecto a los niños que crecen en una familia.

El lenguaje es toda forma de comunicación (verbal, escrita, corporal y gestual) por medio de la cual expresamos sentimientos, pensamientos y necesidades. En cuanto al lenguaje hablado los signos verbalizados surgen desde el habla prelingüística (llantos y balbuceos) hasta desarrollar el habla lingüística (narración de experiencias) propia del adulto.

De esta manera el presente estudio tiene como objetivo investigar y mostrar los efectos de un Programa de Estimulación en el vocabulario de niños residentes de casa de cuna con una edad comprendida entre 18 y 42 meses, por medio de un programa de actividades que faciliten este desarrollo, ya que la falta de estimulación distintiva, la inexistencia de una interacción con adultos y mínimas oportunidades de practicar las capacidades lingüísticas pueden retardar gravemente su desarrollo.

La relevancia y justificación de esta investigación radica en el papel que ejerce la estimulación sobre el desarrollo integral de todo ser humano, en este caso en particular nos ocupamos de la estimulación que se brinda hacia los niños institucionalizados en los que se ha observado un limitado desarrollo lingüístico en particular, el cual es la base para el aprendizaje escolar y para poder interactuar en su medio.

Al analizar los resultados de la investigación se observaron diferencias con respecto al desarrollo del lenguaje. El grupo control logró un pequeño incremento en las conductas requeridas por los instrumentos de valoración, mientras que el grupo experimental manifestó una adquisición mayor de conductas, así como nuevas palabras en su vocabulario.

Aunque los resultados muestran una clara diferencia entre ambos grupos, lo que podría atribuirse a la estimulación brindada, se considera conveniente que esta investigación fuera complementada con otros estudios en los cuales, los grupos de sujetos fueran más numerosos.

**CAPITULO 1**

**IMPORTANCIA DE LA RELACION MADRE- HIJO Y EL AFECTO COMO FACTOR  
DETERMINANTE EN EL DESARROLLO**

### 1.1. Relación Madre-Hijo

La relación afectiva y estrecha del niño con una figura materna durante sus primeros años de vida, juega un papel fundamental en su desarrollo integral. La afectividad es el punto de partida del desarrollo infantil. Desde las primeras semanas de vida, el niño puede captar el contenido emocional que encierran las palabras de su madre, según la entonación que imprime a su voz, al gesticular y a su expresión corporal. En esta misma etapa, el bebé impone a sus vocalizaciones diferencias tonales y juegos melódicos con lo que expresa sus estados de ánimo.

Se han realizado estudios en instituciones para ejemplificar una situación de "pérdida del cuidado materno", y a partir de varias investigaciones se ha demostrado que una de las mayores diferencias entre un ambiente institucional y familiar consiste en el monto total de interacción adulto-niño (David and Appel, 1961; King, Raynes and Tizard, 1971, cit. en Rutter, 1972).

Una investigación en la cual está probado el papel del afecto es la realizada por Geber (1958) (cit por Gauquelin) en donde estudió más de 300 bebés africanos evaluados por medio de la prueba de Gesell. Estos bebés permanecían con su madre todo el

tiempo ya que en el día los llevan sujetos a su espalda. La madre acuna a su hijo, le habla, lo acaricia y lo alimenta cuando éste lo pide. Como resultado, se observa que estos niños tienen una coordinación superior, son más adaptables a nuevas situaciones, a las relaciones sociales y a la habilidad verbal que los europeos y los occidentales.

Al respecto Niles Newton (cit por Gauquelin) afirma que el niño amamantado aprende a caminar dos meses antes que el niño alimentado por medio del biberón. Esto se debe a los contactos más numerosos y satisfactorios con la madre.

Muchos niños con un lenguaje deficiente sufren de problemas afectivos por lo que se ha intentado establecer una relación causa-efecto entre desorden afectivo y trastornos en la elaboración del lenguaje. Un niño que carece de afecto, no sólo no puede aprender a hablar, sino que puede detenerse su desarrollo integral o lo puede llevar a actuar como si tuviera menor edad de la que cronológicamente tiene, en cambio, el niño que siente el cariño y protección de su madre y de los que le rodean, manifiesta deseos de relacionarse con los adultos que constituyen su mundo, formando así, un avance significativo para su desarrollo verbal y social.

Ainsworth (1953), (citado por Bowlby, 1985), expresa "en la vida de un infante criado en familia, el estímulo sensible más

importante no es el que proviene del medio ambiente impersonal, sino el que recibe de los períodos de intercambio con su madre, en que ésta lo cuida, lo toca, lo abraza, le habla o juega con él". Así, en los primeros meses, la causa fundamental de privación sensorial o ambiental, es la interacción insuficiente con una figura materna.

La interacción madre - hijo no había tenido mucha influencia en décadas pasadas pero en recientes investigaciones se ha considerado la relación de niño y adulto, en la cual ambos participantes afectaban el comportamiento del otro. Esto es, parece existir un intercambio gobernado por la respuesta de cada participante. El adulto responde al llanto del bebé reconfortándolo, quien a su vez se queda quieto. El adulto sonríe al infante surgiendo un patrón de interacción social gobernado por las respuestas de cada uno.

Bowlby (1951) citado por Montenegro (1978) afirma que en los primeros años de vida, el niño necesita desarrollarse en un ambiente emocionalmente cálido basado en un íntimo lazo afectivo con su madre o una figura materna sustituta; éste vínculo debe ser recíproco por lo que al presentarse deficiencias en esta unión, se producirán trastornos mentales severos y algunas veces irreversibles.

En la medida que se da esta interacción el niño crea una relación afectiva hacia la figura materna u otro adulto, a ésta relación se le conoce como apego.

Ainsworth y Witting (1961) (cit. en Ainsworth, 1983), manifiestan la existencia de tres tipos de apego. El apego seguro que se establece cuando el niño explora un ambiente extraño en un episodio de preseparación acercándose a su madre al verla. El apego ansioso el cual hace referencia a la ansiedad que presenta el niño cuando la madre se va, pero que al regresar, las reacciones del infante son ambivalentes, es decir, quiere estar cerca de su madre pero al mismo tiempo está enojado. Finalmente el apego de ansiedad y de evitación, en donde el niño no se perturba por la ausencia de la madre y cuando ella regresa tiende a ignorarla.

Las madres que juegan con el niño y le prestan mucha atención tienen un niño fuertemente apegado a ellas, que aquellas que solo interactúan con el niño al proporcionarle el cuidado rutinario. Cuando una madre "relativamente" poco estimulante se encuentra en conjunción con un padre extremadamente solícito, es probable que este último encabece la jerarquía de objetos de apego del infante, a pesar de la mayor disponibilidad de la madre (Schaffer, 1971, cit en Rutter, M.). La intensidad más que la duración de la interacción es el rasgo crucial, lo cual



es sugerido por Bowlby (1969) (cit. en Rutter) al mencionar que los niños parecen estar más apegados a sus madres, a las que ven por períodos cortos de interacción intensa, que a las encargadas de cuidarlos todo el día pero menos intensa e individualmente.

En relación a los efectos de la precaria relación afectiva hacia el niño institucionalizado se han llevado a cabo varias investigaciones, una de las más relevantes es la realizada por Anna Freud y Dorothy Burlingham (1976) quienes analizaron las relaciones afectivas en niños sin familia dividiendo en pequeñas secciones de tres, cuatro y cinco niños de la misma edad en donde la "nurse" o maestra joven que los dirigía hacía las veces de madre adoptiva en todo en cuanto a los cuidados maternos se refiere. De este modo observaron que las reacciones afectivas de estos grupos de niños cambiaron rápidamente, transformándose en algo semejante a las que gozan los niños en una familia normal. De igual manera desarrollaron un apego intenso y posesivo hacia la "nurse". En base a este estudio se concluye que es un error el suponer que el afecto que el niño dirige hacia sus compañeros internos puede llegar a suplir el afecto que depositaría en sus padres, generalmente estos niños aspiran a encontrar objetos o personas hacia los cuales puedan dirigir sus inclinaciones afectivas que normalmente encauzarían hacia sus padres.

Una investigación clásica que demuestra la importancia del afecto y que puede aplicarse al ser humano, fue la realizada por Harry F. Harlow y Margaret Kuenne (cit. en Gauquelin 1976), ellos criaron ocho macacos recién nacidos separados de su madre natural, cuatro fueron alimentados por medio de una madre artificial de reja metálica, los restantes por una madre de felpa. Aunque bebían la misma cantidad de leche y ganaban peso en forma simultánea, todos pasaban la mayor parte del tiempo escalando y aferrándose a la madre de felpa.

Harlow (cit. en Mussen, Conger y Kagan, 1982) afirmó que desde el punto de vista de los contactos afectivos, la madre artificial de felpa remplazaba a la verdadera madre, siendo quizá superior, puesto que nunca rechazaba al pequeño cuando buscaba consuelo, contrariamente a lo que sucede con una madre de esta especie. Sin embargo cuando los pequeños fueron colocados en una colonia normal con sus congéneres, los que fueron criados con madres artificiales manifestaron un carácter poco adaptado, además en el plano sexual los machos no buscaban el apareamiento y las hembras rechazaban todo intento de los machos criados normalmente.

La importancia de la relación afectiva madre-hijo, es innegable al reconocer las consecuencias de una privación a este nivel ya que la afectividad que se desprende de esta relación formará

las bases para una adecuada adaptabilidad con el medio. Sin embargo el simple hecho de interactuar no significa que haya reciprocidad de afecto, ni que el estímulo proporcionado sea el más adecuado, es decir, también debe considerarse el momento en que se da éste y su calidad, reafirmando así lo expresado en cuanto a que el adulto directamente será el que favorezca o limite el desarrollo del niño.

#### 1.2. EFECTOS DE LA PRIVACION MATERNA

Los estragos provocados en el niño por la ausencia de la madre van ligados a la falta de contactos corporales estimulantes, pero también a toda una serie de intercambios sociales situados en el plano de la afectividad que son también necesarios en su desarrollo normal.

Al considerar los efectos provocados por esta separación temprana, nos avocamos a la investigación particularmente en el desarrollo del lenguaje.

Desde fines del siglo pasado y comienzos de éste, los pediatras principalmente venían observando que niños criados en instituciones asistenciales, independientemente que se les proporcionara cuidados físicos y alimentación indispensables, presentaban mayor morbilidad y mortalidad en comparación con niños criados por sus padres biológicos.

Después de la primera Guerra Mundial surge en Europa el concepto de "deprivación psicológica" al observarse mayor vulnerabilidad a las enfermedades físicas al igual que una presencia de retardo en el desarrollo.

La Segunda Guerra Mundial trae consigo que miles de niños sean abandonados o queden huérfanos siendo depositados en instituciones públicas en donde resurge el interés por las características conductuales presentadas por dicha población. Estudios realizados en la Escuela de Viena, de C. Buhler, (cit. en Montenegro, 1978), demuestran que son factores psicológicos los responsables de las desventajas presentadas en los niños y éstas están determinadas por las condiciones ambientales en que ocurre el desarrollo temprano.

Bowlby (1981) (cit en Papalia, 1981) considera como privación maternal a la interrupción de la relación madre- hijo, es decir, cuando el amor y la atención implícitos en esta relación, sean proporcionados en forma insuficiente por la madre o sustituto permanente o cuando, en su caso, llegue a carecer de ellos por completo. El daño sufrido por el infante privado de su madre será proporcional a la duración de dicha privación.

En investigaciones posteriores realizadas con niños criados en instituciones, Goldfarb, 1943, 1947; Roundinesco y Appell,

1951, citados por Rutter (1972) muestran que entre mayor sea el tiempo que viven en la institución, mayor será el déficit cognitivo y las perturbaciones emocionales y conductuales.

Uno de los estudios más reconocidos dentro de los efectos que causa la privación materna fue realizado por Spitz (1945) (Cit por Papalia) sobre la conducta demostrada por infantes residentes de una institución distinguiendo dos categorías referentes a la privación.

La primera la denominó Privación Emocional Parcial y cuya condición era la privación de la madre durante un período ininterrumpido de tres meses dando lugar la aparición del síndrome de Depresión Anaclítica. Spitz describió las conductas progresivas del síndrome presentadas en los infantes en estudio, observando durante el primer mes lloriqueos exigentes con tendencia a asirse al observador cuando se lograba el contacto con ellos. En el segundo mes el lloriqueo era remplazado por gemidos, presentando pérdida de peso y consecuentemente la detención en el índice de desarrollo. En el tercer mes se negaban al contacto físico postrados en la cama la mayor parte del tiempo, con síntomas de insomnio y la progresión de pérdida de peso lo que provocaba la susceptibilidad a las enfermedades y retraso motor generalizado e iniciándose la rigidez facial, la cual quedaba firmemente

establecida después del tercer mes, así mismo el retraso motor se agravaba y era remplazado por el letargo y finalmente decrecía el índice de desarrollo.

Después de tres meses de separación hay un período transitorio de dos meses durante los cuales todos los síntomas descritos se consolidan. Por el contrario si durante este período de transición regresa la madre la mayor parte de los niños mejoran, sin embargo es dudoso que la mejoría sea completa.

La segunda categoría la denominó Privación Total la cual identificó en niños internados en hospitales, guarderías residenciales, comunidades infantiles, etc. tal privación se presentaba cuando el infante, al ser separado de su madre, no obtenía una figura materna sustituta que le proporcionara el cuidado individual necesario y con el cual pudiera sentirse seguro, lo que le propiciaba un sentimiento de abandono emocional total, llegando incluso a invalidar totalmente la capacidad de relacionarse con otras personas.

Spitz determinó que si la separación excedía de cinco meses, la sintomatología cambiaba radicalmente fundiéndose con el síndrome que definió como "hospitalismo" y cuyos síntomas al parecer eran irreversibles.

Bowlby (1960) realizó estudios con niños de 15 a 30 meses de edad, que al ser hospitalizados fueron privados de la relación maternal por períodos prolongados, presentando un síndrome de ansiedad por separación, identificando tres etapas. Inicialmente mostraban conductas de protesta, tratando activamente de recobrar a sus madres, llorando, sacudiendo la cuna, y echándose en ella esperando el regreso de éstas. Posteriormente presentaban conductas de desesperación, disminuyendo los movimientos activos, gritando en forma monótona e intermitente volviéndose retraídos e inactivos. Finalmente cursaban la etapa de separación en donde los niños aceptaban el cuidado de varias niñeras, mostrándose más sociables y cuando sus madres los visitaban permanecían apáticos e incluso volvían la espalda.

Provence y Lipton (1962) observaron el desarrollo de un grupo de niños institucionalizados quienes contaban con los cuidados básicos en cuanto a su alimentación y bienestar físico, sin embargo los estímulos proporcionados no estaban adecuadamente dirigidos ya que no tenían oportunidad de explorar su ambiente por lo tanto no tenían la posibilidad de participar en juegos recíprocos, establecer relaciones sociales con otros niños o adultos, lo que repercutió en su desarrollo principalmente en el lenguaje ya que ésta es una de las conductas que se suelen aprender por la interacción con adultos.

Por su parte Gesell (1979) describe en términos psicológicos que los niños que se encuentran mejor en una institución son los lactantes más pequeños, pues son objeto de cuidados físicos regulares y frecuentes que coinciden bien con sus necesidades psicológicas corrientes como son el baño, el cambio de ropa, la revisión médica; todas estas actividades conllevan algo de movimiento o contacto físico a un comportamiento diario apenas excitante, en especial cuando se dedica tanto tiempo al sueño, a la visión sin objeto y a las limitadas experiencias sensoriales posibles para un bebé ubicado en una cuna, es así como una institución satisface una parte de sus necesidades fundamentales tanto en el plano físico como en el psicológico.

A medida que el niño crece, sus necesidades físicas básicas continúan siendo casi las mismas, pero surgen nuevas necesidades psicológicas que son satisfechas parcialmente, ya que hay demasiados niños e insuficiente atención, es así como a la edad de cuatro meses el niño inicia la sedentación al desarrollar nuevas conductas de fijación y establecer contacto con objetos en movimiento, de esta manera que está preparado para una creciente variedad de exploraciones visuales, demostrando así su necesidad de experiencia perceptual para un conocimiento elemental del mundo físico por lo que su premura es satisfecha solo parcialmente a causa de las limitaciones de la institución. En pocas ocasiones se le toma en brazos durante



períodos predeterminados, pero no siempre en los momentos psicológicos más favorables ni con las variaciones y sorpresas que ocurren naturalmente en la vida flexible del círculo familiar. Generalmente el niño recibe atención de una manera apresurada e impersonal no logrando adaptarse al momento psicológico adecuado. En contraposición en una familia bien organizada que acepta a los niños, normalmente se le proporcionan innumerables momentos psicológicos durante el día ya que la madre y demás personas del núcleo familiar ayudan a crearlos estando alertas para descubrirlos y aprovecharlos. Esto constituye la gran ventaja del hogar sobre una institución en el terreno de la atención psicológica.

De este modo se establece la diferencia entre los dos ambientes, en tanto que en el hogar se modela la vida psíquica del bebé mediante innumerables acontecimientos fortuitos que lo impactan conllevando una variedad de circunstancias que le permiten tener un cúmulo de experiencias más amplio de las situaciones y objetos que lo rodean; en cambio, en una institución se tiende a canalizar esta vida psíquica mediante estímulos estandarizados y limitados restringiendo así la extensión del comportamiento por escasez de hechos impactantes. En una institución el niño tiene una experiencia muy escasa con personas, circunstancia que tiende a producir cierta ineptitud

al limitar la adaptabilidad de su conducta social lo que provoca un retardo ambiental.

Es importante señalar como operan los mecanismos ambientales para ocasionar síndromes de retardo, llamados así porque están constituidos por síntomas conductuales más o menos característicos (Gesell 1941). Aunque algunos de los efectos pueden ser permanentes, el ambiente institucional no crea deficiencia mental, pero reduce gravemente el CD. El retardo de un infante de 24 semanas desarrollado en una institución puede no pasar de leve pero es significativo y se hace cada vez más grave si el mismo niño permanece internado durante seis meses o quizá todo un año más.

Goldfarb (1945) y Dennis y Najarian (1957) (cit. en Lenneberg, 1967) observaron que niños criados en orfanatos tienen frecuentemente una media inferior en el desarrollo del habla y en el desarrollo motor según las evaluaciones que les realizaron a los tres años de edad, pero a los seis o siete años de edad alcanzan a la población control, queda demostrado así que tan pronto como su ambiente se ve enriquecido, quizá a través de una mayor libertad de movimientos, son capaces de hacer uso de una disponibilidad mayor de estímulos.

Los niños hospitalizados o ubicados en alguna otra clase de instituciones, por lo general muestran una baja en su capacidad de respuesta hasta que regresan al hogar. Clarke-Stewart (1977) (cit en Papalia, 1981), sugiere que esta aparente declinación en la habilidad intelectual puede no ser un verdadero descenso, aunque si un reflejo del hecho de que los bebés están menos motivados a actuar para los extraños que para sus padres, sin embargo llegan a superar este efecto cuando la "nurse" proporciona la atención suficiente a los bebés. En la investigación sobresalió que los niños de más de seis meses respondieron mejor a una persona en particular, a quien pudiera apegarse como si fuese una madre sustituta.

En este contexto y de acuerdo a nuestra investigación resulta comprensible que la interacción afectiva da un impulso importante hacia la expresión mediante la palabra, es entonces que la restricción de dicha interacción producida por la ausencia de la madre, conduce indudablemente a la reducción del deseo de hablar, además de restringir el querer relacionarse con su entorno.

La importancia de investigar la falta de estimulación en niños institucionalizados se debe a que los efectos presentes son más drásticos en relación con niños criados en un ambiente familiar, ya que aquellos carecen muchas veces de una total

relación afectiva entre otros factores, además que indudablemente en los primeros años de vida se requiere de mayor atención.

Tal vez no se perciba el daño o retardo de manera inmediata, pero posteriormente al iniciar una etapa de comunicación social, el niño cuenta con escasas habilidades lingüísticas, motoras y cognitivas lo que provoca que se muestre retraído y poco sociable en comparación con niños que son adecuadamente atendidos por sus padres y además se les brinda la estimulación suficiente en el momento adecuado y desde temprana edad.

Sobre estas bases es preciso incluir a la estimulación como uno de los elementos necesarios del cuidado infantil, sobre todo por existir evidencia de que es un elemento indispensable para el desarrollo del lenguaje y de la inteligencia (Haywood, 1967; Rutter and Mittler, 1972, cit. en Rutter, M., 1971). No obstante, es preciso mencionar que el ritmo de vida actual ha provocado que las madres no proporcionen atención suficiente para el desarrollo emocional de sus hijos, siendo que el afecto y la atención son dos factores importantes y necesarios para su formación íntegra.

**CAPITULO 2**

**IMPORTANCIA DE LA ESTIMULACION EN EL PROCESO DE ADQUISICION DEL  
LENGUAJE**

## 2.1. ESTIMULACION TEMPRANA

Generalmente el niño nace en el seno de una familia constituida, y es en ese medio natural en donde se desarrollará una parte importante de su vida, ya que en ese medio se forman sus primeros hábitos, sus primeras relaciones con los demás y se fundan las primeras organizaciones de su personalidad, que llevará el sello de los diversos aspectos que caracterizan el medio socioeconómico y cultural en el que se sitúa su familia.

De ese nivel socioeconómico generalmente dependerán los estímulos que se ofrecen a los niños, así como las posibilidades de experiencias que tendrán, los aportes educativos y culturales pobres o de buena calidad, los cuales influirán en su desarrollo desde la primera edad y posiblemente llevarán a los infantes nacidos en un medio deficiente a retrasos sensibles en ciertos aspectos de su evolución, en particular en lo que concierne al lenguaje.

En este sentido, la estimulación es un medio que provee elementos que enriquecen el desarrollo general. Montenegro (1978) define la estimulación temprana como el "el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que éste necesita desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psicológico a través de la presencia de personas y

objetos, en cantidad y oportunidad adecuadas y en el contexto de situaciones de variada complejidad, que generan en el niño un cierto grado de interés y actividad, condición necesaria para lograr una relación dinámica con su medio ambiente y un aprendizaje efectivo" (Montenegro 1978) .

Es importante considerar que el término "estimulación temprana" se originó a partir de su sinónimo "precoz" que era utilizado con mayor frecuencia y el cual se refiere a la madurez antes de tiempo, es decir, el desarrollar de manera prematura las facultades mentales.

En los países de habla hispana, el término se comenzó a utilizar para denominar a programas de prevención secundaria para niños de alto riesgo biológico establecido o probable, orientado a contrarrestar el efecto de un daño orgánico establecido o prevenir el surgimiento de una alteración en niños debido a un embarazo o parto riesgoso. En estos casos, el término precoz se utilizaba para iniciar la intervención antes de que la alteración se agudizara o antes de que aparecieran signos de un daño eventual.

Posteriormente la estimulación se aplicó a niños de alto riesgo ambiental, los cuales se caracterizaban por un nacimiento biológicamente sano, pero que debido a las

características negativas de su medio, requerían de una intervención para que su desarrollo no se viera afectado.

Es importante considerar que la intervención temprana no significa que el desarrollo este asegurado ya que también se requieren de estimulaciones adecuadas en etapas posteriores, es decir, se continúe durante la edad preescolar y escolar del niño, tomado en cuenta su medio ambiente.

En estudios realizados en la década de 1970 se inicia la intervención educativa a nivel preescolar, Blank, 1970 y Sigel, 1973 (citado por Evans, 1987) sugirieron lineamientos básicos para la intervención temprana donde enfatizan la maleabilidad de los niños ya que se puede modificar su desarrollo hacia cualquier dirección; cuanto más pronto se lleve a cabo la intervención y esta sea la adecuada, los resultados serán más satisfactorios, además de influir en sus funciones psicológicas subsecuentes. En caso de que los niños no recibieran los beneficios de la intervención planificada tienen una alta probabilidad de desarrollarse de una manera contraria a las condiciones socioeducativas prevalecientes.

