

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN**



**LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA
EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL
EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN
DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE**

Estudio presentado para optar al grado de Doctora en Educación

por

Chenda Ramírez Vega

DIRECTORA DE LA TESIS

Dra. Rosalía Aranda Redruello

TUTORA DE LA TESIS

Dra. Pilar Aramburuzabala Higuera

Madrid, Septiembre de 2014



Este estudio se ha realizado con la Beca para estudios de doctorado en el extranjero del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica - CONICYT, dependiente del Ministerio de Educación de Chile.

RESUMEN

La presente Investigación-Acción tiene como objetivo comprender la influencia de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje de niños y niñas de 3 a 5 años de edad, a través de la aplicación de un programa colaborativo de estimulación del lenguaje oral. El estudio consta de cuatro fases.

En la primera fase, de diagnóstico, se realizó el contacto con tres centros de la Comunidad de Madrid y se valoró el nivel de desarrollo del lenguaje de 134 niños y niñas de 3 años de edad, del segundo ciclo de Educación Infantil. Esto permitió detectar sus necesidades del lenguaje.

En la segunda fase, a partir de los resultados obtenidos en la etapa anterior, se realizó el diseño y valoración de un programa de estimulación del lenguaje basado en la lectura de cuentos. En ella participaron la investigadora, la tutora del curso, la directora del centro y 6 evaluadores, que aprobaron la aplicación del programa sin necesidad de realizar cambios.

En la tercera fase se aplicaron 15 sesiones de lectura, de las cuales 11 fueron realizadas por la investigadora y 4 por las madres.

En la última fase se analizó la interacción entre la investigadora y el alumnado y entre madres e hijos durante la lectura de los cuentos, a través de un sistema de categoría de análisis cualitativo. También se valoró y analizó el impacto del programa en el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas a través de la aplicación y análisis del PLON-R a los 3, 4 y 5 años de edad.

Los resultados de esta investigación permiten describir las estrategias de andamiaje utilizadas por la investigadora y por los progenitores, y observar cómo influyen en el desarrollo del lenguaje de los participantes. Estos resultados pueden ser de utilidad en otros centros y con otros profesionales, como maestras de Educación Infantil o logopedas, si se adapta a las necesidades del alumnado y del contexto.

Palabras claves: Desarrollo del lenguaje, estimulación del lenguaje, interacción comunicativo-lingüística, lectura de cuentos, investigación-acción, estrategias de andamiaje, educación infantil, prealfabetización.

ABSTRACT

This action research aims to understand the influence of family and school on the development of language in 3-5 year old children, through the implementation of a collaborative program of oral stimulation. The study has four phases.

In the first phase, the researcher approached three centers of the Comunidad de Madrid and she evaluated the level of language development of 134 preschoolers (3-5 year old), which allowed to detect their language needs.

Based on these findings, in the next phase the researcher designed and assessed a program of language stimulation through story readings. The participants were the investigator, the tutor, the principal of one of the schools and six evaluators, who approved the application of the program without any changes.

In the third phase, fifteen sessions of story readings were carried out by the researcher (11) and mothers (4).

In the last phase, interactions throughout the readings between the researcher and pupils, and between mothers and their children, were analyzed using a code system of qualitative analysis. The impact of the program on the development of oral language was also assessed through the application and analysis of the PLON-R that was used with 3 to 5 year old children.

The results of the study allow to describe the scaffolding strategies used by the researcher and the parents, and how they affect the development of the participants' language. These findings can be useful for other centers and professionals (e.g., speech therapists and other pre-school teachers) after it is adapted to the needs of the students and the different contexts.

Keywords: Language development, language stimulation, linguistic communicative interaction, storybook reading, action research, scaffolding strategies, early childhood education, pre-literacy.

A Héctor por acompañarme, animarme, guiarme y enseñarme que en este largo maratón no hay límites.

AGRADECIMIENTOS

El proceso de escritura de una tesis doctoral es como un maratón. Al inicio vas con todos los corredores, pero a medida que avanzas en la carrera quedas tu y tus pensamientos. Gracias a este proceso de disociación eres capaz de abstraerte, tomar decisiones y seguir corriendo, porque tu objetivo es terminar la carrera. En algunas partes ves la meta muy lejos y te desanimas, pero sigues corriendo. Al final de la carrera nuevamente los pensamientos aterrizan y vuelves a tener conciencia de quienes te acompañan en este desafío.