Inicialmente las investigaciones realizadas en relación con la estimulación temprana se dirigían a los primeros factores ambientales que influyen en el desarrollo.



Buhler en 1930 y 1940 demostró por primera vez que los factores psicológicos son los responsables de desventajas tales como la menor vitalidad en ciertos niños lo que conlleva una mayor vulnerabilidad a las enfermedades y sistemáticamente un retardo en el desarrollo temprano.

En este sentido se destaca la importancia de estimular al niño desde edad temprana para obtener resultados satisfactorios en sus funciones psicológicas y cognitivas posteriores, basándose en estímulos que no estén al alcance del medio inmediato. De esta manera los recursos disponibles deben ser dirigidos para prevenir o remediar alteraciones que puedan surgir.

De este modo, dentro del estudio de la estimulación del medio ambiente hacia el niño, algunos investigadores incluyen la acción del entorno sobre el desarrollo del lenguaje infantil. El concepto del entorno aunque impreciso, revela la necesidad de tomar en cuenta los diversos factores que rodean al niño en los primeros años de su vida. Es casi imposible hacer a un lado la influencia del entorno cuando se habla de la adquisición del lenguaje, es así como la interrelación estrecha y constante del niño con su madre le presenta como primeros estímulos su cara, su voz y su comportamiento en general actúan como estímulos, y en la medida que estos cambian (se mueven), se

incrementa el nivel de estimulación, de igual modo la atención por parte del bebé aumenta. Así la madre cuenta con una enorme capacidad y flexibilidad para controlar en su bebé el grado de atención, excitación y afecto, como respuesta al contacto que establece y mantiene con él (Stern 1977).

En un estudio realizado por Bricker en 1980, retomó la importancia de la intervención temprana deduciendo que ésta puede ser más efectiva cuando se coordina el entrenamiento con situaciones u objetos previamente seleccionados a través de campos afines de conducta, tomando en cuenta que las conductas sensoriomotriz, afectiva y el lenguaje temprano son con frecuencia inseparables. Para Bricker el desarrollo es el resultado de procesos complejos de interacción entre organismo y medio ambiente, haciéndose implícita la adaptación que el niño debe hacer para desarrollarse lo que conlleva a la adquisición de conocimientos. Se considera entonces que las variables de maduración y las medioambientales no son por sí mismas definitivas para un desarrollo integral, es indispensable la retroalimentación para desarrollar una adecuada conducta social como el sonreír, tener contacto visual y mirar o establecer referencias y acciones en conjunto que parecen proveer las bases para más avanzados intercambios de comunicación.

Bricker consideró el nivel de desarrollo, es decir, la adquisición de conductas secuenciales (de la cabeza al tronco) que proveen un criterio para establecer objetivos a largo plazo y determinar la secuencia para el programa de intervención analizando el repertorio de conductas con que cuenta el niño. Es importante tener prioridades apropiadas de intervención inmediata (conductas "blanco"). Las conductas "blanco" son las que se desea que el niño logre realizar. Por ejemplo, muchas habilidades sociales y de autoayuda requieren un nivel de entendimiento en términos de sus funciones sociales (una cuchara es para comer, los zapatos son para usar). Para entender estas funciones el niño tiene que haber pasado por el estadio en que los objetos son solo chupados, golpear con ellos o dejarlos caer. El niño deberá discriminar las prioridades físicas únicas de los objetos antes de que comience a entender el significado social. Para tener un entrenamiento eficiente, se deben considerar tareas que tengan múltiples objetivos "blanco".

Finalmente hizo mención de las estrategias de intervención las cuales deben ser apropiadas al nivel de desarrollo del niño lo que le permite la asimilación de nuevas experiencias que conllevan a la adquisición de niveles más complejos de organización conductual.

De este estudio se deriva la conclusión que en primera instancia se debe determinar el nivel en que se comenzará la intervención en un campo particular o general. Para establecer el nivel de desarrollo en cierta área, se debe examinar la conducta del niño en relación a un continuum de desarrollo o habilidad. Una vez que el nivel general de funcionamiento del niño es determinado se debe especificar lo que el niño puede y no puede hacer. El siguiente objetivo es el seleccionar conductas "blanco" e iniciar así el entrenamiento.

Siempre que el niño no sea estimulado adecuadamente, las palabras aparecerán más tardíamente, utilizará medios más primarios para hacerse entender, tales como gestos, señales, etc., con el propósito de no separarse y de controlar a su madre, de modo que las nuevas posibilidades que se ofrecen con el uso de la palabra quedan entonces aplazadas. Por consiguiente la jerga puede alargarse mucho más tiempo de lo normal. A partir del año, y sobre la base de la emisión de sonidos ya establecida, el niño que vive en un mundo de personas que hablan, asimila el lenguaje y en la medida que pueda interiorizarlo se le abren las puertas de la relación a través de la comunicación oral.

Hay que tener en cuenta la importancia de la comunicación entre padres e hijos. El peso de este factor es tan decisivo que en

niños poco estimulados se ha presentado un retraso considerable en su desarrollo general y concretamente en el aspecto lingüístico. Algunos niños presentan algunas características como prestar menos atención a los estímulos sensoriales del entorno, tanto auditivos como visuales o de cualquier otro tipo, mostrando menor curiosidad por cuanto les rodea, lo que conlleva a que comience a balbucear más tarde haciéndolo con menor frecuencia. Como consecuencia de los dos puntos anteriores, al adquirir el lenguaje se observa en ellos una falta de recursos léxicos y gramaticales, su carencia en el vocabulario se advierte en la repetición de palabras muy próximas a su entorno y una falta de conceptos alejados de su cotidianidad. Por otra parte forman frases muy sencillas porque les faltan los recursos para organizar su discurso de forma más elaborada con menor habilidad en las tareas verbales repercutiendo en la adquisición de otras habilidades.

## 2.2. EL HABLA PATERNA COMO ESTIMULO EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

La importancia del habla paterna dirigida al niño para enseñarle forma y estructuras del lenguaje es innegable para numerosos investigadores quienes coinciden en que el habla debe ser concisa y redundante al relacionar objetos, eventos o situaciones vividas con las capacidades de desarrollo

cognitivo del niño, para el aprendizaje del lenguaje; del mismo modo el habla de las madres es usualmente en un tono más alto y la entonación exagerada, lo cual permite atraer y mantener la atención del niño. (Brown, 1973; Nelson, 1973; Newport, 1976; Phillips, 1973; Sachs, Brown & Salerno, 1972; Snow, 1972). (cit. en Schiefelbusch, R., McCormick, L., 1972).

Tulkin y Kagan (1972) consideraron la importancia de las experiencias durante la primera infancia para un desarrollo adecuado tomando en cuenta la clase social, en este sentido observaron mínimas diferencias en áreas de contacto físico, prohibiciones e interacción no verbal, en contraste, todas las conductas verbales observadas fueron más frecuentes entre las madres de clase media al mostrar mayor interacción verbal con sus niños proporcionando una gran variedad de estimulación. Las madres de clase baja no interactuaban verbalmente con sus hijos ya que creían no tener mucha influencia sobre su desarrollo pretendiendo que contaban con particulares características y que la influencia del medio ambiente era mínima.

Weikart y Lambie (1969) (cit. en Tulkin y Kagan, 1972) coinciden en que las madres de clase baja no se involucran "en algo tan tonto como hablar a un bebé".

Minuchin, Montalvo, Guerney, Rosman y Schumer (1967) (Cit. en Tulkin y Kagan, 1972), también observaron que las madres de bajos recursos "parecían verse como impotentes, débiles e incapaces" al efecto del desarrollo de sus niños.

Bajo condiciones normales los padres son considerablemente expertos en maximizar las interacciones verbales y no verbales. Ellos son obstinados en hacerse entender y al mismo tiempo comprender las intenciones de los niños (Brown, 1977; Moerck, 1977). (cit. en Schiefelbusch, R., McCormick, L., 1972). Sus ingeniosas técnicas probablemente explican la facilidad con la cual la mayoría de los niños aprenden su lengua nativa.

Los padres utilizan algunas estrategias para facilitar el aprendizaje verbal de sus hijos tal como hablar para ellos mismos en voz alta mientras interactúan con sus niños en la fase prelingüística, hablando acerca de objetos y eventos en el preciso momento que ambos comparten las percepciones (Phillips, 1973; Snow, 1976, cit. en Schiefelbusch, R., 1972). Como el niño se va acostumbrando al lenguaje, las madres empiezan a desarrollar un "juego de nombrar" etiquetando un objeto, evento o dibujo que haya atraído la atención del niño o al preguntar "¿que es esto?". En otras palabras, los padres proveen experiencias que demuestran claramente ciertos conceptos cuando el niño está atento a ambos (experiencia y evento).

Otra estrategia expuesta por Whitehurst (1973), Shipley, Smith y Gleitman (1969) ; Bloom, Hood y Lighbown (1974) (cit. en Schiefelbusch, 1972), indica que el entrenamiento de imitación por los padres conduce a la adquisición del vocabulario y de nuevas reglas gramaticales en los niños.

Moerck (1972) (cit. en Schielbusch 1972), señala que los padres no solo proveen modelos para sus hijos sino que los animan a imitar esos modelos, incluso las madres también imitan y expanden las expresiones de sus hijos.

Una estrategia donde se enfatiza la interacción madre-hijo con el fin de que este último aprenda la habilidad de tomar turno en una conversación, comienza cuando le hace preguntas, para las que proveen una respuesta inmediata (Snow, 1976; Stern, 1974) (cit. en Schiefelbusch, 1972).

Después el cuestionar es caracterizado por reformulaciones y secuencias sofisticadas cuando el infante parece no ser capaz de contestar la pregunta en su forma original (Broen, 1972; Snow, 1976, cit en Schiefelbusch , 1972), es decir, la madre le formula la pregunta de un modo más sencillo o más claro.

Otra estrategia utilizada por las madres se refiere al momento en que ellas comienzan una oración, hacen una pausa con el



propósito de que sus hijos digan el elemento final, en caso de que el niño no produzca la palabra o frase requerida la madre se la modela. (Bloom, 1970; Moerck, 1972, 1976, cit en Schiefelbusch, 1972).

La estimulación lingüística y/o auditiva como ya se mencionó, difícilmente se puede separar de la influencia afectiva. La emoción y la afectividad del niño, son elementos básicos de los que depende el despertar de la función apetitiva para el habla.

Se debe enfatizar la importancia que tiene la figura materna para el desarrollo normal del niño en sus primeros años de vida, ya que con ella establece su primera relación afectiva siendo la mediadora de estímulos sensoriales, sociales y emocionales. Aunque hay que hacer notar que no constituye una condición suficiente, ya que la conducta específica de la madre y el tipo de estímulos que proporcione a su hijo (no solo afectivos sino también sensoriales) serán en definitiva los elementos que determinarán el desarrollo psíquico del niño, e incluso su desarrollo físico (Bralic, S; Lira, M 1978)

Como ya hemos mencionado, múltiples observaciones tienden a confirmar el papel positivo que la variedad y riqueza de nuevas experiencias pueden tener -desde los primeros meses- en el desarrollo lingüístico infantil, el cual se ve decisivamente

favorecido por una situación familiar normal en la cual las relaciones afectivas están exentas de tensiones y los niños reciben en larga medida los cuidados y las atenciones que se debe.

Conesa y Ruiz (1992) afirman que durante los primeros meses de vida del niño, es aconsejable no descartar el lenguaje como forma de comunicación, ya que aunque el bebé no capte el contenido semántico de las frases, si recibe la entonación, que por lo regular es suave y reconfortante, lo que le tranquiliza y le da seguridad.

Algunos investigadores observaron respuestas específicas que podían ser controladas o manipuladas por la retroalimentación medioambiental. Por ejemplo, Rheingold, Gerwitz, Ross (1959) (cit. en Bricker, D., Carlson, L., 1980), encontraron que las vocalizaciones pueden ser afectadas por consecuencias sociales que provee el cuidador. Si bien tales investigaciones demostraron que las manipulaciones del medio pueden controlar formas afectivas de conducta, el enfoque fue unidireccional en el que se examinó solo el efecto de la conducta de los cuidadores en las respuestas de los niños. Para Bruner, (1975); Hart and Risley, (1975) (cit. en Kysela, G., Hillyard, A., McDonald, L.) una interacción natural entre padres e hijos como un mecanismo para desarrollar un amplio repertorio de

lenguaje es cuando aquellos estructuran situaciones en las que los niños espontáneamente pueden manejar su medio ambiente con un lenguaje y gestos apropiados, mismos que posteriormente podrán ser incrementados fácilmente con el estímulo de los padres.

Conesa y Ruiz (1992) afirman que los niños disfrutan imitar a los adultos, mediante este procedimiento aprende las cuestiones básicas necesarias para un desarrollo más elaborado. Puesto que la mayoría de los niños utilizan este mecanismo, es importante potenciarlo y estimularlo.

El entrenamiento de imitación de palabras es más funcional mostrando el objeto apropiado cuando el niño está aprendiendo a imitar el nombre de ese objeto (Carpenter, 1976, cit en Kysela, G.). Stremel-Campbell et al (1976) y Bricker, (1972) (cit. en Kysela, G.) sugirieron que el lenguaje por signos manuales podría facilitar la adquisición de las funciones del lenguaje básico como la imitación de palabras o las asociaciones de objeto-palabra.

Para White (1985) el hecho de hablarle al niño con un lenguaje que esté a su nivel de comprensión o ligeramente por encima de este es muy efectivo para estimular el desarrollo de lenguaje.

Por el contrario si el lenguaje es demasiado simple o está muy por encima de su capacidad de comprensión resulta ineficaz.

Wyatt, (en Montenegro, 1978), observó que las interacciones verbales que favorecen el desarrollo del lenguaje consistían en hablarle al infante poniéndose a su altura usando un "lenguaje bebé" cargado de un fuerte matiz afectuoso y emotivo. Por el contrario las madres poco comunicativas y/o las que le hablan demasiado empleando términos elevados, pretendiendo que adquieran un nivel lingüístico superior. Esta actitud puede producir un bloqueo en la comunicación y en la comprensión oral de su hijo.

Otros estudios han demostrado que los adultos, al hablar a niños pequeños, modifican sus temas de conversación, igual que modifican la manera de hablar. Tienden a hablar de temas reales y de la vida diaria, de lo que el niño puede ver y oír, de lo que acaba de ver o hacer, o de lo que al niño le gustaría saber. Tal como indica Snow (1977) que las madres hacen comentarios muy evidentes sobre temas igualmente evidentes, tendencia que ayuda a los niños a aprender el lenguaje, porque pueden añadir sus propios conocimientos a lo que oyen, lo cual les ayuda a comprender el significado.

Irwin (citado por Nieto, M) después de estudiar durante 9 meses a dos grupos de niños de 13 meses de edad, observó que los niños del grupo experimental, a los cuales sus madres les leyeron diariamente un cuento durante 10 minutos, por un período de dos meses, resultaron muy superiores en lenguaje a los del grupo control, que no recibieron atención especial alguna. Siendo ambos grupos de niños pertenecientes a la clase baja y con un marcado retraso en el habla.

En cuanto a la aplicación de la estimulación temprana se requiere no solo de la utilización de móviles y/o juguetes didácticos sino que además se necesita de la presencia constante de al menos una persona con la cual pueda establecer un lazo afectivo estable, siendo lo ideal la figura materna.

En este sentido se demuestra que el mejor tipo de interacción proviene de aquellos adultos que hablan a los niños con un lenguaje que resulta ser solo ligeramente más avanzado que el nivel corriente de habilidad de los niños, es decir, de quienes les hablan de las cosas evidentes de cada día, y de quienes responden sus preguntas de manera poco elaborada e informativa, ya que el niño se basa muchas veces en el recurso de la imitación procedimiento mediante el cual aprenderá las habilidades básicas necesarias para un desarrollo posterior y

más elaborado, por lo que es importante potenciarlo y estimularlo.

En algunos estudios realizados en instituciones infantiles sugieren que algunas formas de privación de estimulación más que cualquier otro tipo de separación es responsable del retardo en el desarrollo afectando una variedad de funciones diferentes como lo es el lenguaje.

En 1938, Skeels (cit. en Hernández, 1983) demostró que niños con retardo en el desarrollo mejoraban su nivel intelectual al ser transferidos de un orfanato a un ambiente donde se les proporcionó afecto y una mayor cantidad de estímulos.

Rheinghold (1956) (cit. en Bralic, S., Lira, M.I., 1978), demostró que los infantes institucionalizados se volvían más más atentos al recibir atención y comunicación adicional. En un estudio posterior demostró que las vocalizaciones de infantes de tres meses de edad podían ser incrementadas al sonreír, hablar y tocar al bebé.

Sayegh y Dennis (1965) (cit. en Rutter, M.) demostraron una ganancia en la tasa de desarrollo como resultado de proporcionar al niño institucionalizado una hora extra de atención diariamente.

Schaffer (1965) (cit. en Rutter) encontró que infantes de once a catorce semanas de edad en una casa de cuna con un alto grado de estimulación no mostraron retardo en el desarrollo, mientras que otros en un hospital con un bajo grado de estimulación exhibieron retardo.

Freud, A. y Burlinham, D. (1976) trabajaron con niños institucionalizados haciendo comparaciones con niños criados en su hogar con la finalidad de apreciar las ventajas y desventajas en el desarrollo integral de los niños internos.

La segunda mitad del primer año de vida surgen las primeras desventajas para estos últimos, presentan menor manipulación de objetos y mayor pasividad hacia actividades de juego, esto conlleva a que las respuestas afectivas del infante a las nuevas fisonomías y al timbre de voz de los adultos se desarrolle más lentamente. Su aptitud de imitación, que se desarrolla a partir del octavo mes, se ve estimulada en un grado menor cuanto menos frecuente sea el contacto con los adultos, o menos íntimo, o se reparta entre varias personas mayores. Respecto al desarrollo del lenguaje mencionan dos factores que intervienen en un retardo; el primero hace referencia a la escasa relación que existe con niños mayores y siendo que el lenguaje se aprende sobre todo por imitación, entonces la oportunidad de aprender a hablar es sumamente

reducida, además que el lenguaje carecería de utilidad inmediata en tanto que los pequeños no se comunican verbalmente. El segundo factor está ligado con el anterior enfatizando el contacto íntimo entre el niño y sus padres. Esta interacción afectiva da un impulso importante hacia la expresión mediante la palabra, es entonces que la restricción de dicha interacción producida por la ausencia de la madre, conduce indudablemente a la reducción del impulso de hablar.

De acuerdo a Gesell (1941) al niño internado le falta el estímulo normal del lenguaje -la intercomunicación por medio de la expresión facial, la gesticulación, la risa social, las interjecciones, las palabras, frases y otras formas de comportamiento expresivo, en sus funciones de emisión y recepción, que ocurre en la intimidad de la vida hogareña. Hay poca risa social, incluso el llanto ha perdido bastante de su valor de comunicación, sólo es una forma primitiva de descarga emocional. No hay jerigonza entre los niños, y es muy escasa la conversación entre adulto y niño, es decir, no existe una interacción que brinde situaciones estimulantes que le permita verbalizar. No puede haber duda de que los niños de la institución están retardados en el desarrollo del lenguaje, revelando los mecanismos y las circunstancias que limitan el crecimiento del lenguaje y del intercambio social con su emisión y recepción de todas las expresiones (humor, remedo,



repeticiones continuadas, risas, elogios, falsas sorpresas, juego dramático y afecto) que son parte integrante del hogar. Al carecer de todas estas repercusiones, el niño internado adquiere a menudo un rostro impasible por el hecho de que sus músculos faciales no han sido animados adecuadamente por el comportamiento social como tampoco puede salir al paso de las propuestas lingüísticas o mímicas al provenir de otro niño ya que aprendió a ser indiferente a muchas de las actividades de la institución porque la mayoría no estaban dirigidas hacia él, generalizando en demasía su indiferencia y su retracción. Se sabe que normalmente el desarrollo lingüístico de niños educados en instituciones está más atrasado respecto al de los niños que crecen en familia. El estímulo que el niño recibe en tales condiciones -en igualdad de desarrollo intelectual- es más limitado que en el caso de un ambiente familiar.

Tizard, Cooperman, Joseph y Tizard (1972) observaron niños de dos a cinco años de edad residentes en casas de asistencia, con la finalidad de comprobar el efecto del medio ambiente sobre el desarrollo del lenguaje al considerar que el cuidado institucional es supuestamente mediado por estimulación verbal inadecuada. Reportaron diferencias respecto a la estimulación verbal que los adultos proporcionaban a los infantes, en algunos casos, los adultos solo daban instrucciones sin explicaciones o comentarios sin sentido, lo que implicaba un

vocabulario limitado y frases cortas, sin estimular respuestas verbales en los niños. En otras situaciones fueron rara vez escuchadas conversaciones extensas por parte del adulto y donde los momentos de atención fueron principalmente dirigidos a cuidados físicos, concretamente se dirigían a la vigilancia del niño. Finalmente en otra institución observaron que el adulto tendía más a informar y explicar situaciones con juegos prolongados con los niños.

Estas diferencias llevan a concluir que la importancia de la estimulación no solamente radica en la cantidad sino también con la cualidad con que se aplique. De igual modo es importante reformar la estructura organizacional de las instituciones dando pie a la interacción verbal entre adulto-adulto y adulto-niño como un factor que impide el retardo en el desarrollo lingüístico, al igual que la interacción madre-niño la cual puede proveer las bases para formar la expresión y la comprensión del infante.

En base a lo anterior, consideramos que la importancia no solo radica en el proporcionar esas primeras experiencias sino que también son significativas la cantidad, variedad, calidad y el momento adecuado en que se presenten los estímulos en el medio en que vive el niño, lo que favorece o limita su desarrollo.

Montenegro (1978) sugiere que la estimulación temprana debe fomentar buenas relaciones afectivas que le brinden seguridad y motivación para aprender por medio de la exploración libre, y utilizar el premio más que el castigo con la finalidad de favorecer una relación dinámica del niño con su medio.

Las técnicas actuales de estimulación temprana son educativas y formativas que buscan introducir al niño en el conocimiento del mundo, ya sea a través de imágenes, relaciones, canciones, cuentos o juegos. Estas técnicas procuran habilitar cada vez más las aptitudes perceptuales, mediante el contacto con colores, sonidos, olores, texturas y sabores; asimismo intentan desarrollar las condiciones motoras.

De este modo para llevar a cabo este tipo de actividades de estimulación se deben tener varias consideraciones tales como que sea aplicado oportunamente, es decir, acorde con la edad y el desarrollo previsto para tal edad, además que la cantidad y el tipo de estímulos deben estar estrechamente relacionados con las capacidades e intereses del niño, así como no restringir su iniciativa exploratoria y además aprovechar los momentos cotidianos de contacto materno.

Uno de los estudios realizados en este contexto fue el realizado por el Gobierno Federal de Estado Unidos en 1965,

implementando el primer programa orientado a contrarrestar los efectos de la deprivación múltiple que presentaban los niños de bajo nivel socioeconómico. A partir de ese momento surge un desarrollo de programas de intervención-investigación, orientados a estudiar las ventajas de distintos enfoques que tienden a contrarrestar la deprivación psicológica.

La gran mayoría de los programas de estimulación temprana estaban orientados a compensar alteraciones del desarrollo de origen biológico, llevando al niño a su más alto nivel de rendimiento dentro de las limitaciones impuestas por su condición, así mismo prevenir el retardo mental y trastornos del desarrollo.

Cravioto, Arrieta y cols.(1973-1982) (cit. en Hernández, 1983), aplicaron la Técnica de Estimulación Temprana en Areas Rurales de México con grupos de niños severamente desnutridos y niños hospitalizados, evaluados con la escala de Gesell, proporcionándoles un programa sistemático de estimulación cognoscitiva, emocional y de lenguaje obteniendo resultados favorables en su desarrollo.

Lazar et al (citados por Hayden, 1979), compararon y analizaron en 1977 doce programas de intervención temprana llevados a cabo en Texas, dirigidos a niños con desventajas. En casi todos los programas, encontraron que los niños sometidos a

estos, se desempeñaban significativamente mejor en la escuela que otros niños no participantes.