En esta larga carrera quiero agradecer los apoyos recibidos:

En primer lugar a mi directora Rosalía Aranda y a mi tutora Pilar Aramburuzabala por sus consejos y dedicación.

A Esther Macarro por abrirme desinteresadamente las puertas de su aula. A los niños y niñas, y a sus familias por participar con entusiasmo en esta investigación.

A mis amigos Constanza, Karen, Javiera, Patricia L., Roberto, Marta, Gaby, Tania, Ana, Jesús, Bianca, Adela, María Eugenia, Giovanni, Noelia, Iker, Bea, Patricia M., Luismi, Sebastián, Soledad R., Soledad F, Felipe, Mónica, Gonzalo, Cristina, por animarme a seguir adelante.

A mi querido hermano Guillermo Ramírez y a amigo Alfredo Canales por ilustrar los cuentos de esta tesis, que sin imágenes no tendrían la misma calidad.

A mis compañeras y compañeros de despacho por sus sugerencias y ánimo.

A Manuel Lorite por revisar detalladamente las referencias de esta tesis.

A mi amiga Francisca Valenzuela por su apoyo en la traducción de artículos.

A Rocío y Ángela por su compañía e interés constantes.

A mis padres y a mis suegros por su cariño y al resto de mi familia por su apoyo en la distancia.

A todos vosotros y a los que se sienten parte de este desafío

¡Muchas Gracias!

INDICE

INTRODUCCIÓN	15
--------------------	----

I PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

EL LENGUAJE EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	23
1.1. CONCEPTO DE LENGUAJE	24
1.2. TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL DESARROLLO Y ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	27
1.3. LA NECESIDAD DE UNA VISIÓN HOLÍSTICA DEL ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL	39

CAPÍTULO II

LA INFLUENCIA DE LOS CONTEXTOS FAMILIAR Y ESCOLAR EN LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE	41
2.1. LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO FAMILIAR EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL	41
2.2. EL CENTRO EDUCATIVO Y EL AULA COMO CONTEXTOS DE COMUNICACIÓN	59
2.3. RELACIONES ENTRE LOS CONTEXTOS FAMILIAR Y ESCOLAR	89

CAPÍTULO III

ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	93
3.1. LOS COMPONENTES DEL LENGUAJE.....	93
3.2. DESARROLLO DE LA PRAGMÁTICA: EL APRENDIZAJE DE LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS	97
3.3. DESARROLLO DE LA FONOLOGÍA EN LOS PRIMEROS AÑOS.....	107
3.4. DESARROLLO SEMÁNTICO: APRENDER EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS	113
3.5. DESARROLLO MORFOSINTÁCTICO: APRENDER A COMBINAR LAS PALABRAS	122
3.6. EVALUACIÓN, DETECCIÓN E INTERVENCIÓN EN LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL LENGUAJE EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	136

II PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO.....	151
4.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	152
4.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	153
4.3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	154
4.4. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS CENTROS Y DE LOS PARTICIPANTES	159
4.5. PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	163
4.6. PROCEDIMIENTOS PARA GARANTIZAR LA VALIDEZ.....	173

CAPÍTULO V

EL PRIMER ACERCAMIENTO A LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: DIAGNÓSTICO INICIAL	175
5.1. FASE DE CONTACTO Y NEGOCIACIÓN CON LOS CENTROS	175
5.2. FASE DE EVALUACIÓN Y DETECCIÓN DE LAS NECESIDADES DEL LENGUAJE	178
5.3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES DE LENGUAJE	179

CAPÍTULO VI

PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN	191
6.1. PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DEL PROGRAMA.....	192
6.2. PARTICIPANTES	192
6.3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA FASE DE DISEÑO DEL PROGRAMA	197
6.4. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA	198
6.5. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES DE LECTURA DE CUENTOS Y DE LOS TALLERES PARA PADRES	212
6.6. ANÁLISIS Y RESULTADOS LA VALIDACIÓN DEL PROGRAMA.....	213

CAPÍTULO VII

LA PUESTA EN MARCHA DEL PROGRAMA	219
7.1. PARTICIPANTES	219
7.2. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	220
7.3. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA	221
7.4. DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA	225
7.5. LA EVALUACIÓN	234

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA	237
8.1. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE DURANTE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA	237
8.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS DEL IMPACTO DEL PROGRAMA EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE	250
8.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS DE LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO DURANTE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA	254
8.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS DE LA INTERACCIÓN PADRES-HIJOS DURANTE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA	290

CAPÍTULO IX

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	303
9.1. LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE	306
9.2. LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE	307
9.3. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE	310
9.4. OTRAS APORTACIONES DEL ESTUDIO	313
9.5. IMPLICACIONES EDUCATIVAS	314
9.6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	314
9.7. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	315

III PARTE

REFERENCIAS, ANEXOS E ÍNDICE ANALÍTICO

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y CITAS	353
TABLAS	353
FIGURAS	356
CITAS	357
ANEXOS	361
INDICE ANALÍTICO	407

INTRODUCCIÓN

Desde la implantación de la Ley Orgánica de Educación (en adelante LOE) en el año 2006, el modelo de Educación Infantil en España se constituye como una etapa educativa de carácter voluntario, con identidad propia, que atiende a niñas y niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad, y cuya principal finalidad es contribuir a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual.

Una de las principales modificaciones en el sistema educativo desde la implantación de esta ley fue la inclusión del concepto de competencias básicas, entendidas como la capacidad para responder con éxito a las exigencias individuales o sociales de acuerdo, al contexto o para realizar una actividad (OCDE, 1999).

Las competencias básicas son imprescindibles y se han de estimular desde la primera infancia para lograr que el desarrollo de los niños y niñas sea integral. Aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir son los objetivos que han de guiar la acción educativa (Delors, 1996), cuyo propósito es el aprendizaje significativo, relevante y funcional a lo largo de toda la vida (OCDE, 2005).

En este sentido, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de Diciembre señala que las competencias en las áreas curriculares de Educación Infantil y la integración de los aprendizajes son la base para el desarrollo personal y social. Esto justifica la importancia del desarrollo de competencias en el segundo ciclo de Educación Infantil desde las áreas de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal y Conocimiento del entorno y de los Lenguajes: comunicación y representación.

Estas áreas resultan especialmente relevantes en esta etapa, dado que la autonomía personal, la iniciativa y las interacciones con el medio contribuyen al desarrollo de las competencias de ser y aprender a hacer, las competencias lingüísticas, el aprendizaje para aprender a aprender y la competencia social (Muñoz Sandoval, 2008).

En este proceso de adquisición y desarrollo de competencias, el lenguaje verbal juega un rol preponderante como instrumento de interacción y participación, y en el desarrollo cognitivo (Ganuza, 2003), pues en esta etapa se inicia de forma sistemática la enseñanza formal y la adquisición de la lengua, lo que proporciona contextos educativos variados que permiten ampliar el marco familiar y desarrollar las capacidades comunicativas de los niños y niñas (Real Decreto 1630/ 2006, de 29 de Diciembre).

El desarrollo de la comunicación y del lenguaje en el segundo ciclo de Educación Infantil es un tema de permanente preocupación para el profesorado y otros profesionales, y para las familias, ya que en este nivel se deben desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. Por esta razón, es necesario que la escuela ofrezca a todos los alumnos la posibilidad de aprender a comunicarse con eficacia en diferentes contextos (LOE, 2006).

Valmaseda (1990) explica que los niños y niñas que ingresan por primera vez a este ciclo educativo infantil se encuentran en un contexto de aprendizaje formal que es diferente al de su hogar, tanto por el lenguaje utilizado como por el tipo de interacciones.

Los contrastes entre la casa y la escuela son obvios, pues en el hogar la adquisición de los diversos aprendizajes están basados en la diáda entre los adultos (madre, padre o cuidadores) y los niños y niñas, y es el adulto quien guía la acción.

En la escuela se abandona esta diáda, ya que el rol de guía lo toma el educador o educadora. Además, la mayoría de los aprendizajes se realizan en grupo, aumentando así las interacciones entre iguales y fomentando la competencia social. No obstante, esto no quiere decir que los padres pierdan su rol educativo.

Ignasi Vila (2000) explica que la escuela de Educación Infantil tiene tres actores: 1) niños y niñas, 2) familias y 3) profesionales de la educación. Por ende, la práctica en la educación infantil no se puede realizar al margen de la familia.