Kysela, et al (1979) propusieron un Proyecto de Educación Temprana cuyo objetivo era el diseñar un programa de intervención temprana y cuyo método de enseñanza fuera efectivo al ser aplicado a niños con atraso en el desarrollo ya fuera severo o mederado. Tal proyecto está conformado por dos modelos de intervención, directa e incidental. Para su aplicación se desarrollaron dos programas uno basado en casa y el otro basado en la escuela.

El primero fue dirigido a preescolares con retraso en el desarrollo desde recién nacidos hasta los 30 meses de edad y fue aplicado por los padres de familia quienes fueron asesorados con antelación en cuanto a las técnicas de intervención.

El segundo programa fue aplicado por maestros en la escuela y dirigido a preescolares con retraso en el desarrollo desde la edad de 30 meses hasta los 6 años. Los maestros también serían entrenados para aplicar dicho programa.

Dentro de las características generales de los niños además de la presencia del síndrome de Down sobresalieron habilidades no

adquiridas como el gateo o la marcha, usando limitadas expresiones verbales o receptivas del lenguaje, careciendo de habilidades básicas de autoayuda como el vestirse e ir al baño, y un bajo nivel cognitivo.

Los resultados mostraron que los niños en casa adquirieron habilidades en las áreas de expresión y recepción del lenguaje, habilidades básicas y comprensión receptiva de instrucciones y operaciones, en tanto que la escuela reportaba un aprendizaje rápido de imitación vocal progresando hacia la expresión calificativa y receptiva en la identificación de objetos, de esta manera se demostró el rápido incremento en habilidades y conocimientos que alcanzaron los niños con atraso moderado a severo por medio de una intervención temprana.

De esta manera se enfatizó la importancia de involucrar a los padres en la educación temprana de los menores en el hogar obteniendo así habilidades básicas antes de ingresar a un sistema escolarizado, independientemente de que los niños presenten retardo en el desarrollo por trastorno biológico.

En este contexto resulta comprensible la importancia de la estimulación y comunicación entre padres e hijos como una forma de motivación para que puedan surgir señales de interés y

curiosidad por lo que les rodea permitiéndoles ir adquiriendo nuevos conocimientos.

Dentro de las investigaciones dirigidas a probar los efectos de la estimulación temprana en áreas específicas del desarrollo del niño, podemos considerar que los pequeños muestran ganancias considerables en su coeficiente intelectual incluyendo otros procesos cognitivos, incluso superando el promedio para su edad, con mejores resultados entre el primero y el quinto año de vida.

Por lo tanto una continuación de los programas de estimulación temprana en los primeros años escolares, con un involucramiento por parte de los padres, puede evitar o al menos compensar una declinación en los efectos de la intervención una vez terminado el programa. Los factores dentro y alrededor del hogar, son determinantes en la capacidad del niño para aprovechar los beneficios de los programas de intervención temprana.

Las investigaciones citadas y la propia experiencia nos demuestra que en la mayoría de los casos un ambiente lingüístico inicialmente precario no dañará las potencialidades básicas del niño para siempre ya que si el ambiente social es enriquecido lo más temprano posible, el niño mejorará inmediatamente su conducta lingüística, de este modo se

reafirma la importancia de la estimulación temprana no solo para prevenir el retardo mental sino utilizándola como actividad que enriquece al niño en su desarrollo físico y psíquico.

El estudio del lenguaje abarca un extenso espectro de puntos de vista teóricos, no obstante, de acuerdo a Friedlander y cols. (1972) coincidieron que el lenguaje receptivo del medio ambiente del niño juega un rol crucial en el desarrollo de su desempeño lingüístico.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento de la importancia del medio ambiente en la formación del lenguaje no se ha ofrecido una vasta descripción de los muchos elementos que rodean el desenvolvimiento del infante, por lo que en ausencia de técnicas es difícil hacer comparaciones sistemáticas de la influencia en el desarrollo de variables tales como la edad, posición entre hermanos, status sociocultural y económico, personalidad de los padres y otros aspectos relacionados con la vida en familia.



**CAPITULO 3**

**DESARROLLO DEL LENGUAJE**

Al hablar de desarrollo se hace referencia a cambios constantes que se presentan a lo largo de la vida de un individuo. Los factores que intervienen en el desarrollo de manera directa son el biológico, psicológico y social los cuales surgen de manera ordenada durante un razonable espacio de tiempo. Estos cambios dan lugar a maneras nuevas y mejoradas de reaccionar, es decir, a una conducta que es más adaptativa, compleja y más organizada, así como más estable y eficiente (Mussen et al, 1984, en Nieto, M., 1988).

El desarrollo del individuo depende tanto de factores biológicos como ambientales. Los factores biológicos son relativamente más importantes para la determinación de algunas características, en tanto que el ambiente y la experiencia ejercen una mayor influencia en otras por lo tanto se considera que en todo momento el desarrollo del individuo es el producto de la continua y recíproca acción de la herencia y el ambiente (Burlingham , D. y Freud, A. 1976).

El lenguaje no se desarrolla como una forma aislada de conducta sino que depende de la adquisición de otras habilidades complejas tales como la inteligencia sensomotriz, coordinación motora y conducta social.

En la presente investigación nos avocamos exclusivamente al estudio del desarrollo del lenguaje en niños preescolares sin dejar de considerar la importancia e influencia de los factores mencionados anteriormente para un desarrollo integral.

El lenguaje en el niño, es uno de los aspectos más considerados dentro del campo de la investigación del desarrollo, ya que su complejidad ha llevado a una serie de investigaciones en las cuales aún no hay un acuerdo respecto a su adquisición.

A finales del siglo XIX surgen los primeros cuestionamientos sobre el proceso de la adquisición del lenguaje, lo que originó diversas corrientes que intentaban explicar tal proceso desde una perspectiva biológica, psicológica, social, etc.

Las técnicas utilizadas en las primeras investigaciones consistían principalmente en tomar nota de las palabras, expresiones y pronunciación de las emisiones del infante durante sus primeros años del desarrollo lingüístico. También eran utilizadas grabaciones sonoras y visuales permitiendo captar todo lo que el niño hablaba, posteriormente se transcribía la expresión lingüística lo que facilitaba la interpretación de las palabras y el momento en que las pronunciaba.

Además de estas técnicas se utilizaban métodos de estudio longitudinal y transversal. El primero consiste en realizar

observaciones del niño durante un período determinado de tiempo lo que permite establecer en que orden aparecen las diversas estructuras lingüísticas. Los estudios transversales se centran en la observación detallada de comportamientos verbales de cierto número de niños en uno o en varios momentos en el tiempo.

Un sinnúmero de investigaciones sobre el tema coinciden en la existencia de una continuidad básica entre la conducta prelingüística comunicativa (llanto, gestos, balbuceos, etc) y la adquisición de lenguaje, sin descartar la interacción que debe existir con el medio ambiente el cual le proporciona retroalimentación constante reflejándose en un adecuado desarrollo de lenguaje.

Las investigaciones realizadas coinciden en que el lenguaje hablado aparece primero como una actividad relativamente independiente, tomado en sí mismo como un juego, como acompañamiento de otros tipos de conducta, o como respuesta social sin un aspecto comunicativo específico. Las primeras palabras sueltas y frases cortas se producen como respuestas simples a objetos o situaciones familiares, posteriormente verbaliza deseos, la narra experiencias simples y finalmente contesta preguntas simples relacionadas con situaciones no presentes.

De acuerdo a Conesa, M y Ruiz, R.(1992) el lenguaje consta de tres aspectos (contenido, forma y uso), el primero surge de la experiencia del niño, de todo lo que le rodea, por lo que siempre refleja sus intereses como son nombres de objetos (sustantivos), acciones (verbos), términos de relación que aluden al lugar, posesión, tiempo; cualidades de los objetos (adjetivos) manifestándose a través de su vocabulario.

El contenido ya está presente en la capacidad lingüística antes de que aparezcan las primeras palabras, puesto que el niño es capaz de reconocer objetos, a través del juego que es la manera principal de conocer su realidad y el mundo que lo rodea.

La forma lingüística es el código propiamente dicho, consta de los aspectos fonológico, morfológico y sintáctico. A través de la fonología se incorporan los sonidos que son propios de la lengua, rechazando los que son ajenos a ella. El morfológico proporciona los tiempos verbales y las flexiones de género y número. Por medio de la sintáxis se aprende el orden de las palabras en la construcción de las frases, elaborando diferentes estructuras como frases exclamativas, interrogativas, declarativas e imperativas.

El tercer componente del lenguaje, es el uso, que consiste en la selección de conductas de acuerdo con la finalidad del hablante y del contexto de las situaciones. El uso, es por lo tanto la manifestación de una situación concreta del contenido y de la forma.

A partir del uso se observan distintas funciones en el lenguaje infantil. La primera, interactiva, aparece alrededor de los tres meses cuando el niño se relaciona con el adulto a través de la sonrisa, el llanto y expresiones faciales.

La segunda función, personal, hace referencia a la manifestación de los sentimientos, observándose incluso antes de los nueve meses, y se consolida a medida que el niño verbaliza expresiones que demuestran su estado de ánimo.

Las funciones instrumental y reguladora aparecen hacia los 10 meses, cuando intenta influir sobre el comportamiento del adulto a través del lenguaje. Más tarde en la etapa lingüística, aparecen las funciones heurística, informativa e imaginativa donde el niño va descubriendo su medio favoreciendo la estimulación a través de sus sentidos adquiriendo nuevos conocimientos, lo que le permite actuar de una forma indirecta y más elaborada sobre el medio que lo rodea.

En este contexto resulta comprensible que el lenguaje se origina por la necesidad que tiene el niño para comunicarse con otros, expresar estados emotivos o peticiones de ayuda para la satisfacción de necesidades.

Se han elaborado varias descripciones acerca de los comienzos del lenguaje infantil, para la mejor comprensión de su desarrollo creemos conveniente explicar tal proceso mediante dos etapas: prelingüística y lingüística.

#### *HABLA PRELINGÜÍSTICA*

Esta etapa abarca aproximadamente el primer año de vida y aunque el niño emite sus primeras expresiones verdaderamente comunicativas alrededor del primer año, no es fácil determinar el momento exacto en que el niño ejecuta esta hazaña, pero para llegar a esto es elemental un proceso de maduración al cual nos referimos como habla prelingüística el cual es similar en todos los niños.

Estadios que preceden a la primera palabra de acuerdo a Lenneberg, 1967; Eisensor, Aurer e Irwin, 1963 :

#### *Llanto indiferenciado*

El llanto inicial es una reacción refleja ante el medio ambiente. Es un elemento importante ya que el bebé por medio de este llanto comunica sus necesidades.

### *Llanto diferenciado*

El llanto se convierte en un medio de comunicación más preciso, por medio del cual el niño hace saber que siente hambre, sueño, ira o dolor. Al respecto Conesa y Ruiz (1992) afirman que a los 7 u 8 meses el niño empieza a hacer distinciones en este tipo de emisiones, donde los padres son capaces de identificar los diferentes tipos de mensajes.

### *Sonidos simples y Emisión de vocales*

Hacia los seis meses los movimientos casuales de los mecanismos del habla, producen sonidos simples, llamados "arrullos"; estos suelen ser gritos, gorgoteos y balidos. Conesa y Ruiz señalan que a partir del segundo mes surge el primer repertorio de sonidos independientes del entorno y de la capacidad auditiva y no corresponden a los sonidos de la lengua materna.

### *Balbuceo*

Comienza hacia los 3 ó 4 meses de edad en donde el bebé repite una variedad de sonidos vocales y consonantes simples: "ma-ma-ma", "da-da-da".

Conesa y Ruiz señalan que en estas emisiones el niño ya ha adquirido la entonación de la lengua materna, especifican que el balbuceo se prolongará hasta los 14 ó 16 meses



coexistiendo con las primeras palabras, aunque progresivamente se irá remitiendo en favor de los sonidos articulados.

Osgod (cit. en Bijou y Baer, 1971), describe al balbuceo como un reflejo circular que se logra cuando el niño es capaz de responder a la retroalimentación auditiva proveniente de sus propias vocalizaciones. El niño emite un sonido, lo escucha y lo repite porque lo oye; a medida que lo repite, vuelve a oírlo y nuevamente se siente impulsado a decirlo. Así, el balbuceo es una repetición monótona del mismo sonido, con ocasionales variaciones accidentales pero a través de esta repetición adquiere control sobre los sonidos que integran el idioma que debe dominar. Azcoaga, J, Bello, J., Citrinovitz, J., Derman, B, Frutos, W. (1981) definen a estas repeticiones incesantes como "juego vocal", produciéndose especialmente en los momentos de tranquilidad fisiológica, cuando no hay estímulos externos intensos que reclamen la atención del niño y cuando sus necesidades estén satisfechas. Es así como el balbuceo o juego vocal actúan como estímulo para la formación de más sonidos.

#### *Laleo o Imitación imperfecta*

A partir de los 6 meses, el bebé llega a estar más atento a los sonidos que se producen a su alrededor. Permanece tranquilo mientras los oye, y cuando los sonidos cesan

entonces balbucea emocionado, repitiendo accidentalmente lo que ha oído. Azcoaga, et al. infiere que el niño es capaz de responder a las incitaciones principalmente de la madre, ya que cuando ésta emite sonidos propios de esta etapa, el niño responde moviendo los labios y emitiendo finalmente un sonido similar.

Lenneberg (1967) afirma que los patrones de entonación se van distinguiendo y sus enunciados pueden indicar énfasis y emociones.

#### *Ecolalia o Imitación de los sonidos de los otros*

Hacia los 9 ó 10 meses de edad, los niños empiezan a imitar los sonidos de otras personas en forma consciente, aunque no los entiendan. Es importante la vocalización de los padres y adultos que conforman su medio, ya que estimularán y reforzarán los sonidos de la lengua que se habla en su ambiente.

Conesa y Ruiz afirman que los padres deberían imitar y repetir las sílabas que produce el niño así como animarlo a que imite onomatopeyas de animales y así relacionar un sonido con un concepto lo cual constituye un primer paso para adquirir vocabulario.

En cuanto el niño comienza a hablar descubre que el lenguaje le permite reproducir la realidad, le convierte entonces en ávido de conocer el nombre de los objetos y nombrarlos; fijarlos en

su pensamiento, hacerlos suyos y memorizarlos. El lenguaje le permite obtener información, por ejemplo, al hacer preguntas, para pensar en voz alta sin el deseo de proporcionar información alguna, además se sirve del mismo casi desde el principio para obtener lo que desea al pronunciar mandatos y expresar necesidades. Así inicia entonces un período del principio del lenguaje de tipo adulto.

#### HABLA LINGÜÍSTICA

Cuando el niño empieza a decir las primeras palabras, se puede considerar que ha empezado la etapa lingüística, esta distinción no es tan sencilla, ya que por lo general es difícil determinar cuando se han dado estas primeras palabras. Como lo mencionamos anteriormente, aunque los niños ya hayan pronunciado las primeras palabras, siguen balbuceando y repitiendo esquemas de la etapa anterior.

De acuerdo a Eisensor y cols., 1963. (cit. en Lenneberg, 1967), los estadios que atraviesa el infante hacia la emisión de las primeras frases :

#### *Jerga Expresiva*

Durante el segundo año de vida muchos niños utilizan una hilera de expresiones que suenan como frases con pausas, inflexiones y ritmo. La jerga forma un lenguaje en la medida en que el

niño busque con ello expresarse. Cuando aparecen las primeras frases, la jerga desaparece progresivamente y toma su lugar el lenguaje.

Para Gesell (1940) a los 18 meses esta jerga sigue siendo fundamentalmente una forma de juego o un acompañamiento de la acción más que un sustituto de ella, pero a menudo está dirigida, a modo de conversación hacia los demás. Las necesidades de comunicación son satisfechas por un lenguaje más fácil, por medio de ademanes y vocalizaciones expresivas; su vocabulario puede abarcar desde tres o cuatro palabras sueltas, también comienza a formar ocasionalmente frases espontáneas de dos palabras.

Para Margarita Nieto (1988) las primeras palabras surgen a los 10 o 12 meses siendo casi siempre "papá" o "mamá". De los 18 a 24 meses confunde palabras o entiende su significado erróneamente, por generalización, como mesa por silla, perro por gato, etc. Crea palabras nuevas de acuerdo a su lógica.

De acuerdo a White (1985) entre los 14 y 24 meses de edad, el lenguaje se desarrolla a gran velocidad y aunque el niño menor de un año no habla mucho aún, aprende rápidamente a comprender nuevas palabras y nuevas formas gramaticales tales como preposiciones, negaciones y plurales.

De acuerdo a Launay (1975) el papel de la imitación en la adquisición del lenguaje es esencial; desde los primeros

elementos verbales comunicantes el lenguaje de los adultos constituye su modelo y referencia constante y hacia los dos años el niño es capaz de hacer una imitación diferida; es decir, reproducir el modelo cuando el sonido ha desaparecido. A los 20 meses es común oír al niño repetir los sonidos y palabras que ha oído durante el día.

Launay (1975) menciona que la ecolalia que es una forma de imitación, constituye un estadio que es constante en la evolución del lenguaje normal. Este estadio ecolálico, que consiste en la repetición de sílabas y de sonidos desprovistos de sentido para el niño que los emplea, es sobre todo importante entre los 18 y 24 meses y posteriormente da lugar al lenguaje comunicante.

#### *Oración de una palabra (Holofrase)*

Las primeras palabras consisten en una o dos sílabas, a menudo en una sílaba duplicada como "mamá". Pronuncia las consonantes p,b,v,d,t,m,n y las vocales a,e,i.

Los sonidos difíciles de pronunciar para muchos niños son: s,r,y, pero las sustituye por una consonante labial (m, p, b) o una dental (d,t) o por una l. Las consonantes dobles son remplazadas por una sola (tra es ta). Es característico que la palabra única del niño exprese un pensamiento completo. El niño no dice más que la última sílaba o la primera o el primer fonema de la palabra y delante de una palabra bi- o

trisilábica repetirá la sílaba "fácil", esta repetición sustituye la sílaba que es omitida.

Desde esta etapa las diferencias individuales se ponen de manifiesto en las clases de palabras que los niños aprenden primero. Algunos niños se especializan en nombres de objetos (perro, coche), mientras otros aprenden nombres de personas o palabras empleadas en las relaciones sociales como son: no, sí, hola, vete. Con frecuencia las primeras palabras se usan para explicar objetos o sucesos que forman parte de su medio ambiente. Los niños emiten palabras especialmente durante los períodos de actividad, en los momentos en que hay un cambio, por ejemplo, al notar algo nuevo en el ambiente. Muchas de las expresiones del niño en esta etapa se refieren al lugar que ocupan los objetos, especialmente a los cambios de lugar.

Launay menciona que los 100 ó 200 elementos hablados que utiliza el niño de dos años todavía son la mayor parte monosílabos, hechos por fragmentos retenidos de las palabras escuchadas de los padres, sin utilizar todos los fonemas.

Al mismo tiempo que el número de palabras aumenta, su sentido se precisa y a medida que nuevas palabras aparecen, aquellas que aparecieron primero, durante el segundo año, restringen sus sentidos múltiples, al mismo tiempo que se transforman.

De acuerdo a Gesell los 24 meses es una edad de transición en cuanto al lenguaje ya que aparece la oración de una palabra y las combinaciones cortas estereotipadas. La jerga se ha desvanecido casi completamente, aunque en momentos de excitación puede mezclar la jerga con las palabras. Predominan considerablemente los nombres de cosas, personas, acciones, y situaciones. Los adverbios, adjetivos y preposiciones se hallan en minoría. (Los pronombres mío, mi, tu, y yo) empiezan a ser usados más o menos en el orden dado. El niño se siente más inclinado a llamarse a sí mismo por su propio nombre.

El vocabulario oral muestra un súbito aumento del promedio de adquisición durante los meses inmediatamente anteriores al segundo cumpleaños y puede contar con 200 a 300 palabras.

#### *Oración de varias palabras (Lenguaje telegráfico)*

El habla telegráfica es un término que describe perfectamente los comienzos del lenguaje infantil. Los niños omiten en sus oraciones exactamente las mismas palabras (preposiciones, verbos auxiliares, artículos, etc.) que se suprimen en los telegramas. El término describe tanto las imitaciones que el niño hace del lenguaje de los adultos como su lenguaje espontáneo. comienza a combinar palabras en oraciones de dos vocablos ejemplo: Si se le pide al niño repetir "puedo ver el camión" probablemente dirá "veo camión", "mira perro", "papá

donde". Estas palabras son clave y también son altamente informativas las cuales encierran la idea principal del mensaje. El niño parece aplicar una regla de "pivote" al usar una palabra de función constante como "más" o "allá" con otras palabras. La relación de significado de las dos palabras en la combinación es siempre determinada por el significado de la palabra "pivote", ejemplo: "más galleta" " más avión" y "más queso".

Bloom (1970, 1975) explica que en contraste con esta estrategia algunos niños abordan el problema de forma más abstracta, sus primeras combinaciones de palabras sugieren que el orden de las palabras puede ser usado para expresar significados diferentes de cualquiera de las dos palabras combinadas. Para Prutting (1979) (cit por Bricker, D., Carlson, L) el producir dos palabras es el estado inicial del desarrollo gramatical o sintáctico, ya que las palabras secuenciales asumen que el niño ha desarrollado un sistema rudimentario de organización que funciona por el uso de reglas, estas reglas transmiten los primeros significados para el niño ayudándole a entender otros.

La pronunciación correcta del preescolar es de un 40% a 50%, esto quiere decir que una de cuatro palabras no es comprensible. La falta de claridad se basa en su incapacidad de



controlar la boca, la lengua y los músculos de la respiración y también en su capacidad auditiva.

Pueden omitir sonidos finales, consonantes medias o sonidos iniciales de las palabras. La búsqueda de la palabra correcta toma tiempo; los pensamientos pueden sucederse más rápidamente que las palabras. Según Nieto (1988) de los dos a los tres años inicia modos y tiempos verbales, contesta a preguntas sencillas, usa artículos y pronombres: mío, tuyo, mi, tu, yo; nombra parientes, da su nombre, e inicia con el singular-plural. De los tres a los cinco años es la etapa del monólogo individual y colectivo debido a que está enriqueciendo su lenguaje interior, su lenguaje es muy variado, además que juega con las palabras.

Para Gesell, la verbalización de los deseos surge de los 24 a los 30 meses, en donde el niño es capaz de contar cosas que ha visto o que le han ocurrido. A los tres años el cambio es más notable en la conducta verbal, observándose un incremento en el vocabulario y complejidad de las oraciones. Una de las características del niño de tres años bien evolucionado es la tendencia a mantener conversaciones con adultos como si fueran sus pares.

A los cuatro años elabora e improvisa preguntas aunque las explicaciones no le interesan mucho, le agrada observar la

forma en que las respuestas se ajustan a sus propios sentimientos. En gran parte de sus interrogatorios proyecta una construcción verbal detrás de otra, recuerda imágenes y formula nuevamente otras relaciones, pero no construye estructuras lógicas coherentes, sino que combina hechos, ideas y frases sólo para reforzar su dominio de palabras y oraciones, puede contar una extensa historia en la que entremezcla ficción y realidad con juego de palabras.

En algunos casos, el empleo del lenguaje parece ser el de pensar en voz alta. Esta función se relaciona en cierto modo con las clasificaciones descritas como egocéntricas y socializadas. En el lenguaje egocéntrico, según Piaget (1926) (cit por Breckenridge, M., Nesbitt, M.) el niño no se preocupa acerca de con quien habla o si le escuchan o no. Habla simplemente para sí mismo, no trata de atraer la atención de su interlocutor. En el lenguaje socializado, el niño se dirige a su interlocutor, considera su punto de vista y trata de influenciarlo o de intercambiar ideas con él. Esta función social está en contraste con los monólogos que acompañan la acción, con las fantasías expresadas verbalmente y con los soliloquios que tienen lugar cuando el niño está solo o con otros; pero no están dirigidas a nadie, ni tienen por objeto proporcionar información o solicitar una respuesta.

En general, el niño se sirve del lenguaje para obtener información, por ejemplo, al nombrar y hacer preguntas, y para pensar en voz alta, sin deseo alguno de dar información particular alguna. Además, se sirve del mismo casi desde el principio para comunicar información y obtener lo que desea. Posteriormente el uso del lenguaje empieza a tener por objeto la simple narración de cosas que le han ocurrido o que el se ha imaginado.

A medida que la habilidad lingüística se desarrolla, el razonamiento o pensamiento expresa en forma mucho más clara. Probablemente el último empleo que hace el niño del lenguaje sea para la expresión de pensamiento y razonamiento complejos.

Indudablemente que la evolución lingüística contiene diferentes matices y difícilmente se pueden generalizar todas las características que conforman el lenguaje infantil en una etapa determinada. Como ya se mencionó, cada fase del desarrollo del niño marca un énfasis en estructuras, contenidos y usos distintos.

### 3.2. DESARROLLO DEL VOCABULARIO

En la presente investigación se consideró incrementar el vocabulario por lo que es importante definir una "conducta

vocal". Según Bijou y Baer (1971) esta conducta involucra la producción de sonidos con el aparato vocal, para lo cual es importante que sea reforzada por la mediación de otra persona preferentemente de la madre en donde estén involucradas la proximidad, atención y afecto hacia el infante, así como la estimulación auditiva ya que al percibir el sonido producido por el mismo y/o por los que le rodean lo llevará a reproducir vocalizaciones más fuertes y diferenciadas.

La amplitud del vocabulario es importante para el desarrollo social y emocional del niño. Para formar parte activamente de un grupo social, el niño debe ser capaz de comunicarse con otros niños en términos de que éstos puedan entender ya que el niño cuyo vocabulario es inadecuado se ve forzado a representar un papel marginal, provocándole sentimientos de rechazo y frustración que pueden llegar a generalizarse hacia otros aspectos de su personalidad.

En cuanto al desarrollo de la amplitud del vocabulario infantil han sido numerosas las investigaciones que han tratado de mostrarnos a que ritmo comienza y cómo aumenta. Los primeros estudios sobre la adquisición del lenguaje en los niños, se basaban en registrar la cantidad de palabras que figuraban en el vocabulario de un niño a una edad determinada.

Launay y Maissonny (1975) afirman que a partir de los dos años se puede hablar de un vocabulario, es decir, de la adquisición de un capital verbal. Este capital está hecho de palabras aisladas y de palabras agrupadas en frases, utilizadas como unidades verbales. Durante el periodo de dos a tres años aumenta rápidamente su bagaje de palabras y frases, el que se verá fomentado por la motivación inducida al niño para aprender.

Uno de los primeros estudios sobre la cantidad de palabras que figuran en el vocabulario del niño, fue realizado por E. Smith en 1926 (cit. en Launay) Smith obtuvo los datos para este estudio de normalidad, de las palabras que el niño podía decir. La extensión de vocabulario que halló fue entre 120 y 440 palabras conocidas a los dos años , para pasar de 900 a 1200 palabras a los tres años, siendo la progresión mucho más débil a los años siguientes.

En un estudio más reciente, Nelson (1973) (cit en Bee H., 1975), observó un aumento de vocabulario durante los primeros dos años. Los 18 niños estudiados mostraron un pequeño aumento de vocabulario así como un notorio aumento a los 6 meses siguientes. Hacia los 8 meses habían completado un vocabulario de por lo menos 50 palabras. Cabe señalar que no todos los niños empezaron este proceso al mismo tiempo, pero el patrón de

aumento era muy similar para todos ellos. Había una gran uniformidad del vocabulario con el que contaban, las que agrupó en 6 categorías descritas a continuación.

1. Nominales específicas, son palabras que el niño utiliza para nombrar solo objetos únicos como personas y animales.
2. Nominales generales, son palabras que el niño emplea para clases de objetos, animales, y personas (pelota, carro, leche, perrito, niña, el, ese).
3. Palabras de acción, las emplea el niño para describir o acompañar acciones, o para expresar o pedir atención (ir, adiós, mira, arriba).
4. Modificadores, palabras para referirse a propiedades o cualidades de cosas (grande, rojo, bonito, ahí, mío).
5. Palabras personales sociales, que dicen algo sobre los sentimientos o sobre sus relaciones sociales (ay, por favor, quiero).
6. Palabras funcionales, tienen una única función gramatical (que, de, es, para, por).

Las omisiones dentro de las categorías de palabras son tan representativas como las inclusiones. Los objetos que el niño no puede fácilmente manipular no eran nombrados, por ejemplo, suéter, pantalón, panal estaban ausentes, mientras que zapatos y calcetines eran muy comunes.

Marcel Cohen (cit. en Launay 1975), realizó un censo de cuales eran las palabras que aparecen al principio de la instauración del lenguaje. Reportó las siguientes cifras en un niño de dos años:

213 sustantivos

24 nombres propios

48 verbos

15 adjetivos

10 adverbios

20 interjecciones y análogos

También llevó a cabo una clasificación sobre 230 palabras, fundadas en los intereses y las actividades en niños de medio cultivado:

personas y lugares: 29 palabras

el cuerpo: 29 palabras

los alimentos: 45 palabras

juguetes: 32 palabras

hábitos y objetos de higiene: 45 palabras

la casa: 43 palabras

animales: 12 palabras

relaciones de expresión entre las personas: 31 palabras

Clifford (1978), Hurlock (1978), Bee (1979) y Mussen (1981) (cit. en Carrión, 1991), afirman que el infante de un año tiene

en promedio un vocabulario de tres palabras; a los quince meses cuenta con 19 palabras; a los 18 meses con 22 palabras, a los 21 meses posee un promedio de 118 palabras, a los dos años cuenta con un promedio de 272 palabras y en los dos años siguientes adquirirá un promedio de 50 palabras por mes, así, a los cinco años el niño tiene un promedio de 2600 palabras.

Papalia y cols. (1986) (cit. en Carrión, 1991), reportaron el registro del vocabulario de una niña que entre los tres y cuatro años presentaba un vocabulario de 900 a 1200 palabras, de los cuatro a los cinco años reportaba de 1500 a 2000 palabras.

El vocabulario pasivo del niño excede en mucho a su vocabulario activo; es decir, que en las primeras etapas del aprendizaje lingüístico, invariablemente puede entender muchas más palabras de las que puede usar cuando habla. Su vocabulario parece aumentar bastante lentamente al comienzo, después muy rápidamente en el curso del período preescolar y luego más despacio, por lo menos hasta la madurez mental. Probablemente su incremento no cesa jamás, ya que el individuo aprende constantemente el sentido de palabras nuevas y nuevos usos de palabras familiares durante el curso de la vida.



Hurlock (1979) afirma que el niño al construir un vocabulario, aprende primero las palabras que necesita más, pero también usa sustitutos, como son el llanto y los gestos, en el momento en que le faltan las palabras adecuadas para expresar lo deseado. Globalmente los diferentes tipos de investigaciones sugieren que la riqueza del vocabulario está probablemente más influenciada por la situación familiar que por el desarrollo gramatical. Se habla más a los niños de clase media desde sus primeras semanas y esto da por resultado diferentes tasas de adquisición de vocabulario.

Estudios del desarrollo de lenguaje de niños institucionalizados indican que pueden ser enormemente retardados en lo que se refiere a vocabulario, complejidad en la construcción de una oración y capacidad de abstracción (Bernstein 1960, en Breckenridge y Nesbitt 1969). Además la relación entre I.Q. y habilidad en lenguaje tienen reciprocidad así como el nivel funcional de ejecución y eficacia social puede ser grandemente reducida en un ambiente nocivo para el desarrollo y habilidades de lenguaje.

El niño institucionalizado u hospitalizado durante largo tiempo tiene escaso interés y tan pocas cosas de que hablar que se retrae en sí mismo, incluso cuando se encuentra libre de las restricciones que sobre su lenguaje impone el aislamiento de una institución.

Indudablemente el niño aprende a utilizar las palabras inicialmente para manifestar sus necesidades; por medio de la exploración y convivencia familiar logra identificar los elementos básicos que conforman su ambiente y llamarlas o pedir las por su nombre. Esta maduración se consolidará conforme se brinden atenciones y estímulos apropiados a su edad de desarrollo.

Una vez que el niño cuenta con un capital verbal suficiente para interactuar dentro y fuera del núcleo familiar desarrollará conjuntamente habilidades en otras esferas como son las habilidades motoras, sociales y cognitivas, condiciones que son necesarias para lograr una relación dinámica con su medio ambiente.

**CAPITULO 4**

**METODOLOGIA**

**PROBLEMA:**

¿Cuál es el efectos de un programa de estimulación en el vocabulario de niños residentes de Casa de Cuna?

**HIPOTESIS DE TRABAJO:**

Los niños de Casa de Cuna incrementarán su vocabulario al aplicarles un programa de estimulación en forma individualizada.

**HIPOTESIS NULA:**

Los niños de Casa de Cuna no incrementarán su vocabulario al aplicarles un programa de estimulación en forma individualizada.

**DEFINICION DE VARIABLES:**

Variable Independiente: Es el programa de estimulación.

Variable Dependiente: Es el vocabulario del niño.

**DEFINICION DE CONDUCTAS:**

Estimulación: Es toda actividad que enriquece al niño en su desarrollo físico y psíquico. Estará proporcionada por actividades y materiales diseñados para obtener respuestas apropiadas por parte del niño.

Vocabulario: Palabras aisladas y palabras agrupadas en frases,  
utilizadas por el niño.

**POBLACION Y MUESTRA:**

Se trabajó con dieciséis niños de una Casa de Cuna con una edad comprendida entre dieciocho y cuarenta y dos meses en el momento de la investigación y no tuvieran algún impedimento físico. Se formaron dos grupos de 8 integrantes cada uno. El grupo control estuvo integrado por cinco niños y tres niñas, el grupo experimental por seis niños y dos niñas.

La forma en que se seleccionaron no fue de manera aleatoria debido a que los dieciseis sujetos conformaban la totalidad de la población de la edad referida. Al formar los grupos control y experimental se presentaron situaciones ajenas a la institución y que repercutieron en la confiabilidad de la investigación, tales como la muerte experimental de dos sujetos del grupo control y uno del experimental en distintos momentos incorporándose dos sujetos sin haber sido seleccionados al azar. Finalmente los grupos control y experimental contaron con siete y ocho sujetos respectivamente.

**ESCENARIO:**

El estudio se llevó a cabo en la Casa de Cuna D.I.F. (ubicada en calzada de Tlalpan y Río Churubusco) donde se nos facilitó un cubículo que contenía un escritorio, una mesa pequeña y tres

sillas. Las dimensiones del cubículo son de dos metros de largo por dos metros de ancho aproximadamente y tiene una ventana cubierta con una cortina gruesa.

En el cubículo se llevó a cabo la evaluación y la mayor parte de la aplicación del programa, además del comedor y el jardín de la institución ya que cuenta con elementos de la naturaleza que enriquecen la estimulación que se le presente al niño.

#### MATERIAL:

Se utilizaron libros infantiles con ilustraciones coloridas y revistas para la identificación de personas y objetos; una muñeca para la identificación de partes del cuerpo y prendas de vestir; elementos del medio ambiente del niño, objetos de la naturaleza y alimentos; sonidos grabados de animales con el propósito de lograr la imitación por parte del niño.

#### DISEÑO:

Se utilizó el diseño Pre-Post (preprueba y posprueba). Se asignaron ocho sujetos al Grupo Experimental e igual número al Grupo Control. A ambos grupos se les sometió a una prueba en la medida de "Y", la variable dependiente. Posteriormente se aplicó la manipulación experimental en "X", la variable independiente; por último se volvieron a medir los grupos en "Y". (Kerlinger 1986)

Yb X Ya (Grupo Experimental)  
-----  
Yb X Ya (Grupo Control)

**INSTRUMENTOS DE PRE Y POSTEVALUACION:**

1. Test de Diagnóstico del Desarrollo de Gesell.
2. Guía Portage de Educación Preescolar.
3. Preevaluación del Programa

El Test de Diagnóstico de Desarrollo de Gesell (ver anexo A) limita las etapas de la madurez en el niño lactante y preescolar a ocho edades clave que son 4, 16, 28 y 40 semanas; 12, 18, 24 y 36 meses, las cuales sirven como puntos de referencia para fijar la madurez del niño en estas etapas.

Gesell (1946) afirma que no se puede medir el desarrollo con toda precisión, porque no existe una edad absoluta de crecimiento, pero si se pueden especificar niveles y grados de desarrollo en términos de seriación de madurez.

En esta descripción del desarrollo del niño, Gesell distingue etapas o estadios en cuyo contenido utiliza conceptos como perfil de comportamiento o de madurez y rasgos de madurez. El perfil de una etapa es una visión sintética del comportamiento total, y es característico de ese estadio. Los rasgos de madurez son una descripción analítica de los componentes de comportamientos específicos de esa etapa.

El conjunto de dichos rasgos se halla dividido en cuatro esferas Conducta motora, adaptativa, de lenguaje y personal social.

En general, las escalas del desarrollo de Gesell representan un procedimiento tipificado para observar y valorar el curso del desarrollo de la conducta en la vida diaria del niño.

La Guía Portage (ver anexo B) sigue la secuencia normal del desarrollo del niño, puede usarse con niños normales así como con niños que tengan impedimentos. El Programa se ha usado en proyectos con niños pequeños que poseen habilidades normales o superiores a lo normal, como también en una variedad de proyectos con niños que tienen necesidades especiales. Se ha encontrado, a través de la experiencia, que cada niño tiene necesidades individuales propias de su ambiente socio-cultural, sus capacidades personales y el aprendizaje que ha llevado a cabo. Es de esperar que el uso de este programa refleje siempre estas diferencias individuales y las necesidades respectivas.

La Guía Portage está dividida en tres partes: una Lista de objetivos para registrar el progreso del desarrollo del niño que se ocupa de varias áreas del desarrollo (socialización, lenguaje, autoayuda, cognición y desarrollo motriz); un Fichero que enumera los posibles métodos de enseñar estos objetivos y su descripción; un manual con instrucciones para usar la Lista de Objetivos.



**Calificación de las pruebas.-**

Esquema evolutivo de Gesell: El protocolo tiene dos columnas para anotaciones (véase anexo), en los cuales se registró el signo +, ++ ó -, de acuerdo a la siguiente descripción:

signo + : si el niño exhibía definitivamente un modo de conducta.

signo ++ : cuando el niño fracasó en un modo de conducta, pero en su lugar exhibió un modo más maduro de conducta.

signo - : si no ha madurado todavía lo suficiente con respecto a ese modo particular y en su lugar presentó un modo menos maduro.

Con la prueba de Gesell se obtuvo la edad de desarrollo de cada sujeto correspondiente al área de lenguaje, la cual nos permite comparar el estado evolutivo del niño con el comportamiento apropiado a su edad.

**Ejemplo :**

Edad cronológica: 37 meses

Edad de desarrollo de lenguaje: 24 meses

Guía Portage: El protocolo cuenta con tres columnas para anotaciones (véase anexo).

signo  $\checkmark$  : si el niño realiza el objetivo correcta y regularmente cuando se le pide entonces se registra en la columna titulada "objetivo ya dominado". Si el niño no puede hacerlo sin ayuda, no se pone marca ( $\checkmark$ ) frente a este objetivo. En la columna de "comentarios" puede utilizarse para hacer las observaciones pertinentes respecto al progreso del niño.

La columna "fecha en que se logró" se utiliza para registrar la fecha en que el niño aprendió a realizar el objetivo que no sabía ejecutar al principio.

Se empieza la evaluación con los objetivos al nivel del año anterior a la edad cronológica del niño. Cuando se comienza a evaluar, el niño debe ser capaz de realizar por lo menos de los 10 a los 15 objetivos posteriores al punto de partida. Si el niño no puede realizar estos objetivos se retrocede 10 apartados o más hasta el punto donde el niño sea capaz de realizar los objetivos enumerados.

Con la Guía Portage se obtuvo un porcentaje de los objetivos logrados en el área de lenguaje por cada niño, utilizando para ello una regla de tres.

Ejemplo:

Edad cronológica 37 meses, por lo tanto se comienza a evaluar dentro del rango de edad de 3 a 4 años. Como en este caso el

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

menor no respondió adecuadamente a los objetivos se procedió a retroceder al rango anterior, es decir, de 2 a 3 años.

Del total de objetivos se sumaron únicamente los que realizó correctamente y de acuerdo a esto se procedió a obtener un porcentaje utilizando una regla de tres.

Ejemplo:

30 objetivos

13 objetivos correctos

30 - 100

13 - x = 43%

Finalmente se realizó un listado de palabras familiares que forman parte del medio en el que se desenvuelve el niño. En base a esto se registraron las palabras que cada niño poseía, con la finalidad de obtener un porcentaje utilizando una regla de tres.

Ejemplo:

45 palabras

15 palabras correctas

45 - 100

15 - x = 33 †

Programa de entrenamiento (ver anexo C):

Se aplicó una preevaluación cuyos resultados se tomaron en cuenta para desarrollar el programa de entrenamiento. Este consta de siete objetivos clasificados en objetos familiares y de la naturaleza, animales, partes del cuerpo, prendas de vestir y alimentos.

La finalidad principal del programa consiste en que el niño identifique y nombre dichos objetos a través de la realización de varias actividades planeadas específicamente, para lo cual se cuenta con la ayuda de materiales (estímulos dispuestos para cada objetivo). Se incluye además una lista de 45 palabras las que se pretende formen parte del repertorio verbal del niño.

El programa tendrá una duración de 3 meses aplicando 5 sesiones a la semana de 30 minutos cada una. Cabe mencionar que las sesiones serán individualizadas.

**PROCEDIMIENTO:**

1.- Se llevó a cabo una entrevista con el director de casa de cuna Tlalpan, exponiéndole los objetivos a lograr en la

presente investigación con la finalidad de obtener su aprobación y apoyo necesario.

2.- Se revisaron los expedientes de los niños, con el fin de obtener información acerca de su edad y para descartar la posible existencia de daños orgánicos.

3.- Del total de niños se formaron dos grupos: uno control y otro experimental de ocho integrantes cada uno.

4.- Se llevó a cabo un rapport en el dormitorio, donde se cuenta con un espacio recreativo, para crear un ambiente de confianza entre los niños y el psicólogo. Se procuró ser amigable y participar en sus juegos.

5.- A cada grupo de niños se les evaluó de forma individual previamente a la aplicación del programa de estimulación con las pruebas antes mencionadas. Se aplicaron los items correspondientes al área de lenguaje y de acuerdo a la edad del niño. Para la aplicación de las pruebas se respetó el orden que éstas tienen en su grupo, pero cuando los menores no respondían adecuadamente a la prueba correspondiente a su edad cronológica, se retrocedió a la inmediata anterior.

6.- Se realizó un registro del vocabulario con el que contaba el niño en base a un listado de palabras anexas al programa elaborado por las autoras.

7.- A los ocho sujetos del grupo experimental se les aplicó el programa de idéntica manera, es decir, brindándoles la misma estimulación y actividades, sin embargo a los 3 primeros integrantes del grupo (los mas pequeños) se les evaluó únicamente la verbalización de las partes del cuerpo y sonidos onomatopéyicos. Se optó este criterio debido a su edad y a que se encontró en el pretest que dichos niños no tenían en su repertorio verbal mas de 2 palabras.

8.- A cada niño de ambos grupos se les evaluó de forma individual posteriormente a la aplicación del programa de estimulación con las pruebas antes mencionadas. Se aplicaron los items correspondientes al área de lenguaje y de acuerdo a la edad del niño. Para la aplicación de las pruebas se respetó el orden que éstas tienen en su grupo, pero cuando los menores no respondían adecuadamente a la prueba correspondiente a su edad cronológica, se retrocedió a la inmediata anterior.

## RESULTADOS

Se realizó una preevaluación y una postevaluación con la Guía Portage y el Esquema Evolutivo de Gesell aplicando únicamente los ítems correspondientes al área del lenguaje y de acuerdo a la edad del niño, así mismo se realizó una preevaluación y postevaluación del Programa de Entrenamiento (listado de palabras). (ver anexo C )

### GRUPO EXPERIMENTAL (ver Tabla No. 1)

#### Sujeto 1

Edad cronológica : 18 meses

De acuerdo a la preevaluación con la prueba de Gesell, se ubicó en una edad de desarrollo en el área del lenguaje de 13 meses en donde el niño es capaz de ejecutar órdenes sencillas, tal como entregar un objeto que le es pedido en forma verbal y física. Mira selectivamente una figura familiar en un libro al nombrársela o señalársela. (ver Gráfica No. 1)

En la preevaluación con la Guía Portage se ubica en una edad de 0 a 1 años, alcanzó 26 % de conductas logradas, se observó que puede dar o mostrar un objeto cuando se le pide. Hace uso de ademanes para manifestar sus necesidades sin lograr emitir fonemas (excepto mamá) ni sonidos onomatopéyicos. (ver Gráfica 2)

Con respecto a la valoración de su vocabulario reportó 0% de emisiones. (ver Gráfica 3)

En la postevaluación el menor contaba con 21 meses de edad, ubicándose en la prueba de Gesell en una edad de desarrollo del lenguaje de 18 meses. Se observó que el niño obedece dos órdenes direccionales como "arrojar la pelota hacia la silla" y "arrojarla hacia el examinador". (ver Gráfica No. 1)

Respecto a las conductas realizadas en la Guía Portage, el niño permaneció en una edad de 0 a 1 años, obteniendo el 55 % de conductas correctas. Señala 3 ilustraciones (coche, cama y mamá) y 3 partes del cuerpo (nariz, boca y mano); combina el uso de palabras y ademanes para manifestar sus deseos ("más" y "no hay más"). Responde con la cabeza a preguntas tales como "ven" y "¿quieres más". (ver Gráfica 2)

El niño emite el fonema "ma" para llamar la atención sobre alguna necesidad ya que existe una atención de sobreprotección por parte del personal a su cuidado, lo cual hace que este con sólo señalar lo deseado le sea proporcionado en el momento, por lo que no hay necesidad de que se comunique verbalmente.

Sin embargo con la intervención consiguió imitar sonidos onomatopéyicos (perro, gato, pollo y vaca) e identificar algunas partes del cuerpo incluídas en el listado de vocabulario (cabeza, pie, mano, nariz, boca y ojo). (ver Gráfica 3)



Sujeto 2

Edad cronológica: 18 meses.

En la preevaluación con la prueba de Gesell, el sujeto se ubica en un nivel de desarrollo del lenguaje de 18 meses, enuncia cuatro palabras sin incluir nombre, usa jerga; ante el estímulo de un libro ilustrado el sujeto acaricia los dibujos y mira selectivamente (mira siguiendo la mano del examinador). Ante la pregunta "Que es esto?" señalándole una imagen ó "Dónde está...?" (perro, zapato, taza, casa) el sujeto no logra emitir respuesta verbal ni señalar la imagen correcta. Ejecutó acertadamente dos órdenes (poner la pelota sobre la mesa y sobre la silla). (ver Gráfica 1).

En referencia a la evaluación con la Guía Portage, el sujeto se ubica en la edad de 0 a 1 años, reportó 33 % de conductas correctas. Responde a los ademanes con ademanes, obedece una orden sencilla cuando está acompañada de ademanes, verbaliza cuatro palabras diferentes (bebé, más, no, mamá), usa espontáneamente una misma sílaba (ma) para referirse a distintos objetos, acciones o manifestación de deseos en combinación de ademanes; responde a preguntas simples con respuestas que no son orales; pide "más", "da" y "muestra" cuando se le pide, señala tres objetos familiares cuando se le nombran (vestido, peine, vaso), sin embargo no logra decir su nombre, pero sí señala y nombra una parte de su cuerpo; no

señala ilustraciones en un libro cuando se le nombran ni responde a la pregunta "¿qué es esto?"; (ver Gráfica No. 2)

En el registro del listado de palabras obtuvo 4 % de emisiones. Se muestra que el menor sólo dice las palabras nariz y globo, y "mamá" para llamar a toda persona que conformaba su ambiente, no enlista nombres de juguetes, alimentos comunes, ni animales, e inclusive no emite onomatopeyas de estos últimos. (ver Gráfica 3).