La transición al segundo ciclo de Educación Infantil para los niños o niñas que provienen de escuelas infantiles, casas de niños y guarderías -entidades que solo atienden alumnado de 0-3 años- no es un proceso complicado, ya que han adquirido las rutinas con anterioridad y el cambio supone el aprendizaje de nuevas normas, interacciones, relaciones y contenidos. Sin embargo, para los que ingresan al sistema educativo infantil a los tres años directamente desde su hogar, la escuela implicará un gran cambio en la vida cotidiana (Palacios, Hidalgo y Moreno, 2008), ya que han estado al cuidado de sus progenitores u otras personas y la adaptación a un contexto nuevo de interacción puede ser más compleja (Clemente y Blasi, 1996).

Esta situación puede provocar en algunos niños o niñas bloqueos emocionales que podrían afectar a la comunicación y el lenguaje durante la etapa de adaptación a la escuela, si bien esta situación generalmente es transitoria (Quintana, 2004) y se supera normalmente en

unos meses. Si no fuese así, los padres, el profesorado y otros profesionales vinculados tienen la oportunidad de detectar y prevenir a tiempo posibles dificultades.

Así, la educación infantil se convierte en una forma de apoyo social para el mejoramiento de las prácticas educativas familiares y de prevención ante las dificultades de aprendizaje u otra situación que se pudiera presentar durante el desarrollo evolutivo del niño o niña.

En relación al estudio del desarrollo y adquisición del lenguaje oral, a partir de la década de los 80 en España se realizaron múltiples estudios que fueron pioneros y sentaron las bases de esta línea de investigación (Aguado, 1988; Bosch, 1983; Clemente, 1984; Fuensanta-Hernández, 1984; Rondal, 1984; Secall, 1979; Soler, 1984; Triado, 1984). Estos estudios aportaron hallazgos en las áreas de valoración de la competencia morfosintáctica, función comunicativa, lenguaje infantil, adquisición, uso de artículos y adquisición del lenguaje en niños y niñas con discapacidad intelectual en la primera infancia.

En la década de los 90, las investigaciones se centraron en describir el desarrollo y adquisición fonológica, morfosintáctica, gramatical y del discurso. El I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado Español celebrado en 1996, acogió múltiples trabajos centrados en estas áreas (p. e. Albalá, Marrero y Cappelli, 1996; Aparici, Díaz y Cortés, 1996; Bacaicoa, 1996; Barreña, 1996; Bel, 1996; Capdevila, Serra, Serrat y Aparici, 1996; Chillemi y Martínez de Uzquiza, 1996; Clemente, Linero y Quintana, 1996; Domínguez y Maldonado, 1996; Galeote, 1994; Klinger, 1996; López-Ornat, 1996; Mariscal, 1996; Moreno-Zazo, 1996; Naharro, 1996; Peraita, Snow, Rodrigo y Jiménez, 1996; Pérez Toral y Díez-Itzá, 1996; Piñero y Feu, 1996; Rivero, 1994; Rodríguez, Viñuela, Mayor, Zubiauz, Prieto y de Santiago, 1996; Serra y Serrat, 1996; Zorriquet, 1996).

En la actualidad, numerosos estudios están enfocados al desarrollo de la comunicación intencional, las interacciones prelingüísticas en díadas (madre o padre-niño o niña) o tríadas (madre o padre-niño o niño-objetos), en los cuales se indaga en los primeros gestos comunicativos y el primer léxico (Murillo, 2011).

Por otra parte, un número significativo de estudios recientes se relacionan con la detección, prevención o intervención de dificultades que se dan durante el desarrollo y adquisición del lenguaje en la primera infancia (Acosta, Moreno y Axpe, 2012; Martínez y Díez-Itzá, 2012; Moreno, 2001; Mendoza, Fresneda, Muñoz, Carballo y Cruz, 2001; Quintana, 2003, 2004).

Así, teniendo en cuenta los aportes de las investigaciones realizadas en España y los antecedentes políticos de la Educación Infantil, es posible decir que existe un marco teórico y político maduro en relación al desarrollo y adquisición del lenguaje. Sin embargo, la mayoría de los estudios han sido realizados desde el área de la psicolingüística, por logopedas u otros profesionales, y en contextos aislados de las aulas de clase.