En la postevaluación el menor contaba con 21 meses de edad, ubicándose en la prueba de Gesell en un nivel de desarrollo del lenguaje de 21 meses. El sujeto identifica un objeto (pelota) señalándola y nombrándola; obedece una serie de tres órdenes con la pelota (ponerla sobre la silla, la mesa y aventársela al examinador). (ver Gráfica No. 1)

En la postevaluación con la Guía Portage, se ubica en la edad de 2 a 3 años reporta el 61 % de emisiones correctas. El sujeto dice más de cinco palabras diferentes, pide "más", obedece tres órdenes sencillas y diferentes sin usar ademanes, puede "dar" y "mostrar" cuando se le pide, señala una serie de objetos familiares cuando se le nombran, señala más de cinco ilustraciones sencillas y comunes en un libro con imágenes cuando se le nombran, al igual que responde con el nombre del objeto cuando se le cuestiona "¿qué es esto?"; se inicia en la combinación de palabras y ademanes para manifestar sus deseos;

emite onomatopeyas para nombrar al grupo de animales, al igual que nombra alimentos comunes cuando se le muestran o cuando tiene deseos de él; nombra tres partes del cuerpo (ojo, nariz y boca) señala cabeza, mano y pie; responde a preguntas de alternativa sí/no con respuesta afirmativa o negativa, finalmente el menor no logró decir su nombre. (ver Gráfica No. 2).

El registro de su vocabulario con el listado de palabras se incrementó a 33 %, lo que indica que el menor verbaliza dos palabras del grupo de alimentos, todas las palabras del grupo de juguetes, tres palabras del grupo del cuerpo humano, dos palabras del grupo de animales, dos palabras del grupo de objetos personales y tres palabras del grupo de objetos del hogar. (ver Gráfica No. 3)

### Sujeto 3

Edad cronológica: 18 meses

En la preevaluación con la prueba de Gesell, el sujeto se ubicó en un nivel de desarrollo del lenguaje de 15 meses. Muestra el uso de jerga, sólo verbaliza las palabras "mamá" y "no"; acaricia las imágenes de un libro ilustrado mientras mira selectivamente y sigue la mano del examinador; señala sólo un dibujo (zapato) de la lámina de prueba cuando se le pregunta "¿Dónde está...?"; ejecuta tres órdenes con la pelota (ponerla

sobre la silla, sobre la mesa y aventarla al examinador).(ver Gráfica No. 1)

En cuanto a la aplicación con la Guía Portage se ubica en la edad de 1 a 2 años, reportando el 27 % de conductas correctas. El menor emplea selectivamente una sola sílaba (ma) para referirse a diferentes objetos o personas, combinándola con ademanes para manifestar sus deseos. Puede " dar" o " mostrar" cuando se le pide: señala dos objetos familiares cuando se le nombran (zapatos, peine); responde a preguntas simples con una respuesta que no es oral. No logra verbalizar su nombre, señalar partes de su cuerpo, ni emplea sonidos onomatopéyicos para nombrar algún animal.(ver Gráfica No. 2)

En el registro de su vocabulario con el listado de palabras obtuvo 4% de emisiones, el menor llega a verbalizar dos palabras: globo y bebé.((ver Gráfica No. 3))

En la postevaluación el menor cuenta con 21 meses de edad, se ubica en una edad de desarrollo del lenguaje de 18 meses. Nombra tres imágenes (taza, perro, zapato) de la lámina de prueba cuando se le pregunta "¿qué es esto?", ejecuta tres órdenes sin hacer uso de ademanes y nombra a la "pelota".((ver Gráfica No. 1)

En los resultados arrojados con la Guía Portage, se observa que el menor se ubica en una edad de 2 a 3 años, reporta el 66 % de conductas correctas. Emplea las palabras "más" y "no hay más";

señala selectivamente diez objetos de un libro cuando se le nombran; identifica dos partes de su cuerpo (cabeza, pie y mano) verbaliza ojo, boca y nariz; emplea onomatopeyas para nombrar algún animal (perro, vaca, pollo, gato) nombra "pollo" y "oso" y alimentos comunes (agua, pan, leche, sopa), más sin embargo no verbaliza su nombre ni el nombre de otras personas que conforman su ambiente. Se inicia en la combinación de sustantivos y de sustantivos con verbos. ((ver Gráfica No. 2))

El registro de su vocabulario indica el 26 % de emisiones. El menor verbaliza dos palabras del grupo de alimentos, dos de objetos personales, dos del grupo de animales, tres del grupo de objetos del hogar, tres del cuerpo humano y todas las palabras del grupo de juguetes. ((ver Gráfica No. 3))

#### Sujeto 4

Edad Cronológica: 26 meses

En la preevaluación con la prueba de Gesell se reportó que el niño se ubica en una edad de desarrollo del lenguaje de 21 meses. Cuenta con más de 20 palabras en su vocabulario y combina dos espontáneamente ; acata tres órdenes para arrojar una pelota (hacia una silla, una mesa y al examinador). (ver Gráfica No. 1)

En la Guía Portage se ubica en una edad de 1 a 2 años, obteniendo el 30 % de conductas correctas. El niño nombra 4 juguetes (muñeca, coche, oso, pelota), señala y nombra partes

del cuerpo (mano, nariz y el pie en una muñeca). Identifica sonidos familiares del ambiente como un coche, camión, avión o ruido de niños al correr o llorar. Se refiere a sí mismo por su propio nombre. (ver Gráfica No. 2)

En cuanto a las palabras del listado de vocabulario, obtuvo el 33 % de emisiones. Verbaliza e identifica partes del cuerpo y comida impresas en láminas. (ver Gráfica No. 3)

En la postevaluación el menor presenta 29 meses de edad, reporta en la prueba de Gesell un nivel de desarrollo del lenguaje de 30 meses. Se observa que en la conversación usa "yo", "mi" y "tu"; explica acciones comunes al preguntarle "¿qué está haciendo?" (comiendo, jugando, corriendo, durmiendo); nombra ocho dibujos en de una lámina (perro, zapato, casa, reloj, libro, bandera, hoja y estrella). Obedece dos órdenes para colocar la pelota (sobre y debajo de la silla). (ver Gráfica No. 1)

En la Guía Portage el niño se ubica en una edad de 2 a 3 años, obteniendo el 30% de respuestas correctas. El niño puede expresar palabras de tres sílabas e iniciándose en la utilización de artículos (el, la, los, las); la forma posesiva de los sustantivos (del muñeco); dice "yo", "mi" y "mío" en lugar de su propio nombre; responde a la pregunta "¿dónde está?". (ver Gráfica No. 2)

En cuanto al listado de vocabulario, identifica y verbaliza las palabras en su totalidad, alcanzando el 100% .(ver Gráfica No. 3).

Sujeto 5

Edad cronológica: 22 meses

En la preevaluación con la prueba de Gesell, se ubicó en un nivel de desarrollo del lenguaje en 21 meses. El niño cuenta más de 20 palabras, puede combinar dos, por ejemplo, "ven mamá". Acata 3 órdenes al lanzar la pelota (hacia la silla, la mesa y al examinador). Reconoce 3 dibujos en una lámina (libro, bandera y estrella) al igual que dos objetos mostrados físicamente (lápiz y zapato).(ver Gráfica No. 1)

En cuanto a la evaluación con la guía Portage, se ubica en la edad de 1 a 2 años, obteniendo 26 % de conductas correctas. Reconoce y señala algunos objetos o ilustraciones familiares (silla, mesa, cama). Señala 3 partes del cuerpo en un muñeco (nariz, mano y pie). Responde a la pregunta "¿qué es esto?" con el nombre del objeto; combina el verbo o sustantivo con "allí" o "aquí" en expresiones de dos palabras (siéntate aquí); combina dos palabras que expresan pertenencia (lápiz-mamá); entrega varios objetos al pedirselo en su forma plural.(ver Gráfica No. 2)

En el listado de vocabulario reportó 42 % de emisiones, identificó verbalmente las partes del cuerpo y animales (sin su

sonido onomatopéyico), además de pelota, payaso peine, cuchara y silla. (ver Gráfica No. 3)

En la postevaluación el niño cuenta con 25 meses de edad, de acuerdo con la prueba de Gesell el niño se ubica en una edad de desarrollo de 24 meses. Maneja en su vocabulario "yo", "mi" y "tu". Explica acciones comunes ilustradas en láminas utilizando el gerundio del verbo (está comiendo, está jugando). (ver Gráfica No. 1)

En la Guía Portage se ubica en la edad de 2 a 3 años, reportando el 63 % de conductas correctas. Combina el uso de palabras y ademanes para expresar sus deseos (ven, quiero, dame). Responde preguntas de alternativas con "si" o "no", combina sustantivos o adjetivos y sustantivos en frases de dos palabras (mi galleta, mamá ven). Al hablar de si mismo se nombra "yo", utiliza "mi" y "mío". Dice su nombre completo y su sexo; emplea la forma regular del plural (libro-libros). Pide un tipo de alimento común al mostrárselo (galleta, dulce o pan). Obedece 2 órdenes como "pon la pelota sobre la silla" y "pon la pelota sobre la mesa"; Identifica en una lámina varios dibujos como perro, zapato, casa, reloj y bandera. (ver Gráfica No. 2)

Respecto al listado de vocabulario, verbaliza todas las palabras e identifica todos los objetos, alcanzando el 100%. (ver Gráfica No. 3)



Sujeto 6

Edad cronológica: 37 meses

En la preevaluación con la prueba de Gesell el niño se ubica en una edad de desarrollo del lenguaje de 24 meses. En su conversación hace uso de "yo", "mi", "tu", "mío" en frases de tres palabras; dice su nombre completo, puede identificar tres dibujos (perro, zapato y casa). (ver Gráfica No. 1)

En la Guía Portage se ubica en la edad de 2 a 3 años, reportando el 43 % de conductas correctas. Combina sustantivos, con un verbo (el niño duerme) o adjetivos y sustantivos. Responde a la pregunta "¿dónde?" para referirse a lugares comunes (en la cuna). Obedece 2 órdenes relacionadas (ven y trae el muñeco). Dice su sexo (niño o niña). Al hablar combina el sustantivo con el verbo en oraciones de dos palabras y tres palabras, dijo su nombre completo. (ver Gráfica No. 2)

De la lista de vocabulario identifica prendas de vestir, algunas partes del cuerpo (nariz y mano) y otros objetos como jabón, silla, ventana, casa, obteniendo el 46 % de emisiones. (ver Gráfica No. 3)

En la postevaluación el niño presenta 40 meses de edad, ubicándose con la prueba de Gesell en un nivel de desarrollo del lenguaje de 30 meses. Identifica 8 dibujos en una lámina (perro, zapato, casa, reloj, libro, bandera, hoja y estrella). Obedece 5 órdenes con la pelota, colocarla en una mesa, debajo,

sobre y detrás de una silla y dársela al examinador. (ver Gráfica No. 1)

En la postevaluación con la Guía Portage el niño se ubica en la edad de 2 a 3 años, reportando el 73 % de conductas correctas. Responde varias pregunta tales como "¿qué está haciendo?", "¿dónde?" y "¿quién?" emplea el gerundio del verbo y formas regulares del plural. Es capaz de reconocer algunos sonidos familiares del ambiente (coche, llanto, avión) y agrupar objetos (juguete, animal, comida). Emplea la forma regular del plural (coche- coches); al preguntarle su edad la indica correctamente con los dedos y verbalmente. Se refiere a sí mismo como "yo", emplea "mi" y "mío". (ver Gráfica No. 2)

En cuanto a las palabras del listado de vocabulario las verbaliza e identifica en su totalidad. (ver Gráfica No. 3)

#### Sujeto 7

Edad cronológica: 35 meses.

En la preevaluación con la prueba de Gesell el menor se ubica en una edad de desarrollo del lenguaje de 18 meses. Es capaz de nombrar e identificar sólo tres objetos (bandera, hoja y estrella) de la lámina ilustrada, nombra dos objetos de prueba (zapato y pelota). Se muestra confusa al ejecutar una orden respondiendo con otra acción diferente a la indicada. Dice su nombre completo, indica su edad con los dedos (erróneamente) cuando se le pide y su sexo. En su conversación se observan las

oraciones de dos o tres palabras sin emplear "yo, mi, tu" ni artículos. (ver Gráfica No. 1)

En relación a los resultados de la Guía Portage, se ubica en una edad de 1 a 2 años, obteniendo el 23 % de conductas correctas. Pide "más", puede "dar" o "mostrar" cuando se le pide. Nombra e identifica cuatro partes de su cuerpo (cabeza ojos, nariz, boca). Combina sustantivos, adjetivos y sustantivos en frases de dos palabras, empleando ademanes para manifestar sus deseos; responde a preguntas sencillas de "¿Dónde?"; entrega más de un objeto cuando se le pide al utilizar la forma plural; en su conversación no combina el sustantivo con el verbo, se observa el empleo de ademanes para expresar acciones; no combina palabras para expresar pertenencia, no emplea el plural; emplea nombres del grupo de alimentos y objetos personales; no responde a las preguntas "¿qué está haciendo...?" en relación a actividades comunes, y "¿quién?"; utiliza la palabra mamá para nombrar a toda persona adulta que conforma su ambiente; no controla el volumen de su voz la mayoría de las veces. (ver Gráfica No. 2)

En el registro de vocabulario obtiene el 46 % de emisiones. dice una palabra del grupo de alimentos, dos del grupo de juguetes, tres de objetos personales, una del grupo de elementos naturales, cuatro del grupo del cuerpo humano, tres del grupo de animales y seis del grupo de objetos personales. (ver Gráfica No. 3)

En la postevaluación el niño cuenta con 38 meses de edad, ubicándose en un nivel de desarrollo del lenguaje de 36 meses en la prueba de Gesell. Ante un libro de imágenes el sujeto es capaz de explicar acciones sencillas en respuesta a la pregunta "¿qué está haciendo?" empleando plurales; nombra ocho imágenes de la lámina de pruebas; obedece tres órdenes con la pelota (sobre, debajo, detrás de); responde correctamente a dos preguntas de comprensión. (ver Gráfica No. 1)

Los resultados arrojados en la Guía Portage, indican que el sujeto se ubica en la edad de 2 a 3 años, reportando el 56 % de conductas correctas. Obedece una serie de dos mandatos relacionados; en su conversación se aprecia el empleo de "este/esta" , "ese/esa" y del plural así como de artículos; emplea la forma posesiva de los sustantivos, combina el verbo o sustantivo con "allí, aquí" en expresiones de dos palabras; no emplea el gerundio del verbo, ni formas irregulares de verbos en pasado; no acierta al describir un objeto que esta "abierto o cerrado"; finalmente no logró controlar el volumen de su voz la mayor parte de las veces. (ver Gráfica No. 2)

El registro de su vocabulario indica que el menor verbaliza el 91 % del listado de palabras. (ver Gráfica No. 3)

Sujeto 8

Edad cronológica: 37 meses.

De acuerdo a la valoración con la prueba de Gesell, se ubica en un nivel de desarrollo del lenguaje de 36 meses. Emplea en su conversación frases de tres palabras, incluyendo "yo, mi, tu" y plurales; obedece dos órdenes con la pelota ( ponerla sobre y debajo de la silla); identifica y nombra cinco dibujos de la lámina de prueba (perro, zapato, taza, bandera, estrella); observa con atención un libro ilustrado sin lograr explicar la acción cuando se le pregunta "¿qué está haciendo?"; no responde las preguntas de comprensión. (ver Gráfica No. 1)

Los resultados de la valoración con la Guía Portage muestran que el sujeto se ubica en la edad de 1 a 2 años, reportando el 40 % de conductas correctas. Dice su nombre, indica su edad con los dedos y dice su sexo cuando se le pregunta; en su conversación combina adjetivos y sustantivos y sustantivos con verbos empleando "allí, aquí, "este/esta, ese/esa" y artículos; responde equívocamente a la pregunta "¿qué está haciendo...?" para referirse a actividades comunes; no logra señalar correctamente la ilustración de un objeto común cuyo uso se describe; no emplea la forma posesiva de los sustantivos; utiliza equívocamente los verbos "ser, estar, tener" en el presente, así como el gerundio del verbo y sus formas irregulares; no logra diferenciar objetos que están "abiertos" o "cerrados"; emplea la palabra "mamá" para nombrar a toda persona adulta que conforma su ambiente. (ver Gráfica No. 2)

En cuanto al registro de su vocabulario y de acuerdo al listado de palabras, reporta el 44 % de emisiones. (ver Gráfica No. 3)

En la postevaluación el menor presenta 40 meses de edad, y se ubica en una edad de desarrollo del lenguaje de 42 meses en la prueba de Gesell. Nombra cinco dibujos e identifica siete de las láminas de prueba; explica con dificultad la acción de una imagen impresa; no logra contestar a las preguntas de comprensión. (ver Gráfica No. 1)

En la Guía Portage el niño se ubica en la edad de 2 a 3 años, reportando 63 % de conductas correctas. Emplea "es/está" al iniciar una pregunta; presta atención durante el relato de un cuento; dice como se emplean objetos comunes; muestra confusión al llevar a cabo una serie de dos órdenes que no se relacionan; no logra responder a preguntas simples, relatar experiencias inmediatas ni sucesos en el orden que ocurrieron; emplea equivocadamente verbos regulares en pasado y al expresar acciones futuras no emplea "ir, tener que, querer". (ver Gráfica No. 2)

En el registro de su vocabulario se observa que el menor verbaliza todas las palabras del listado. (ver Gráfica No. 3)

**Tabla No. 1**  
**Comparación de resultados por sujeto**

**GRUPO EXPERIMENTAL**

| Sujeto | Edad<br>Cron. | Evaluación<br>Gesell |      | Evaluación<br>Guía Portage |      | Evaluación<br>Vocabulario |       |
|--------|---------------|----------------------|------|----------------------------|------|---------------------------|-------|
|        |               | Pre /                | Post | Pre /                      | Post | Pre /                     | Post  |
| 1      | 18 m          | 13 m                 | 18 m | 26 %                       | 55 % | 0 %                       | 0 %   |
| 2      | 18 m          | 18 m                 | 21 m | 33 %                       | 61 % | 4 %                       | 33 %  |
| 3      | 18 m          | 15 m                 | 18 m | 27 %                       | 66 % | 4 %                       | 26 %  |
| 4      | 26 m          | 21 m                 | 30 m | 30 %                       | 66 % | 33 %                      | 100 % |
| 5      | 22 m          | 21 m                 | 24 m | 26 %                       | 63 % | 42 %                      | 100 % |
| 6      | 37 m          | 24 m                 | 30 m | 43 %                       | 73 % | 46 %                      | 100 % |
| 7      | 35 m          | 18 m                 | 36 m | 23 %                       | 56 % | 46 %                      | 91 %  |
| 8      | 37 m          | 36 m                 | 42 m | 40 %                       | 63 % | 44 %                      | 100 % |

GRUPO CONTROL (ver Tabla No. 2)

Sujeto 1

Edad cronológica: 24 meses.

El niño reportó en la preevaluación con la prueba de Gesell un nivel de desarrollo del área del lenguaje correspondiente a 12 meses.

Los resultados de la evaluación con la prueba de Gesell reportan que el sujeto sólo vocaliza la sílaba "mamá", produce sonidos y vocales; ante la presencia de un libro ilustrado el sujeto responde acariciando los dibujos, mirándolos selectivamente y siguiendo la mano del experimentador; no logra señalar ni nombrar ningún dibujo de la lámina de prueba; obedece sólo una orden con la pelota (arrojarla al examinador) bajo la condición de repetirle el pedido varias veces. (ver Gráfica No. 1)

Los resultados de la Guía Portage muestran que el sujeto emplea la sílaba "ma" para designar algún objeto, expresar alguna necesidad auxiliándose de ademanes y para nombrar a toda persona adulta que conforma su ambiente; responde a preguntas simples con una respuesta que no es oral; cuando se le dice "no" deja de hacer la actividad que está realizando (momentáneamente); no se observó que el menor emitiera algún patrón de entonación de la voz de otros o emitiera sonidos del



ambiente; finalmente se muestra indiferente ante un estímulo de ademán. (ver Gráfica No. 2)

En cuanto al registro de su vocabulario con el listado de palabras, se reporta que el sujeto no verbaliza palabra alguna de los diferentes grupos. (ver Gráfica No. 3)

En la postevaluación el sujeto presenta 27 meses de edad, en la prueba de Gesell se ubica en un nivel de desarrollo de 13 meses. (ver Gráfica No. 1)

Los resultados con la Guía Portage y con la prueba de vocabulario mostraron que tanto en la preevaluación con la postevaluación obtuvo el 0% de emisión de conductas. (ver Gráficas 5 y 6)

#### Sujeto 2

Edad cronológica: 18 meses

En la prueba de Gesell, el niño se ubica en una edad de desarrollo de 12 meses. Puede colocar un objeto en la mano del examinador y soltarlo cuando se le pide. Mira selectivamente las ilustraciones que se le muestran, y al preguntarle "¿dónde está el perro?" mira de manera definida la imagen correspondiente. (ver Gráfica No. 1)

En la Guía Portage se ubica en la edad de 0 a 1 año, obteniendo el 5% de conductas correctas. Responde a preguntas simples

con una respuesta que no es oral (señalando un objeto). (ver Gráfica No. 2)

El niño solamente cuenta en su vocabulario la palabra "mamá", no presenta indicio de jerga. Muestra atención al hablarle y señalarle un objeto. (ver Gráfica No. 3).

En la postevaluación cuenta con 21 meses de edad. El niño muestra el mismo nivel de desarrollo de acuerdo a los resultados de las pruebas.

### Sujeto 3

Edad cronológica: 19 meses

En la preevaluación con la prueba de Gesell, el niño se ubica en un nivel de desarrollo de 15 meses. Puede colocar y soltar un objeto en la mano del examinador al pedirselo de manera verbal y con un gesto. Arroja la pelota hacia una silla y al examinador cuando se le pide. (ver Gráfica No. 1)

En la Guía Portage se reporta que el niño se ubica en una edad de 0 a 1 años, obteniendo 16 % de conductas correctas. Obedece 3 órdenes simples sin la presencia de ademanes (ven, dame). Puede señalar 3 partes de su cuerpo al nombrárselas (nariz, boca y mano). Combina el uso de palabras y ademanes para manifestar sus deseos, como abrir y cerrar repetidas veces la mano diciendo "mamá" cuando quiere algún objeto específico. (ver Gráfica No. 2)

Respecto a la lista de vocabulario, el niño no expresa ninguna palabra o sonido onomatopéyico. (ver Gráfica No. 3)

En la postevaluación cuenta con 22 meses de edad. El niño se ubica en una edad de desarrollo de 18 meses con la prueba de Gesell. Observa con atención las ilustraciones en un libro siguiendo la mano del examinador. Al preguntarle "¿dónde está el perro?" señala la imagen correspondiente en una lámina. (ver Gráfica No. 1)

En la Guía Portage se ubica en el mismo nivel de edad en referencia a la preevaluación, sin embargo logró el 38 % de conductas correctas. Dice "más" y "no hay más" discriminadamente; señala dos objetos familiares si se le nombran. (ver Gráfica No. 2)

Del listado de vocabulario no emitió ninguna palabra ni sonido onomatopéyico. (ver Gráfica No. 3)

#### Sujeto 4

Edad cronológica: 21 meses.