Por esta razón, es necesario realizar nuevas investigaciones dentro del aula en las que participen el niño y su familia en busca de una mayor congruencia entre la formación en el centro y la educación en el contexto familiar. Este es el punto de partida del presente estudio sobre la influencia de la familia y la escuela en la adquisición y desarrollo del lenguaje de los niños y niñas de 3 a 5 años.

Este trabajo tiene como propósito central comprender la influencia de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil a través de la aplicación de un recurso didáctico que pretende favorecer el desarrollo de su lenguaje.

Esta Investigación-Acción se ha dividido en cuatro fases. En la primera se realizó la toma de contacto con tres centros de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Madrid, para llevar a cabo el diagnóstico y descripción de las necesidades del lenguaje del alumnado desde los 3 años de edad.

La segunda fase se centró en el diseño, valoración y planificación de un programa de estimulación del lenguaje, “Cuentos para hablar mejor y pensar el mundo”, adaptado a las necesidades del lenguaje de los niños del centro A.

En la tercera fase de la investigación se llevó a cabo la aplicación del programa colaborativo de estimulación del lenguaje, a través de la lectura conjunta de cuentos y la toma de datos.

La última fase se centró en el análisis de los datos y resultados de la aplicación del programa.

La Investigación-Acción colaborativa propuesta se caracteriza por implicar investigadores, profesores, directores y estudiantes en un proyecto en común (Latorre, Rincón y Arnal, 2006).

Se espera que los resultados permitan describir la influencia de los contextos antes nombrados en la adquisición y desarrollo del lenguaje de los alumnos del centro

seleccionado, detectar dificultades y demostrar la efectividad del programa de estimulación del lenguaje.

Esta Investigación-Acción pretende ser un aporte a la comunidad educativa, pues para comprender la influencia de los contextos más importantes en el desarrollo del lenguaje representados por las maestras y la familia, se analizarán cualitativamente las interacciones que surgen en estos contextos y se describirán las estrategias utilizadas por las maestras y las madres y padres, a través de la aplicación de un programa didáctico que representa un recurso para fomentar la estimulación y desarrollo del lenguaje de niños y niñas de habla hispana.

En el primer capítulo se describe el concepto de lenguaje en la etapa de Educación Infantil. Además, se presentan las teorías explicativas más relevantes sobre el desarrollo del lenguaje. De cada una de estas teorías se tomará lo que más se acomoda a las unidades de análisis y al contexto educativo, lo que nos permitirá abordar esta investigación desde una perspectiva holística.

El segundo capítulo se centra en la descripción de la influencia del contexto familiar y escolar en el desarrollo del lenguaje infantil, y profundiza en el análisis de investigaciones acerca de la importancia del discurso y de las estrategias de andamiaje en la interacción entre adultos y niños. La mayoría de estudios se han desarrollado en países de habla hispana y anglosajona, y se han recopilado a través de la búsqueda en la Web of Science, Scopus, ERIC, Dialnet y en diversos repositorios institucionales.

El tercer capítulo está dedicado al desarrollo del lenguaje en la etapa de Educación Infantil. Se presentan primero los hitos de la adquisición y desarrollo de los diferentes componentes del lenguaje, y la teoría e investigación sobre estos. A continuación se muestra el proceso de evaluación-detección y los tipos de intervención en las necesidades educativas relacionadas con el lenguaje en la etapa preescolar.

En el cuarto capítulo se exponen la metodología, objetivos, fases de la investigación-acción, instrumentos y todas las actividades para llevar a cabo el trabajo de campo.

El quinto capítulo describe la toma de contacto y negociación con los centros de Educación Infantil, así como el proceso de diagnóstico que contempla la evaluación, detección de las necesidades de lenguaje y entrega de los resultados.

El capítulo seis se centra en la planificación y diseño del plan de acción del estudio, e incluye la descripción del contexto de aplicación del programa o intervención, así como el análisis y resultados de la validación.

En el séptimo capítulo se expone la puesta en marcha del programa y se detallan los instrumentos aplicados, participantes del proceso y características del programa, así como la valoración de las actuaciones realizadas durante la aplicación.

En el siguiente capítulo se presentan resultados del estudio, organizados en cuatro apartados: 1) Valoración del desarrollo del lenguaje durante la aplicación del programa, 2) análisis del impacto del programa en el desarrollo del lenguaje, 3) análisis de la interacción profesor-alumnos, y 4) análisis de la interacción entre padres e hijos.

El último capítulo incluye una discusión general, así como las principales conclusiones del estudio relacionadas con la influencia de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje. Se describen también las implicaciones educativas, limitaciones y líneas futuras de investigación.

I PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

EL LENGUAJE EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

La comunicación es el proceso mediante el cual los interlocutores -emisor y receptor- intercambian información, ideas, necesidades y deseos. Es un proceso dinámico que implica la codificación, la transmisión y la decodificación de mensajes (Miller, 1969; Owens, 2003). Dentro de este proceso de transmisión de información se configura un sistema comunicacional que funciona a partir de un código lingüístico o lenguaje.

Clark (1978) define la comunicación como aquello que está implicado en la coordinación de actividades separadas de dos o más individuos en una sola actividad social y destaca que la interacción social surge a partir de este acto comunicativo.

La comunicación humana presenta tres características que la diferencian de la comunicación de otras especies animales (Tomasello, 1999). La primera y la más importante es que la comunicación es simbólica, ya que se utilizan símbolos lingüísticos. La segunda es que la comunicación es gramatical, pues los seres humanos utilizan símbolos lingüísticos unificados en construcciones lingüísticas que adquieren significados, cuyo proceso es denominado gramaticalización. La tercera característica es que los seres humanos no tienen un solo sistema de comunicación; es decir que los protagonistas del acto de comunicativo deben aceptar, al menos implícitamente, un acuerdo del grupo cultural que puede venir propuesto o impuesto por el significado de los signos que constituyen el vocabulario de la lengua, por otro lado y de las reglas de sus combinaciones y de los usos de estas (Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut y Comblain, 2003). Por esta razón, los niños y niñas en sus primeros años de vida deben aprender la lengua y las convenciones comunicativas utilizadas por aquellos que están a su alrededor.

En este sentido en el desarrollo de los niños y niñas, el lenguaje es el canal principal para que el proceso comunicativo tenga lugar, ya que es el medio más empleado por el que además se transmiten los modelos de vida y por el que se aprende a actuar como miembro de una sociedad (Belinchón, Igoa y Rivière, 2007; Halliday, 1982). Esto no quiere decir que la comunicación se reduce solamente a hablar o entender el habla de otros, sino que dentro de este proceso interactúan otros tipos de elementos no lingüísticos.

Aclarar qué entendemos por lenguaje nos ayudará a comprender mejor su definición y las diferentes perspectivas que intentan dar una explicación al proceso de adquisición y desarrollo de éste.

1.1. Concepto de lenguaje

Las definiciones de lenguaje han evolucionado desde principios del siglo XX hasta la actualidad. El lingüista Edward Sapir (1986) define el lenguaje como un método puramente humano y no instintivo de comunicar ideas, emociones y deseos mediante un sistema de símbolos producidos voluntariamente. Estos símbolos son, en primer lugar auditivos y son elaborados por los órganos del habla.

Por otra parte Rondal (1980) se refiere de forma más funcional al lenguaje como un repertorio de palabras organizadas en enunciados sobre una base asociativa, pasando luego a una etapa más formal donde se destacan las reglas que orientan la organización de las palabras en sintagmas y de los sintagmas a oraciones. Desde esta perspectiva, el concepto de lenguaje oral evoluciona hasta concebirse como el medio de comunicación principal, el más empleado y exclusivamente humano (Fijalkow, 1988; Monfort, 2010). No obstante, debemos destacar que el lenguaje no se reduce solo a hablar o a entender el habla de otros (Fernández, 2006), pues en el acto comunicativo también se emplean códigos mímicos, posturales y comportamentales.

En este sentido, Ángel Rivière (2003) amplía esta concepción de lenguaje y señala que el lenguaje humano es un sistema de símbolos ilimitado que evoluciona a partir de la capacidad de significar ideas mediante estructuras simbólicas nuevas hasta relacionarse con las reglas y las estructuras abstractas de las secuencias de sonidos que se articulan en una oración.

Con respecto a la conceptualización de lenguaje, Halliday (1981) señala que depende del contexto en el que nos preguntamos qué es el lenguaje. El contexto actual es comprender cómo los niños aprenden el lenguaje durante la etapa de Educación Infantil de los tres a los cinco años de edad. Por ende el lenguaje se definirá a partir de este fin como un sistema complejo y dinámico que funciona a partir de un código socialmente compartido por el que las ideas acerca del mundo están representadas, a través de un sistema convencional de

signos y símbolos para la comunicación (ASHA, 1982; Bloom y Lahey, 1978; Owens, 2006).