Los resultados de la prueba de Gesell ubican al menor en una edad de desarrollo de 12 meses. Emplea jerga, señala y vocaliza al indicar sus necesidades; acaricia los dibujos de un libro y los mira selectivamente siguiendo la mano del examinador, hojear el libro con la intención de inspeccionar su contenido; obedece dos órdenes con la pelota (arrojarla hacia el examinador y hacia la silla); no logra nombrar o señalar un dibujo de la

lámina de prueba, ni nombrar el objeto de prueba (pelota). (ver Gráfica No. 1)

La evaluación con la Guía Portage se ubica en una edad de 0 a 1 años, obteniendo el 16 % de conductas correctas. Puede " dar" o "mostrar" cuando se le pide; obedece tres órdenes diferentes pero simples sin la necesidad de acompañarlas de ademanes; responde a preguntas simples con una respuesta que no es oral; espontáneamente responde con ademanes a los ademanes; emplea la palabra "mamá" para referirse a toda persona adulta que conforma su ambiente; no logra pedir "más" o decir "no hay más" no señala objetos familiares cuando se le nombran; no señala, identifica o nombra partes de su cuerpo; no dice su nombre, ni alimentos comunes, así como tampoco produce sonidos onomatopéyicos. (ver Gráfica No. 2)

En el registro de su vocabulario con el listado de palabras, se reporta que el menor no emite palabra alguna de los diferentes grupos. (ver Gráfica No. 3)

En la postevaluación cuenta con 24 meses de edad. Los resultados con la prueba de Gesell muestran que el menor se ubica en una edad de desarrollo del lenguaje de 18 meses. Logra enunciar el objeto de prueba (pelota); nombra y señala un dibujo de la lámina de prueba (zapato). (ver Gráfica No. 1)

En cuanto a la aplicación de la Guía Portage se ubica en la misma edad con respecto a la preevaluación, obteniendo 33 % de conductas correctas. Dice cinco palabras (mamá, no, zapato,

más); pide "más", señala tres partes de su cuerpo sin llegar a nombrarlas y finalmente dice su nombre cuando se le pide. (ver Gráfica No. 2)

Dentro del reporte de su vocabulario, no emitió ninguna palabra del listado. (ver Gráfica No. 3)

#### Sujeto 5

Edad cronológica: 30 meses.

En los resultados de la evaluación con la prueba de Gesell, ubican al niño en una edad de desarrollo de 30 meses. En su conversación emplea frases de tres palabras y el uso del plural, sin llegar a utilizar "yo, mi, tu"; nombra e identifica cinco imágenes en la lámina de prueba (zapato, taza, bandera, estrella, hoja); indica el uso de tres objetos de prueba (llave, Lápiz y pelota). (ver Gráfica No. 1)

Los resultados de la Guía Portage indican que el menor se ubica en una edad de 1 a 2 años, obteniendo 10 % de conductas correctas. Dice su nombre cuando se le pide sin lograr indicar su edad con los dedos ni decir su sexo; nombra cinco partes de su cuerpo e identifica siete; nombra alimentos comunes así como sonidos de animales para nombrarlos; combina adjetivos y sustantivos, y sustantivos con verbos en oraciones de dos palabras; no logra combinar el verbo o sustantivo con "allí/aquí", emplea erróneamente el gerundio del verbo y verbos en el pasado; obedece una serie de dos mandatos relacionados

haciendo uso de ademanes; no responde a preguntas de "¿Dónde? y ¿quién?" dando un nombre; llega a emplear "este/esta, ese/esa, es/está" al hablar, así como los verbos "ser, estar y tener"; no logra diferenciar objetos que están "cerrados/ abiertos".  
(ver Gráfica No. 2)

En el registro de su vocabulario con el listado de palabras reporta el 40 % de emisiones. (ver Gráfica No. 3)

En la postevaluación cuenta con 33 meses de edad. Los resultados de las evaluaciones con la prueba de Gesell, Guía Portage y Lista de Palabras, indican que el menor reporta el mismo nivel en sus conductas en relación a los resultados de la preevaluación, por lo tanto se ubica en el mismo nivel de desarrollo.

#### Sujeto 6

Edad cronológica: 37 meses.

Los resultados de la valoración con la prueba de Gesell, indican que el menor se ubica en una edad de desarrollo de 36 meses. Explica acciones de las imágenes (sencillas) de un libro ilustrado; en su conversación incluye el uso de plurales; nombra e identifica ocho imágenes de la lámina de prueba; contesta acertadamente a las preguntas de comprensión. (ver Gráfica No. 1)

Los resultados de la Guía Portage lo ubican en un nivel de 2 a 3 años, obteniendo 63 % de conductas correctas. En su conversación combina adjetivos y sustantivos, verbos o sustantivos con "allí, aquí"; combina dos palabras para expresar pertenencia; emplea el gerundio del verbo, el plural y artículos; responde a preguntas "¿qué está haciendo...?" en referencia a actividades comunes, así como "¿Dónde?" y "¿quién?"; dice su nombre completo, indica su edad con los dedos correctamente y dice su sexo cuando se le pregunta; emplea "este/esta, ese/esa, es, está" al hablar; no logra describir objetos diciendo que están "abiertos" o "cerrados"; emplea equivocadamente los verbos "ser, estar, tener" en presente; emplea correctamente "es, está" al iniciar una pregunta; presta atención durante el relato de un cuento pequeño; lleva a cabo una serie de dos órdenes que no se relacionan. (ver Gráfica No. 2)

El registro de su vocabulario con el listado de palabras, reporta que el sujeto enuncia el 66 % de palabras. (ver Gráfica No. 3)

En la postevaluación el niño cuenta con 40 meses. La valoración con la prueba de Gesell nos indica que el menor permanece en el mismo nivel de desarrollo respecto a la preevaluación. (ver Gráfica No. 1)

Los resultados de la aplicación con la Guía Portage indican que el menor se ubica en el mismo nivel de edad, sin embargo reporta el 41 % de conductas correctas; Se cree que el bajo rendimiento sea causa de que el sujeto haya sido castigado por la educadora; esta información fue obtenida posterior a la evaluación. Nombra sonidos familiares del ambiente; dice como se emplean objetos comunes; emplea equivocadamente verbos regulares en pasado; no logra relatar experiencias inmediatas o contar un par de sucesos en el orden en que ocurrieron; no logra describir objetos que están "abiertos" o "cerrados". (ver Gráfica No. 2)

El registro de su vocabulario con el listado de palabras, muestra que el menor reporta el mismo porcentaje de emisiones en referencia a la primera evaluación. (ver Gráfica No. 3)

#### Sujeto 7

Edad cronológica: 42 meses

En la preevaluación con la prueba de Gesell se observa que el niño se ubica en una edad de 36 meses. Dice su nombre completo, nombra 7 dibujos de una lámina (perro, zapato, casa, libro, bandera, estrella). Responde a la pregunta "¿qué está haciendo?" con acciones comunes (está durmiendo, corriendo, comiendo, nadando). En su conversación no usa plurales; dice su sexo (niño/a). Obedece 3 órdenes para poner una pelota (sobre, debajo y detrás de una silla). (ver Gráfica No. 1)



De acuerdo a la Guía Portage se observó que el niño se ubica en una edad de 2 a 3 años, obteniendo 66 % de conductas correctas. Responde a la pregunta "¿dónde?"; nombra sonidos familiares del ambiente (coche, avión); entrega más de un objeto cuando se le pide en forma plural, sin embargo al hablar no usa formas plurales; pregunta "¿qué es esto/ eso?" y controla el volumen de su voz.

Dice yo, mi, mío en lugar de su propio nombre; emplea la forma posesiva de los sustantivos (de mamá); identifica lo que es "cerrado" y "abierto". (ver Gráfica No. 2)

De la lista de vocabulario, el niño nombra e identifica el 55 % de emisiones ante la presentación de láminas correspondientes a las partes del cuerpo, prendas de vestir (excepto vestido), muebles, juguetes, nombres y sonidos de 3 animales, además de árbol, peine, agua, vaso y pan. (ver Gráfica No. 3)

En la postevaluación con la prueba de Gesell se ubicó en el mismo nivel de desarrollo en referencia a la preevaluación, sin embargo logró contestar tres preguntas de comprensión como "¿qué haces cuando tienes hambre, frío, sueño?" respondiendo respectivamente: "me como un pan", "me pongo un suéter", "me duermo". (ver Gráfica No. 1)

Respecto a los resultados con la Guía Portage, se ubica en el mismo nivel de edad en referencia a la preevaluación, obteniendo 83 % de conductas correctas. Se observa que usa con

pocas equivocaciones los verbos "ser", "estar" y "tener" en su forma presente; emplea algunas formas irregulares de verbos en el pasado (fue, hice, era) más no hizo uso de artículos sustituyéndolos con "este" y "ese". No utiliza plurales ni identifica objetos comunes de una lámina al describirle su uso. (ver Gráfica No. 2)

Del listado de vocabulario identifica y nombra dos palabras más: pasto y pájaro, obteniendo el 60 % de emisiones. (ver Gráfica No. 3)

**Tabla No. 2**  
**Comparación de resultados por sujeto**

**GRUPO CONTROL**

| Sujeto | Edad<br>Cron. | Evaluación<br>Gesell |      | Evaluación<br>Guía Portage |      | Evaluación<br>Vocabulario |      |
|--------|---------------|----------------------|------|----------------------------|------|---------------------------|------|
|        |               | Pre /                | Post | Pre /                      | Post | Pre /                     | Post |
| 1      | 24 m          | 12 m                 | 13 m | 0 %                        | 0 %  | 0 %                       | 0 %  |
| 2      | 18 m          | 12 m                 | 12 m | 5 %                        | 5 %  | 0 %                       | 0 %  |
| 3      | 19 m          | 15 m                 | 18 m | 16 %                       | 38 % | 0 %                       | 0 %  |
| 4      | 21 m          | 12 m                 | 18 m | 16 %                       | 33 % | 0 %                       | 0 %  |
| 5      | 30 m          | 30 m                 | 30 m | 10 %                       | 10 % | 40 %                      | 40 % |
| 6      | 36 m          | 36 m                 | 36 m | 63 %                       | 41 % | 66 %                      | 66 % |
| 7      | 42 m          | 36 m                 | 36 m | 66 %                       | 83 % | 55 %                      | 60 % |

Se obtuvo una media de cada grupo con la finalidad de contrastar los resultados de ambos.

|            | Vocabulario  |              | Guía Portage |              | Gesell       |              |
|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|            | Pre /        | Post         | Pre /        | Post         | Pre /        | Post         |
| G. CONTROL | $\bar{X}=23$ | $\bar{X}=23$ | $\bar{X}=25$ | $\bar{X}=30$ | $\bar{X}=21$ | $\bar{X}=23$ |
| G. EXP.    | $\bar{X}=27$ | $\bar{X}=68$ | $\bar{X}=29$ | $\bar{X}=62$ | $\bar{X}=20$ | $\bar{X}=27$ |

Los resultados arrojados en la preevaluación con el listado de vocabulario reportaron que los niños del Grupo Control obtuvieron una media de 23 ( $\bar{X} = 23$ ) mientras que el grupo Experimental obtuvo  $\bar{X} = 27$ . En la postevaluación el G. Control se mantuvo con la misma media de 23, en tanto que el G. Experimental resultó con  $\bar{X} = 68$ , observándose una diferencia significativa lo cual demuestra el efecto de la estimulación aplicada. (Gráfica (ver Gráfica No. 3) 1 y cuadro (ver Gráfica No. 3).

Con la segunda prueba utilizada, Guía Portage, los resultados muestran que el G. Control obtuvo  $\bar{X} = 25$  en la preevaluación, logrando en la postevaluación una  $\bar{X} = 30$ . En cuanto al G. Experimental obtuvo una  $\bar{X} = 29$  en la preevaluación, alcanzando una  $\bar{X} = 62$  en la postevaluación, siendo notable el incremento.

En las evaluaciones realizadas con el Esquema Evolutivo de Gesell se muestran los siguientes resultados, en la preevaluación el G. Control obtuvo  $\bar{X} = 21$  incrementándose ligeramente a  $\bar{X} = 23$ . Los resultados en el G. Experimental muestran en la preevaluación una  $\bar{X} = 20$ , llegando a obtener en la postevaluación una  $\bar{X} = 27$ . Estos datos muestran un avance notable después de la intervención temprana.

Las diferencias obtenidas demuestran que el Grupo Control se mantuvo en el mismo nivel de desarrollo mientras que en el Grupo Experimental hubo un incremento demostrando así el efecto de la Variable Independiente. Por lo tanto se acepta la Hipótesis de Trabajo que afirma que los niños de Casa de Cuna incrementarán su vocabulario al aplicarles un programa de estimulación en forma individualizada. Se rechaza la hipótesis nula que enuncia que los niños de Casa da Cuna no incrementarán su vocabulario.

#### DISCUSION

De acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación, se aprecia cómo la estimulación temprana influye de manera determinante en el desarrollo integral del niño institucionalizado, quien carece de elementos primordiales como el afecto. En relación a este factor, Bowlby (1951) afirma que el niño necesita desarrollarse en un ambiente armónico donde existan lazos afectivos recíprocos con la figura materna o figura sustituta.

La presente investigación nos permitió comprobar la necesidad del niño de dirigir su afecto hacia algún individuo de preferencia un adulto que pueda suplir el afecto que depositaría en sus padres, como lo demostró Freud A. y Burlinham D. (1976) quienes estudiaron las relaciones afectivas en niños sin familia donde la niñera ocupaba el lugar de la

madre en cuanto a cuidados maternos, presentándose cambios afectivos en los niños, semejantes a los de una familia normal.

Dentro de nuestra investigación observamos en algunos niños la presencia de conductas semejantes a las que describe Spitz (1945) como es la presencia de una conducta de aislamiento social, negación al contacto físico lo que contrasta con la tendencia de asirse al investigador al lograrse el contacto físico; tendencia a las enfermedades y finalmente la deficiencia en el índice de desarrollo al no presentar las conductas correspondientes a su edad.

Es innegable que los menores de la institución en donde se desarrolló la presente investigación, contaban con cuidados básicos como la alimentación y bienestar físico, así como la presencia de objetos atractivos (juguetes) y actividades recreativas y pedagógicas, sin embargo, las actividades eran restringidas y reprimida su iniciativa de desplazarse libremente.

Esta situación se vio comprobada en el caso específico del primer sujeto del grupo experimental, al que se le sobreprotegía, ya que con el sólo hecho de señalar y llorar, los adultos a su cuidado le proporcionaban desde alimentos hasta juguetes, limitándole así la oportunidad de desplazarse

por sí mismo, interactuar con sus compañeros o expresar necesidades. Esto determinó que el sujeto se ubicara en un nivel de desarrollo inferior a lo esperado, independientemente de la presencia de afecto y estímulos. Este hecho lo afirma Bricker (1980) al observar que las palabras aparecerán más tardíamente si el niño no es adecuadamente estimulado, utilizará medios primarios para comunicarse, tales como gestos, señales y gemidos, alargará el uso de jerga y mantendrá la dependencia con el adulto. Dentro de nuestra investigación pudimos observar que la mayoría de los infantes no manifestaron conductas lingüísticas correspondientes a su edad cronológica basadas en el Esquema Evolutivo de Gesell, entre otros autores. Sin embargo al concluir nuestra investigación logramos observar que el grupo de niños que recibieron estimulación, incrementaron su nivel de desarrollo del lenguaje por lo menos tres meses, en contraste con el grupo control en donde la mayoría de la población permaneció en el mismo nivel de desarrollo del lenguaje. (ver Gráficas 7, 8 y 9).

Por su parte Provence y Lipton (1962), Freud y Burlinham (1976), se percataron de que la mayoría de las veces la estimulación no es adecuadamente dirigida ya que no se les brinda la oportunidad de que exploren su ambiente, establezcan relaciones sociales con niños mayores o adultos lo que finalmente repercute principalmente en su desarrollo



lingüístico ya que esta conducta suele aprenderse por la interacción con adultos. En este sentido, Gesell (1979) afirma que los niños que se encuentran mejor en una institución son los lactantes menores, quienes reciben atenciones y cuidados físicos frecuentes satisfaciendo así sus necesidades psicológicas.

Por otro lado el objetivo del programa aplicado en la presente investigación tuvo otros logros tales como establecer relaciones de confianza con un adulto, permitiéndole mayor seguridad en sí mismo reflejada en su iniciativa al hablar, jugar, desplazarse, convivir y compartir.

Montenegro (1978) enfatiza que las relaciones afectivas involucran la seguridad y la motivación que le permiten al niño una mayor espontaneidad para explorar su medio lo que conlleva al aprendizaje y desarrollo del lenguaje, entre otras conductas.

En este sentido creemos que es indispensable el desarrollo de nuevos programas de estimulación temprana en el lenguaje, específicamente para niños institucionalizados sin dejar de considerar sus características propias y factores que se han mencionado en la presente investigación y enfatizar que el habla debe ser concisa y redundante, relacionando objetos,

eventos o situaciones vividas y de acuerdo a las capacidades de desarrollo cognitivo del niño.

Montenegro consideró factores tales como que la estimulación sea aplicada oportunamente, esto es, que sea acorde con la edad y el desarrollo previsto para tal edad; la cantidad y el tipo de estímulos estén relacionados con las capacidades e intereses del niño. Dichos factores fueron considerados al elaborar nuestro Programa de Estimulación ya que al seleccionar las actividades se optó por aquellas que eran primordiales del ambiente del niño para su desarrollo lingüístico.

Dentro de la investigación sobre la elaboración de programas de estimulación, Kysela et al (1979) destacó la importancia de involucrar a los padres en la educación temprana de los menores para adquirir habilidades básicas antes de ingresar a un sistema escolarizado. En el caso específico de los niños institucionalizados quienes obviamente carecen de la figura materna, es conveniente involucrar al personal a su cargo, con la finalidad de que les brinden las oportunidades que se presentan en un hogar común.

Por lo tanto, consideramos la necesidad de concientizar al personal de los beneficios que pueda tener su actitud para el desarrollo integral del niño, ya que, como lo hemos mencionado

los efectos del medio ambiente son determinantes en los primeros años de vida, como es advertido por Blank (1970) y Sigel (1973) quienes enfatizan la maleabilidad de los niños para modificar su desarrollo por medio de la oportuna y adecuada estimulación y así obtener resultados más satisfactorios.

## CONCLUSIONES

Con los antecedentes expuestos y los resultados estadísticos obtenidos se concluye que la estimulación temprana es un elemento determinante para el desarrollo general del niño institucionalizado, sin dejar de considerar otros elementos como el afecto el cual proporciona seguridad y motivación para interactuar con un medio social que finalmente es el que conlleva al aprendizaje. En el caso de las instituciones como en la que se llevó a cabo la presente investigación, se ha observado que el afecto y la estimulación son llevados a segundo plano, ya que se otorga mayor importancia a los cuidados físicos.

Es un hecho que la falta de estimulación adecuada limita el desarrollo lingüístico propio de la edad por la que cursa el niño, al manifestar conductas de un nivel inferior. En caso de no proporcionar la estimulación a edad temprana se tiene el riesgo que el sujeto no cuente con recursos léxicos y gramaticales, manifestándose en su vocabulario al incluir la constante repetición de palabras próximas a su entorno, así como a la falta de conceptos que forman su cotidianidad.

Mediante la intervención se lograron incrementos significativos en el nivel de desarrollo de lenguaje de los menores e

inclusive se observaron otros logros en el aspecto social y cognitivo. Sin embargo, al finalizar la investigación y concluir con la aplicación de la estimulación, no fue considerado por la institución continuar con el programa, debido a la falta de personal especializado, por lo tanto se sugiere la planeación y aplicación permanente de este tipo de programas, con la finalidad de que los niños logren un desarrollo óptimo.

Es importante resaltar el papel del psicólogo al elaborar planes eficientes de intervención que minimicen los efectos de alteraciones en el desarrollo del lenguaje en niños de edad preescolar.

En México, como en otros países, el futuro de la educación especial se encuentra en la prevención de problemas de lenguaje a través de programas de intervención temprana. Para los niños que no aprenden su lengua materna por medios convencionales o con estimulación temprana resulta indispensable la aplicación de técnicas especializadas para la adquisición del lenguaje, en donde es muy importante el papel de la familia en el tratamiento de estas alteraciones.

Es importante señalar que la presente investigación no puede ser representativa, debido a lo pequeño de la muestra con que

se llevó a cabo, estadísticamente hablando, pero tiene relevancia ya que se confirman los resultados con los datos que se obtuvieron en los estudios mencionados anteriormente. Cabe señalar que el niño institucionalizado, quien obviamente carece del afecto y atenciones que brinda una figura materna dentro de un hogar normal, tiene desventajas que no son perceptibles fácilmente, pero en una investigación empírica como la llevada a cabo, permite ver claramente esas deficiencias, que al no ser atendidas lo más tempranamente posible repercutirán en el desarrollo del niño.

A pesar del corto lapso de tiempo en que fue aplicada la estimulación (tres meses), se presentaron importantes avances en el lenguaje de los menores, así como en su atención, comprensión, sociabilización y cognición, que aunque éstas últimas no hayan sido el objeto de estudio, es innegable la repercusión que se observó en ellas, lo que conlleva a considerar los beneficios de la estimulación y su aplicación, lo cual depende de las características y necesidades del infante. Este trabajo no es solo una labor específica de los profesionistas en la materia, ya que toda persona adulta que rodea al niño puede favorecer su desarrollo.