En este sentido, Belinchón et al. (2007) aportan una conceptualización científica del lenguaje donde indican que:

El lenguaje puede interpretarse como un sistema compuesto por signos lingüísticos que mantienen una organización formal; la adquisición y uso del lenguaje posibilita formas de relación y acción sobre el medio social y el lenguaje se materializa en formas concretas de conducta (2007, pp. 19-20).

A partir de esta conceptualización científica, estos autores destacan que de estas características surgen tres dimensiones fundamentales para la definición de lenguaje:

- Dimensión estructural.
- Dimensión comportamental.
- Dimensión funcional.

En el contexto educativo estas tres dimensiones son interdependientes, por esta razón se debe asumir y conocer las implicaciones que se derivan de ellas (Acosta y Moreno, 2001).

En relación a la dimensión estructural del lenguaje, esta se considera como un código o sistema de signos que permiten representar la realidad. Este código está compuesto por elementos que son arbitrarios (los sonidos del habla o los movimientos de la mano en la lengua de signos de las personas con sordera), una organización interna (reglas gramaticales). Como característica se destaca su convencionalidad, es decir cómo influye lo social en la estructuración de una lengua.

Desde la dimensión comportamental del lenguaje, es la conducta o comportamiento que realizan los interlocutores en un intercambio conversacional, en el cual codifican o producen, decodifican o comprenden mensajes lingüísticos mediante la utilización de un código de signos o símbolos común y compartido.

La dimensión funcional del lenguaje se concibe como una herramienta que utilizamos los seres humanos para comunicarnos e interactuar con otras personas. El lenguaje se da a

partir de la intencionalidad comunicativa y ostenta funciones como regular la conducta de los demás, pedir información, formular preguntas, describir situaciones, explicar e imaginar. A través del lenguaje se puede conocer y representar la realidad, establecer relaciones entre objetos y situaciones y expresar emociones y sentimientos.

Desde esta dimensión se debe destacar que existen diversas modalidades de lenguajes humanos. Los principales son la modalidad auditiva y de la palabra, la modalidad visual y gráfica y la modalidad visual y gestual. Toda modalidad funcional sirve de base a una forma de lenguaje (Rondal et al., 2003)

El lingüista inglés Michael Halliday (1981) en sus primeras investigaciones se preocupó en responder y explicar cómo adquieren los niños el lenguaje. Con este propósito, observó durante dieciséis meses y medio, el desarrollo de la comunicación y lenguaje de su hijo Nigel en el contexto natural.

A partir de estas observaciones analizó y describió en su libro *Learning how to mean: Exploration in the development of language* publicado en 1981. Las funciones que presenta el lenguaje en los primeros años de vida y las denominó como: función instrumental, función reguladora, función interactiva, función personal, función heurística, función imaginativa y función informativa (ver tabla 1.1).

En relación a las dimensiones y funciones del lenguaje, Belinchón et al. (2007) indican que a lo largo del tiempo han surgido diversas teorías explicativas de esta capacidad humana que describen la adquisición y desarrollo del lenguaje, que han ido evolucionando conceptualmente desde la perspectiva estructural hacia la funcional. Sin embargo, aún no existe un consenso generalizado acerca de cuál es la más acertada. Por esta razón, es necesario realizar una breve descripción con el propósito de comprender cómo estas teorías han influido en las prácticas educativas.