**ANEXOS**

| 48 semanas  |   | EDAD CLAVE: 52 semanas  |   | 56 semanas   |   |
|---|---|---|---|--|---|
| H   | O | H   | O | H  | O |
|   |   | <b>Adeptativo</b>   |   |  |   |
| Cu: juego sucesivo (* 48 m.)<br>Bol y Bot: ase la bolita únicamente (* 52 s.)<br>Tab: Quita fácilmente el bloque redondo          |   | Cu: (dem.) intenta construir torre; fracasa (* 15 m.)<br>Cu y Ta (dem.) deja caer cubo dentro de taza (* 56 s.)<br>Bol y Bot: trata de introducir, suelta, fracasa (* 15 m.)<br>Arci: sacude el aro por la cinta<br>Tab: mira selectivamente el agujero redondo (* 56 s.) |   | Cu y Ta: (sin dem.) cubo dentro de la taza<br>Dib: vigorosos garabatos imitativos (* 18 m.)<br>Tab: (dem) inserta bloque redondo (* 15 m.) |   |
|   |   | <b>Motriz gruesa</b>  |   |  |   |
| Sent: gira o se tuerce<br>Pa: se traslada apoyado en la baranda (* 15 m.)<br>Mar: necesita ser sostenido de ambas manos (* 52 s.) |   | Mar: necesita ser sostenido de una sola mano (* 15 m.)  |   | Pa: momentáneamente solo (* 15 m.)   |   |
|   |   | <b>Motriz fina</b>  |   |  |   |
| Bol: neta prensión en pinza   |   |   |   | Cu: agarra dos en una mano   |   |
|   |   | <b>Lenguaje</b>   |   |  |   |
|   |   | Voz: dos "palabras" además de "mamá" y "dadá"<br>Comp: alcanza un juguete (pedido y gesto)  |   | Voz: 3-4 palabras<br>Voz: jerga incipiente (* 15 m.)<br>Comp: unos pocos objetos por el nombre   |   |
|   |   | <b>Personal-social</b>  |   |  |   |
| Jue: juguetes al lado de la baranda (* 15 m.)<br>Jue: juega sobre la plataforma (* 15 m.)   |   | Esp: ofrece pelota a imagen del espejo<br>Vestido: coopera en vestirse (* 48 m.)  |   | Pel: suelta con débil impulso hacia el examinador (* 18 m.)  |   |

ANEXO A



| 15 meses  |   | EDAD CLAVE: 18 meses  |   | 21 meses  |   |
|---|---|---|---|---|---|
| H   | O | H   | O | H   | O |
| <p>CCu: torre de 2<br/>Ta, Cu: coloca 6 cubos (* 18 m.)<br/>Dib: incipiente imitación del trazo (* 18 m.)<br/>Tab: (sin dem.) coloca bloque redondo<br/>Tab: adapta bloque redondo rápidamente</p>  |   | <p><i>Adaptative</i><br/>CCu: torre de 3-4<br/>Ta, Cu: 10 dentro de la taza<br/>Bol y Bot: extracción<br/>Dib: garabateo espontáneo (* 36 m.)<br/>Dib: imitando, hace un trazo (* 24 m.)<br/>Tab: apila 3 bloques (* 24 m.)</p>                                 |   | <p>CCu: torre de 5-6<br/>CCu: imita empujar tren (* 24 m.)<br/>Tab: coloca 2-3 bloques (* 30 m.)<br/>CaPr: inserta esquina del bloque cuadrado (* 24 m.)<br/>CaPr: recupera la pelota</p> |   |
| <p>Mar: pocos pasos, inicia, se para<br/>Mar: cae por derrumbe (* 18 m.)<br/>Mar: abandona el gateo<br/>Esc: sube gateando (* 18 m.)</p>  |   | <p><i>Motriz gruesa</i><br/>Mar: cae rara vez<br/>Mar: ligera; corre tieso (* 24 m.)<br/>Esc: sube, sostenido de una mano (* 21 m.)<br/>Sipq: se sienta solo<br/>Sign: se trepa (* ...)<br/>Pel: la arroja (* 48 m.)<br/>Pelgr: empuja con el pie (* 21 m.)</p> |   | <p>Mar: se agacha jugando (* ...)<br/>Esc: baja, sostenido de una mano (* 24 m.)<br/>Esc: sube, sostenido de pasamanos (* 24 m.)<br/>Pelgr: (dem) patea (* 24 m.)</p>                     |   |
| <p>CCu: torre de 2<br/>Bol: (sin dem.) introduce en la botella<br/>Lib: ayuda a volver páginas (* 18 m.)</p>  |   | <p><i>Motriz fina</i><br/>CCu: torre de 3-4<br/>Lib: vuelve páginas, 2-3 por vez (* 24 m.)</p>  |   | <p>CCu: torre de 5 ó 6</p>  |   |
| <p>Voc: 4 ó 5 palabras incluyendo nombres<br/>Voc: usa jerga (* 24 m.)<br/>Lib: acaricia dibujos (* 18 m.)</p>  |   | <p><i>Lenguaje</i><br/>Lib: mira selectivamente<br/>Voz: 10 palabras, incluyendo nombres<br/>Lám: nombra o señala un dibujo<br/>Obj: nombra la pelota<br/>Pel: 2 órdenes</p>  |   | <p>Voc: 20 palabras<br/>Conv: combina 2-3 palabras espontáneamente (* 24 m.)<br/>Pel: 3 órdenes</p>   |   |
| <p>Ali: descarta biberón<br/>Ali: inhibe agarrar el plato<br/>Esp: regulación parcial (* 24 m.)<br/>Esp: control rectal<br/>Esp: indica ropas mojadas (* 18 m.)<br/>Comun: dice "ta-tá" o equivalentes<br/>Comun: señala, parlotea, cuando <del>de</del> algo (* 21 m.)<br/>Jue: muestra u ofrece juguetes (* 21 m.)<br/>Jue: arroja juguetes durante el juego o como rechazo (* 18 m.)</p> |   | <p><i>Personal-social</i><br/>Ali: agarra plato vacío (* ...)<br/>Ali: come solo, en parte; derrama (* 36 m.)<br/>Esp: regulado durante el día (* 24 m.)<br/>Jue: arrastra un juguete (* 30 m.)<br/>Jue: lleva o abraza muñeca (* 24 m.)</p>                    |   | <p>Ali: maneja bien la taza<br/>Comun: pide comida, bebida, exc.<br/>Comun: repite 2 o más últimas palabras (* 24 m.)<br/>Comun: empuja personas para mostrar (* 24 m.)</p>               |   |

H = Historia  
O = Observación

| 21 meses |   | EDAD CLAVE: 2 años |   | 30 meses |   |
|----------|---|--------------------|---|----------|---|
| HO       |   | H                  | O   | H        | O   |
|          | <p>CCu: torre de 5 ó 6<br/>           CCu: imita empujar tren (* 24 m.)<br/>           Tab: coloca 2-3 bloques (* 30 m.)<br/>           CaPr: inserta esquina bloque cuadrado (* 24 m.)<br/>           CaPr: recupera la pelota</p> |                    | <p><i>Adaptative</i><br/>           CCu: torre de 6 ó 7<br/>           CCu: alinea 2 ó más, tren (* 30 m.)<br/>           Dib: imita un trazo vertical<br/>           Dib: imita trazo circular (* 36 m.)<br/>           Tab: coloca bloques aislados (* 30 m.)<br/>           Tab: adapta, después de 4 ensayos (* 30 m.)<br/>           CaPr: inserta bloque cuadrado</p>   |          | <p>CCu: torre de 8<br/>           CCu: agrega chimenea al tren<br/>           Dib: imita trazos verticales y horizontales<br/>           Dib: dos o más trazos para una cruz (* 36 m.)<br/>           For Col: coloca una<br/>           Tab: inserta 3 bloques<br/>           Tab: adapta repetidamente, error (* 36 m.)<br/>           Dígitos: repite dos (1 de 3 ensayos)</p> |
|          | <p>Mar: se agacha jugando (* ...)<br/>           Esq: baja, sostenido de una mano (* 24 m.)<br/>           Esc: sube, sostenido del pasamano (* 24 m.)<br/>           Pel Gr: (dem.) patea (* 24 m.)</p>                            |                    | <p><i>Motriz gruesa</i><br/>           Mar: corre bien, no se cae<br/>           Esc: sube y baja solo<br/>           Pel Gr: (sin dem.) patea</p>  |          | <p>Mar: (dem.) en puntas de pie<br/>           Salt: con ambos pies<br/>           Pa: intenta pararse sobre un pie</p>   |
|          | <p>CCu: torre de 5 ó 6</p>  |                    | <p><i>Motriz fina</i><br/>           CCu: torre de 6 ó 7<br/>           Lib: vuelve páginas una por una</p>   |          | <p>CCu: torre de 8<br/>           Dib: sostiene el lápiz con los dedos</p>  |
|          | <p>Voz: 20 palabras<br/>           Conv: combina 2-3 palabras espontáneamente (* 24 m.)<br/>           Pel: 3 órdenes</p>   |                    | <p><i>Lenguaje</i><br/>           Conv: descarta la jerga<br/>           Conv: frase de 3 palabras<br/>           Conv: usa <i>yo, mi, tú</i><br/>           LáM: nombra 3 ó más dibujos<br/>           LáM: identifica 5 ó más<br/>           Obj: nombra 2<br/>           Pel: 4 órdenes</p>  |          | <p>Nombre: dice su nombre completo<br/>           LáM: nombra 5 dibujos<br/>           LáM: identifica 7 dibujos<br/>           Obj: indica el uso</p>  |
|          | <p>Ali: maneja bien la taza<br/>           Comun: pide comida, bebida, ir al baño<br/>           Comun: repite 2 ó más últimas palabras (* 24 m.)</p>   |                    | <p><i>Personal-social</i><br/>           Ali: inhibe girar la cuchara<br/>           Esf: seco de noche, levantándolo (* 36 m.)<br/>           Esf: verbaliza necesidades regularmente (* 42 m.)<br/>           Vest: se pone prendas simples<br/>           Comun: manifiesta experiencias inmediatas (* ...)<br/>           Comun: se refiere a sí mismo por el nombre (* 30 m.)<br/>           Comun: comprende y pide por "otro"<br/>           Jue: alcanza taza llena de cubos<br/>           Jue: imitación doméstica<br/>           Jue: predomina juego paralelo (* 42 m.)</p> |          | <p>Comun: se refiere a sí mismo por el pronombre más que por el nombre<br/>           Jue: empuja un juguete, buena dirección<br/>           Jue: ayuda a llevar de vuelta cosas a su lugar<br/>           Jue: puede transportar objetos frágiles</p>  |

H = Historia  
 O = Observación

| 30 meses   |   | EDAD CLAVE: 3 años   |   | 42 meses  |   |
|--|---|--|---|---|---|
| H  | O | H  | O | H   | O |
|  |   | <i>Adaptativa</i>  |   |   |   |
| CCu: torre de 8<br>CCu: agrega chimenea al tren<br>Dib: imita trazos horizontales y verticales<br>Dib: dos o más trazos para una cruz (* 36 m.)<br>ForCol: ubica una<br>Tab: inserta 3 bloques<br>Tab: adapta repetidamente, error (* 36 m.)<br>Digitos: repite dos (1 de 2 ensayos) |   | CCu: torre de 9 (10 en 3 ensayos)<br>CCu: imita puente (* 42 m.)<br>Bol: 10 en la botella en 30 segundos<br>Dib: nombra sus dibujos<br>Dib: nombra hombre incompleto<br>Dib: copia círculo<br>Dib: imita cruz (* 48 m.)<br>For Col: aparea tres<br>ForGeo: señala cuatro<br>Tab: adapta sin error o con corrección espontánea e inmediata<br>Digitos: repite tres (1 en 3 ensayos) |   | CCu: construye puente de un modelo<br>ForGeo: señala seis<br>Digitos: repite tres (2 de 3 ensayos)<br>Pesos: entrega bloque pesado (2 de 3 ensayos) |   |
| Mar: (dem.) en puntas de pie<br>Salt: con ambos pies<br>Pa: intenta pararse sobre un solo pie  |   | <i>Motriz gruesa</i>   |   | Pa: permanece sobre un solo pie 2 segundos  |   |
| CCu: torre de 8<br>Dib: sostiene el lápiz con los dedos  |   | <i>Motriz fina</i>   |   | Dib: describe el rombo entre sus dobles líneas  |   |
| Nombre: lo dice completo<br>Lám: nombra 5 dibujos<br>Lám: identifica 7 dib.<br>Obj: indica el uso  |   | <i>Lenguaje</i>  |   | Lám: nombra todas las figuras<br>Fig.: enumera 3<br>CompPreg A: contesta 2<br>Ordenes: cumple 3, pelota y silla                                     |   |
| Comun: se refiere a sí mismo por el nombre más que por el pronombre<br>Jue: empuja juguete con buena dirección<br>Jue: ayuda a llevar de vuelta cosas a su lugar<br>Jue: puede transportar objetos frágiles  |   | <i>Personal-social</i>   |   | Vest: se lava y se seca la cara y las manos<br>Jue: el juego asociativo reemplaza al juego paralelo (* 48 m.)                                       |   |
| Ali: come solo, derrama poco<br>Ali: vierte bien de un jarrón<br>Vest: se pone los zapatos<br>Vest: desabrocha botones accesibles<br>Comun: comprende hacer turno<br>Comun: conoce unos pocos versos   |   |  |   |   |   |

H = Historia  
O = Observación

L E N G U A J E

| AÑOS | OBJETIVOS   | LOGRADO | NO LOGRADO |
|------|---|---------|------------|
| 0-1  | 1. Repite sonidos y hace otros.   |         |            |
|      | 2. Repite la misma sílaba 2 ó 3 veces.  |         |            |
|      | 3. Responde a los ademanes con ademanes.  |         |            |
|      | 4. Obedece una orden simple cuando va acompañado de ademanes.   |         |            |
|      | 5. Cuando se le dice "no" deja de hacer la actividad que está realizando por lo menos momentáneamente, el 75% de las veces. |         |            |
|      | 6. Responde a preguntas simples con una respuesta que no es oral.   |         |            |
|      | 7. Combina dos sílabas distintas en sus primeros intentos de hablar.  |         |            |
|      | 8. Imita los patrones de entonación de la voz de otros.   |         |            |
|      | 9. Emplea una sola palabra significativa para designar algún objeto o persona.  |         |            |
|      | 10. Hace sonidos como respuesta a otra persona que le habla.  |         |            |
| 1-2  | 11. Dice cinco palabras diferentes (puede usar la misma palabra para referirse a distintos objetos).                        |         |            |
|      | 12. Pide más.   |         |            |
|      | 13. Dice "no hay más".  |         |            |
|      | 14. Obedece tres ordenes diferentes pero simples que no van acompañadas de ademanes.  |         |            |
|      | 15. Puede "dar" o "mostrar" cuando se le pide.  |         |            |
|      | 16. Señala doce objetos familiares cuando se le nombran.  |         |            |
|      | 17. Señala de tres a cinco ilustraciones en un libro cuando se le nombran.  |         |            |
|      | 18. Señala tres partes de su cuerpo.  |         |            |
|      | 19. Dice su propio nombre o apodo de cariño cuando se le pide.  |         |            |
|      | 20. Responde a la pregunta "¿Qué es ésto?" con el nombre del objeto.  |         |            |
|      | 21. Combina el uso de palabras y ademanes para manifestar sus deseos.   |         |            |

A N E X O B

| AÑOS | OBJETIVOS  | LOGRADO | NO LOGRADO |
|------|--|---------|------------|
|      | 22. Nombra a otros cinco miembros de la familia incluyendo animalitos domésticos.                    |         |            |
|      | 23. Nombra cuatro juguetes.  |         |            |
|      | 24. Produce el sonido del animal o emplea el sonido para nombrar al animal (vaca es "muu, muu").     |         |            |
|      | 25. Pide algún tipo de alimento común nombrándolo cuando se le muestra (leche, galleta, pan).        |         |            |
|      | 26. Hace preguntas elevando la intonación de la voz al final de la palabra o frase.                  |         |            |
|      | 27. Nombra tres partes del cuerpo en una muñeca o en otra persona.                                   |         |            |
|      | 28. Responde preguntas de alternativas sí/no con respuesta afirmativa o negativa.                    |         |            |
| 2-3  | 29. Combina sustantivos o adjetivos y sustantivo en frases de dos palabras (pelota roja) (minicote). |         |            |
|      | 30. Combina el sustantivo con el verbo en oraciones de dos palabras.                                 |         |            |
|      | 31. Emplea una palabra cuando necesita ir al baño.   |         |            |
|      | 32. Combina el verbo o sustantivo con "allí" "aquí" en expresiones de dos palabras (ella aquí).      |         |            |
|      | 33. Combina dos palabras para expresar pertenencia (auto papá).                                      |         |            |
|      | 34. Emplea "no" en su lenguaje.  |         |            |
|      | 35. Responde a la pregunta "¿Qué está haciendo...?" para referirse a actividades comunes.            |         |            |
|      | 36. Responde a preguntas de "¿Dónde?".   |         |            |
|      | 37. Nombra sonidos familiares del ambiente.  |         |            |
|      | 38. Entrega más de un objeto cuando se le piden, utilizando la forma plural (bloques).               |         |            |
|      | 39. Al hablar se refiere a sí mismo por su propio nombre.  |         |            |
|      | 40. Señala la ilustración de un objeto común cuyo uso se describe (llega hasta diez objetos).        |         |            |
|      | 41. Indica su edad con los dedos.  |         |            |
|      | 42. Dice su sexo cuando se le pregunta.  |         |            |

| AÑOS | OBJETIVOS   | LOGRADO | NO LOGRADO |
|------|---|---------|------------|
|      | 43. Obedece una serie de dos mandatos relacionados.   |         |            |
|      | 44. Emplea el gerundio del verbo (hablando, corriendo).   |         |            |
|      | 45. Emplea formas regulares del plural (libro, libros).   |         |            |
|      | 46. Emplea constantemente algunas formas irregulares de verbos en el pasado (fue, hice, era).       |         |            |
|      | 47. Pregunta "¿Qué es ésto (eso)?".   |         |            |
|      | 48. Controla el volumen de la voz el 90% de las veces.  |         |            |
|      | 49. Emplea "éste/ésta" y "ese/esa" al hablar.   |         |            |
|      | 50. Emplea "se" y "ésta" al construir oraciones simples (Ésta es una pelota) (la pelota está aquí). |         |            |
|      | 51. Dice "yo, mi, mío" en lugar de su propio nombre.  |         |            |
|      | 52. Señala un objeto que "no es" (no es una pelota).  |         |            |
|      | 53. Responde a la pregunta "¿Quién?" dando su nombre.   |         |            |
|      | 54. Emplea la forma posesiva de los sustantivos (de papá).  |         |            |
|      | 55. Emplea los artículos "el, la, los, las, una, unos, unas" al hablar.                             |         |            |
|      | 56. Emplea algunos nombres de grupos (jurante, animal, comida).                                     |         |            |
|      | 57. Usa con pocas equivocaciones los verbos ser, estar y tener.                                     |         |            |
|      | 58. Describe los objetos que están abiertos o cerrados.   |         |            |
| 3-4  | 59. Emplea correctamente "se" y "está" al iniciar una pregunta.                                     |         |            |
|      | 60. Presta atención durante cinco minutos mientras se lee un cuento.                                |         |            |
|      | 61. Lleva a cabo una serie de dos órdenes que no se relacionan.                                     |         |            |
|      | 62. Dice su nombre completo cuando se le pide.  |         |            |
|      | 63. Responde a preguntas simples de "¿Dónde?".  |         |            |
|      | 64. Emplea los 14 morfemas de verbos regulares (saltó, saltaba).                                    |         |            |

| AÑOS | OBJETIVOS  | LOGRADO | NO LOGRADO |
|------|--|---------|------------|
|      | 65. Relata experiencias inmediatas.  |         |            |
|      | 66. Dice cómo se emplean objetos comunes.  |         |            |
|      | 67. Expresa acciones futuras empleando "ir a", "tener que" "querer".                     |         |            |
|      | 68. Cambia apropiadamente el orden de las palabras para formular preguntas "¿puedo yo?". |         |            |
|      | 69. Usa el imperativo cuando pide un favor.  |         |            |
|      | 70. Cuenta dos sucesos en el orden en que ocurrieron.                                    |         |            |

PROGRAMA DE ESTIMULACION EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS  
DE EDAD PREESCOLAR INSTITUCIONALIZADOS

OBJETIVO GENERAL

Incrementar el vocabulario del niño.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Al concluir el Programa el niño será capaz de:
- Enlistar algunos objetos del medio ambiente.
  - Enunciar las partes del cuerpo.
  - Nombrar algunas prendas de vestir.
  - Repetir sonidos de algunos animales.

MATERIAL

Para la realización de las actividades del Programa se requerirá del siguiente material:

- una muñeca con ropa.
- libros infantiles con ilustraciones coloridas.
- revistas ilustradas.
- láminas impresas con imágenes de personas, objetos y animales, ubicados en siete grupos que representan: alimentos, juguetes, animales, objetos del hogar, objetos de uso personal, prendas de vestir, partes del cuerpo y elementos de la naturaleza. Cabe señalar que es necesario tener en forma física y tangible los mismos objetos de las láminas.

| Alimentos: | Juguetes: | Animales: | Objetos del hogar: |           |
|------------|-----------|-----------|--------------------|-----------|
| - sopa     | - muñeca  | - gato    | - silla            | - cama    |
| - leche    | - oso     | - vaca    | - mesa             | - cuna    |
| - pan      | - coche   | - pato    | - puerta           | - vaso    |
| - agua     | - pelota  | - pollo   | - ventana          | - taza    |
|            | - payaso  | - pájaro  | - casa             | - plato   |
|            |           | - perro   | - escoba           | - cuchara |



| Objetos de uso personal: | Prendas de vestir: | Partes del cuerpo: - | Elementos de la naturaleza: |
|--------------------------|--------------------|----------------------|-----------------------------|
| - peine                  | - pantalón         | - ojo                | - árbol                     |
| - espejo                 | - vestido          | - boca               | - pasto                     |
| - papel                  | - zapatos          | - nariz              | - hojas                     |
| - jabón                  | - suéter           | - mano               |                             |
|                          |                    | - pie                |                             |
|                          |                    | - cabeza             |                             |

#### PROCEDIMIENTO

Inicialmente se aplicará un rapport en el dormitorio de los menores, donde se cuenta con un espacio recreativo, esto es con el objeto de crear un ambiente de confianza entre los niños y el psicólogo procurando ser amigable y participativo en sus juegos.

Una vez realizada la fase anterior, se continuará con la aplicación del Programa en sesiones individuales de 30 minutos.

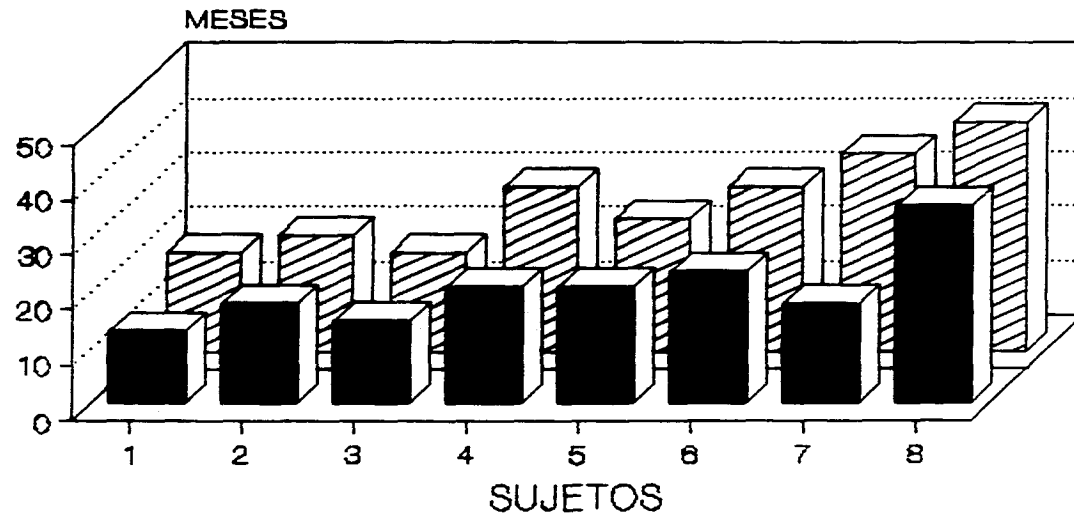
| OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS  | ESTÍMULOS  | ACTIVIDADES  |
|---|--|--|
| <p>El niño nombrará algunos objetos de la naturaleza.</p>   | <p>Árbol, hojas y pasto.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El niño manipulará y nombrará algunos objetos de la naturaleza. Se le pregunta el nombre del objeto, en caso de que no lo conozca se le dice animándolo a repetirlo.</li> <li>- Se le pide que localice objetos, por ejemplo: "¿Dime dónde está el árbol?"</li> </ul>                 |
| <p>El niño enlistará varios objetos familiares presentados en láminas.<br/>Repetirá los nombres de los objetos presentados.</p> | <p>Alimentos: leche, pan, agua.<br/>Juguetes: muñeca, oso, coche, pelota payaso.<br/>Animales: gato, vaca, pato, pollo, perro, pájaro.<br/>Objetos del Hogar y de uso personal: cama, cuna, silla, mesa, puerta, ventana, casa, escoba, peine, espejo, papel, jabón.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El niño nombrará cada objeto presentado en las láminas, en caso de que no los conozca se le da el nombre animándolo a repetirlo.</li> <li>- Manipulará, y en su caso degustará, el objeto físico o alimento, reafirmando así el nombre del estímulo.</li> </ul>                       |
| <p>El niño enunciará algunas partes del cuerpo.<br/>Nombrará algunas prendas de vestir.</p>                                     | <p>Una muñeca con ropa.<br/>Prendas de vestir: camisa, suéter, pantalón, vestido y zapatos.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El niño señalará y nombrará en una muñeca las partes del cuerpo (cabeza, ojos, nariz, boca, manos, pies) y prendas de vestir.</li> <li>- Señalará y nombrará algunas partes de su cuerpo cuando se le indique.</li> <li>- Enlistará algunas prendas de vestir en él mismo.</li> </ul> |

| OBJETOS  | MATERIALES  | ACTIVIDADES  |
|--|---|--|
| El niño enlistará objetos que se encuentran en su dormitorio.                          | Cama, ventana, puerta, cama, cuna, peine, espejo, papel, jabón, silla, mesa y escoba.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El niño nombrará los objetos que están presentes en su dormitorio, en caso de que no los conozca se le dá el nombre animándolo a repetirlo.</li> <li>- Enunciará los objetos de su dormitorio cuando se le indique.</li> </ul>                            |
| El niño enunciará algunos alimentos.<br>El niño repetirá el nombre de algunos trastos. | Sopa, leche, pan, agua, vaso, taza, plato, cuchara.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En el comedor, el niño enlistará algunos alimentos antes de degustarlos.</li> <li>- En el comedor, el niño nombrará algunos trastos que utiliza diariamente al comer, en caso de que no los conozca se le dá el nombre animándolo a repetirlo.</li> </ul> |
| El niño repetirá sonidos de algunos animales así como sus nombres.                     | Ilustraciones y sonidos grabados de algunos animales como: perro, pollo, vaca, gato, pato y pájaro. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El niño repetirá el sonido que producen los animales al escuchar la grabación.</li> <li>- Enunciará los nombres de los animales mostrados en láminas, en caso de que no los conozca se le dice el nombre y se le anima a que lo repita.</li> </ul>        |
|  |   |  |

| OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS   | ESTÍMULOS   | ACTIVIDADES   |
|--|---|---|
| <p>El niño nombrará personas presentadas en láminas y libros ilustrados, describiendo la acción con oraciones simples (dos o tres palabras).</p> | <p>Libros infantiles con imágenes.<br/>Revistas ilustradas.<br/>Láminas con imágenes de personas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contestará preguntas sencillas con respecto a lo que sucede en las imágenes.</li> <li>- Relatará lo que observa en las ilustraciones.</li> <li>- Enunciará objetos que le sean familiares en una revista. En estas actividades además de la información obtenida con el tipo de respuestas del niño a las siguientes preguntas, se conocerá si puede expresarse utilizando frases de dos o tres palabras. <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Dónde está? (adverbio de lugar)</li> <li>- ¿Qué está haciendo? (uso de gerundio)</li> <li>- ¿Qué es ésto? ¿Qué es eso? (identificación de imágenes)</li> <li>- ¿Qué hicieron? (uso de verbos en pasado)</li> <li>- ¿De quién es? (forma posesiva de sustantivos)</li> <li>- ¿Quién es? (identificación de imágenes)</li> </ul> </li> </ul> |

# Gesell G. Experimental

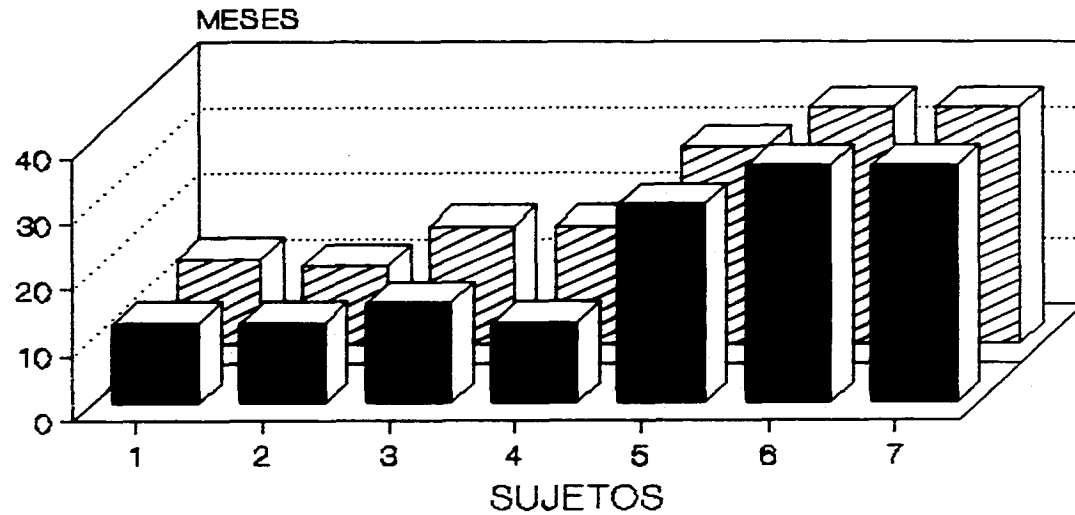
■ PRETEST    ▨ POSTEST



pretest y posttest

# Gesell G. Control

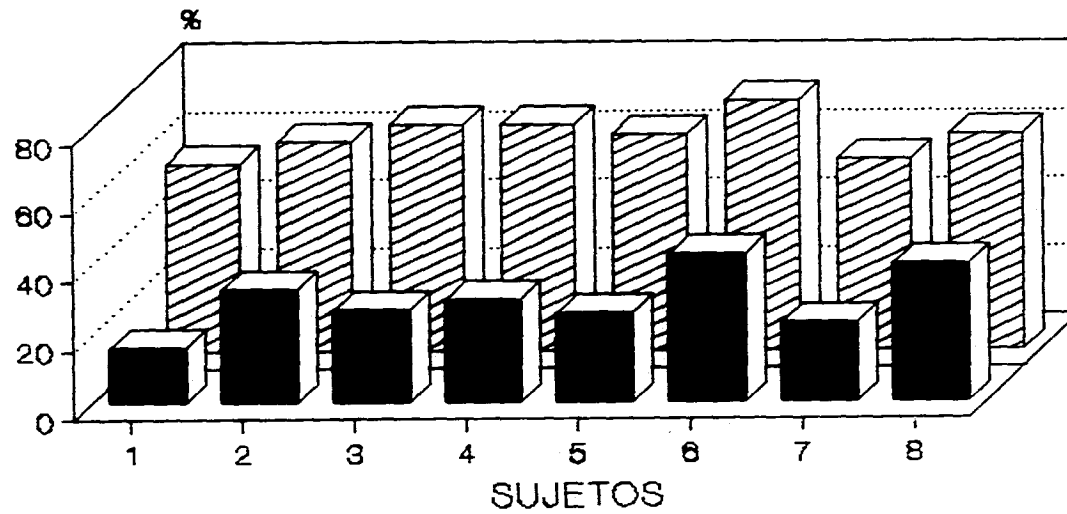
■ PRETEST    ▨ POSTEST



pretest y posttest

# Portage G. Experimental

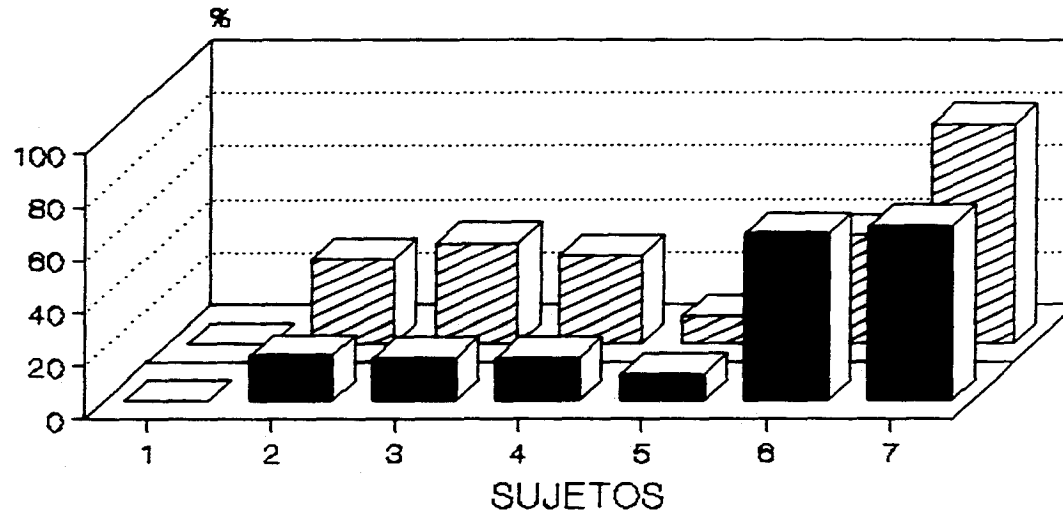
■ PRETEST    ▨ POSTEST



pretest y posttest

# Portage G. Control

■ PRETEST    ▨ POSTEST

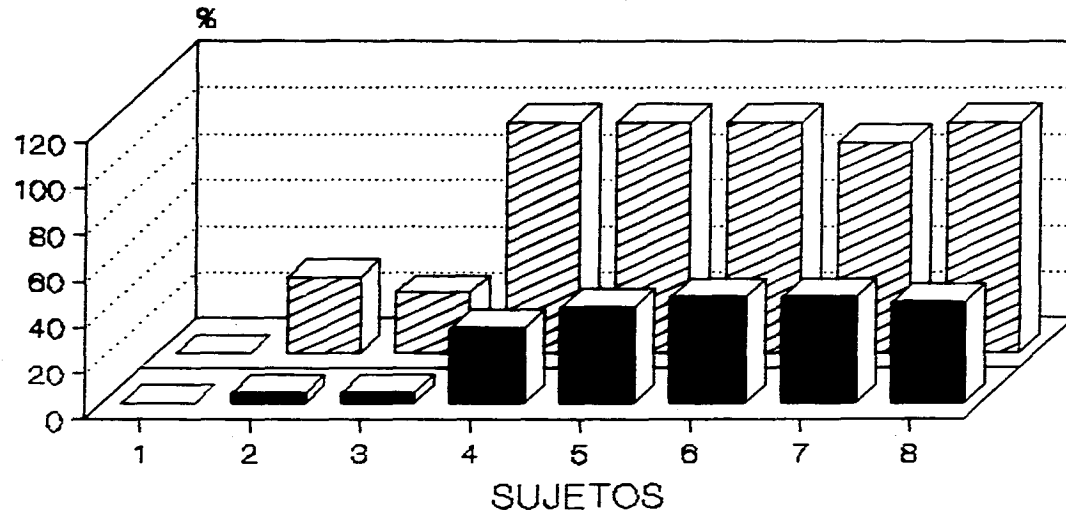


pretest y posttest



# Vocabulario G. Experimental

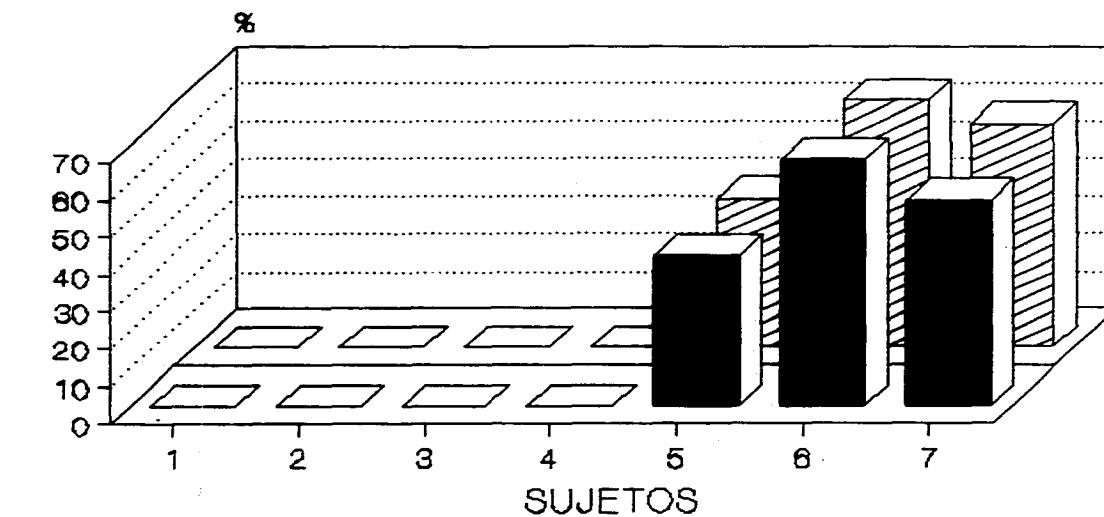
■ PRETEST    ▨ POSTEST



pretest y posttest

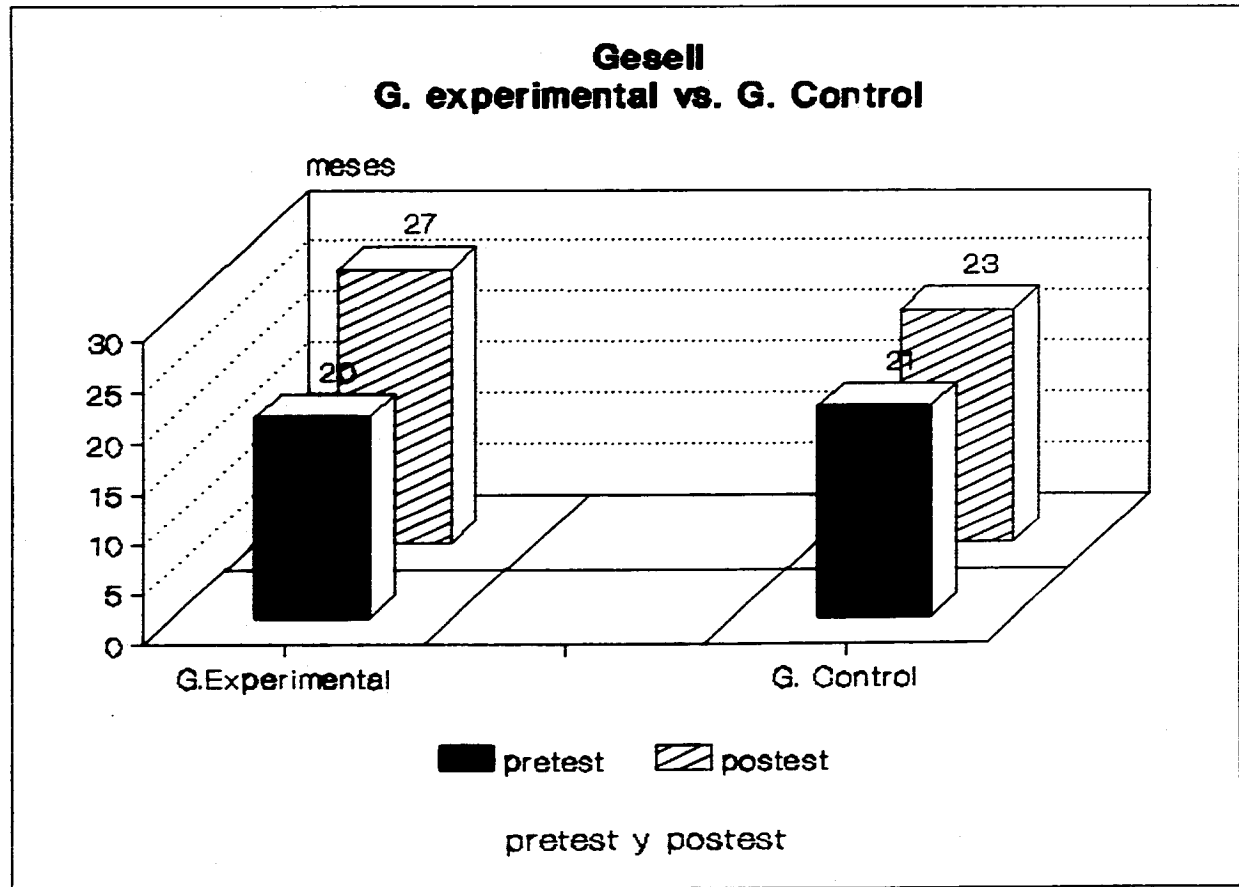
# Vocabulario G. Control

■ PRETEST    ▨ POSTEST

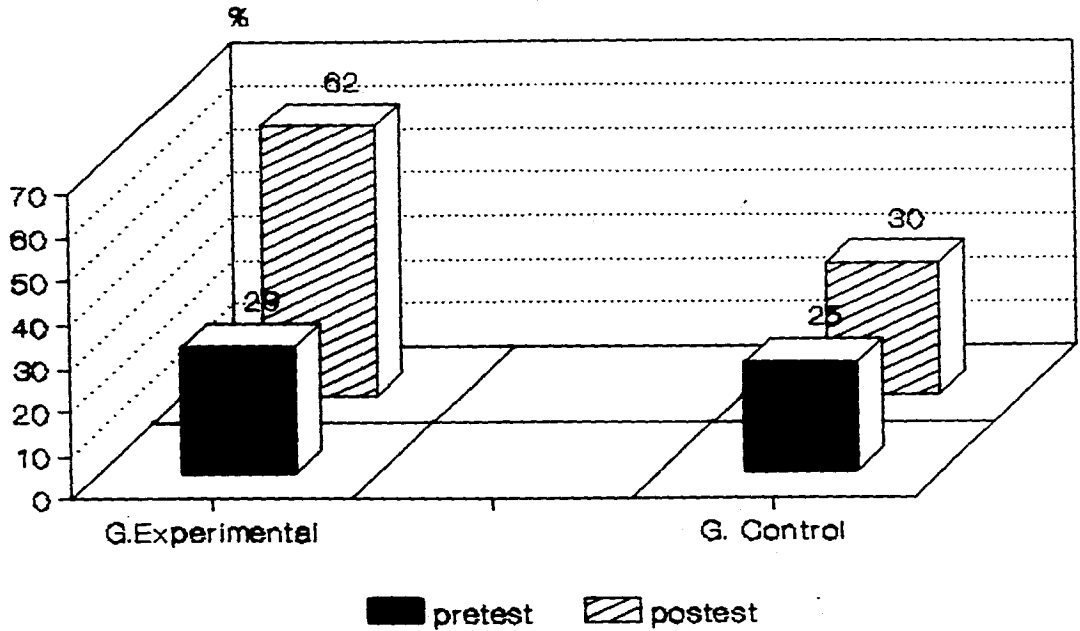


pretest y posttest

### Gesell G. experimental vs. G. Control

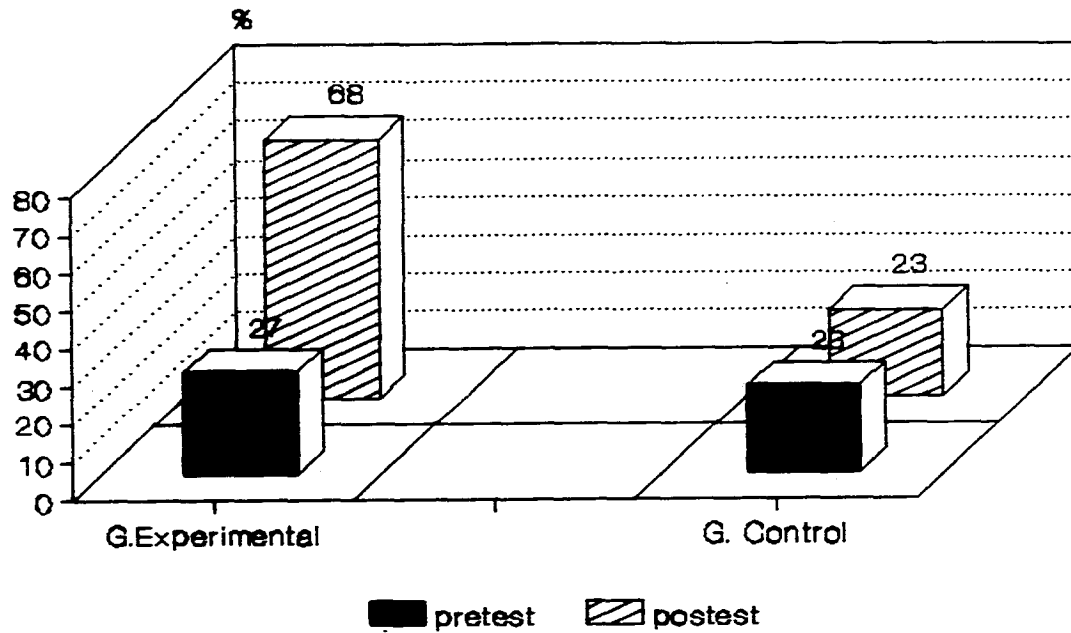


**Portage**  
**G. experimental vs. G. Control**



pretest y posttest

### Vocabulario G. experimental vs. G. Control



pretest y posttest

**BIBLIOGRAFIA**

Ainsworth, M.S., Human Development: an interactional perspective, Academic Press, U.S.A., 1983.

Azcoaga, J, Bello, J., Citrinovitz, J., Derman, B, Frutos, W., Los Retardos del Lenguaje en el niño, Paidós, Buenos Aires, 1981.

Bee, H., El Desarrollo del Niño, Harla, México, 1975

Bijou, S., Baer, D., Psicología del desarrollo infantil, Trillas, México, 1985.

Bowlby, J., Cuidado Maternal y Amor, Fondo de Cultura Económica, México, 1985.

Bowlby, J. La separación afectiva, Paidós, Buenos Aires, 1985.

Bralic, S., Lira, M.I., Estimulación temprana: Importancia del ambiente para el desarrollo del niño. (pp. 38-63) Alfabetas, UNICEF, 1978.

Breckenridge, M., Nesbitt, M., Crecimiento y desarrollo del niño, Interamericana, México, 1969.

Bricker, D.D., Carlson, L. (1972) " Issues in early language intervention" American Journal of Mental Deficiency p.p. 485 - 499

Brofenbrenner, U., La ecología del desarrollo humano, Paidós, Barcelona, 1979.

Burlingham, D. Freud, A. , Niños sin familia, Planeta, México, 1976.

Carrión, R. Desarrollo del vocabulario en niños de dos niveles socioeconómicos tesis para obtener el título de Lic. en Psicología Fac. Psicología U.N.A.M. 1991

Evans, E.D. Educación infantil temprana, Trillas, México, 1987

Fredlander, B., Cyrulyk J., Bergman D., Wetstone, H. "Time sampling analysis of infant's natural language environments in the home" Child development 1972,43. 730-740

Gauquelin, F., Aprender a aprender, Mensajero, España, 1976

Gesell, A., El niño de 1 a 4 años, Paidós, Buenos Aires, 1940.



Gesell, A., Amatruda, C. , Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño. Paidós, Buenos Aires, 1941.

Haeussler, I.M., Rodríguez, S., Estimulación temprana: Importancia del ambiente para el desarrollo del niño. Alfabetá, UNICEF, 1978.

Hurlock, D., Desarrollo Psicológico del niño, Mc Graw- Hill, México, 1979.

Kerlinger, F.N., Investigación del comportamiento Interamericana, México, 1986.

Kysela, G., Hillyard, A., McDonald, L., Taylor, J., "Early intervention", Hamerlynck, L.A. p.p. 350-364

Hernández, M.C. La estimulación temprana como un elemento necesario en el cuidado materno tesis para obtener el título de Lic. en Psicología Fac. Psicología U.N.A.M., 1983.

Launay C., Borel- Maissony, S., Trastorno del lenguaje, la palabra y la voz en el niño., Toray- Masson, Barcelona, 1975.

Lenneberg, E. H. Fundamentos biológicos del lenguaje, Alianza, México, 1967.

McCarthy D. Manual de psicología infantil, Barcelona, España, 1964.

Montenegro, H., Estimulación temprana: Importancia del ambiente para el desarrollo del niño. , Alfabetá, UNICEF, 1978.

Mussen, P., Kagan, J., Conger, J., Desarrollo de la Personalidad en el Niño, Trillas, México, 1982.

Nieto, M., Retardo del lenguaje y sugerencias pedagógicas. CEDIS, México, 1988.

Programa de publicaciones de material didáctico, Características necesarias del cuidado materno para el desarrollo normal, Facultad de Psicología, U.N.A.M., 1988.

Papalia, D., Wendkos, S., Desarrollo humano, McGraw Hill, México, 1981.

Rutter, M., Maternal Deprivation Reassessed, Penguin Books, Great Britain, 1972.

Schiefelbusch, R., McCormick, L., "Language and Speech disorders" p.p.110-133.

Tizard, B., Cooperman, O., Joseph, A.; and Tizard, J.  
"Environmental effects on language development: A Study of  
Young children in long- stay residential nurseries". Child  
Development, 1972, 43, p.p. 337-358.

Tulkin, S. R., Kagan J., "Mother- child interaction in the  
first year of life" , Child Development, 1972, 43, p.p. 31- 41.

White, B.L., Los primeros tres años de vida. Vergara, Buenos  
Aires, 1985.