Tabla 1.1.
Funciones del lenguaje

Función del lenguaje	Definición	Ejemplo
Función instrumental	Función del lenguaje que se utiliza para satisfacer las necesidades materiales y deseos de los niños.	(Yo quiero)
Función reguladora	En un principio esta función ayuda a los niños a controlar su propia conducta. Luego se invierte el papel y la utilizan para controlar a los demás.	(Haz lo que te digo).
Función interactiva	Función que se relaciona con la interacción entre el yo y los demás. Dentro de esta función se incluye el desarrollo de las conductas prosociales.	(Hola, encantado de verte)
Función personal	Función que se vincula directamente con la concepción del lenguaje como un elemento de la propia individualidad de los niños, contribuyendo al desarrollo directo de la personalidad y de la conciencia, es decir a través de ella el niño es capaz de expresar sentimientos y de la adecuación del habla al contexto.	(Aquí estoy)
Función heurística	Función que se refiere al uso del lenguaje para explorar el mundo, es decir en esta etapa el lenguaje, en su forma más elemental surge la demanda de un nombre para cada objeto, y a partir de esta el niño es capaz de categorizar los objetos de su entorno.	(Dime por qué o qué es)
Función imaginativa	Función que se relaciona con el uso que le da el niño al lenguaje para crear un mundo propio.	(Finjamos)
Función informativa	Función que vincula con la utilización del lenguaje para comunicar nueva información.	(Tengo algo que decir)

Nota: Adaptada de “*Learning how to mean. Exploration in the development language*” por M. A. K. Halliday, 1981, p. 35. Copyright 1981 por Edward Arnold.

1.2. Teorías explicativas del desarrollo y adquisición del lenguaje

A lo largo de la historia, el estudio de la adquisición y desarrollo del lenguaje infantil ha interesado a diferentes profesionales como psicólogos, lingüistas, sociólogos, antropólogos y profesores, pues es una de las habilidades cognitivas superiores exclusivamente humana y es una de las herramientas para comunicarse con el entorno.

Víctor Acosta y Ana Moreno (2001) destacan que dentro de los diferentes modelos y teorías surgidas en cuanto a la explicación de cómo aprenden los niños el lenguaje oral, se presentan cuatro corrientes que han surgido desde la lingüística estructural y el estructuralismo americano: 1) el conductismo, 2) el innatismo, 3) el cognitivismo y 4) el interaccionismo.

1.2.1. Conductismo: la raíz de las teorías explicativas

Desde la psicología los primeros intentos por describir y explicar la adquisición y desarrollo del lenguaje oral se realizaron desde el paradigma conductista. Este modelo describió y explicó las construcciones lingüísticas a partir de la conducta verbal siguiendo el esquema estímulo-respuesta.

Dentro de las teorías explicativas más representativas de este movimiento, la más destacada y criticada es la presentada por el psicólogo estadounidense Burrhus Frederic Skinner en su libro *Verbal Behaviour* publicado en 1957 (Skinner, 1981/1957).

Belinchón, Rivière e Igoa (2007) indican que Skinner llevó los postulados conductistas sobre el lenguaje a su extremo más radical, negando la validez de los conceptos de lenguaje, símbolo o significado, para sustituirlas por el concepto general de conducta o hábito verbal, y negando la validez de toda explicación psicológica de la conducta verbal distinta de la que se deriva de los análisis funcionales de las respuestas externas de los seres humanos y de los refuerzos que determina el entorno. Skinner (1981) interpretó que la adquisición del lenguaje se desarrolla a partir de un repertorio de conductas adquiridas a partir del condicionamiento. Estas respuestas fueron denominadas como operantes verbales (palabras o expresiones producidas por un humano).

De acuerdo a las explicaciones que planteó este autor, la conducta verbal se adquiere a partir de las secuencias de estimulación y comportamiento. Es decir, el desarrollo del lenguaje infantil depende de secuencias de estímulos y respuestas contiguas que incluyen el refuerzo como un tercer elemento y la imitación como resultado de la interacción de estas variables que desencadenan el desarrollo del lenguaje oral y de la satisfacción de necesidades.

Posterior a la adquisición de este patrón, los niños comienzan a imitar inicialmente los sonidos que oyen y más tarde las palabras. En función del refuerzo dado por los padres o cuidadores, además del patrón lingüístico de su entorno que se adecua, se amplían sus emisiones a las características impuestas por la lengua materna que aprenden y al feedback correctivo de los adultos de su entorno (Acosta y Moreno, 2001).

Desde esta teoría explicativa podemos decir que el análisis de la génesis del lenguaje infantil es global, pues no analiza ni describe las dimensiones del lenguaje y solo se centra en la conducta verbal y la influencia del contexto. En este sentido, la influencia del contexto

como mediador del aprendizaje es la aportación de mayor importancia que realiza esta corriente al campo del estudio de la adquisición y desarrollo del lenguaje. No obstante, en la actualidad se utiliza el análisis de la conducta verbal para el estudio del desarrollo, evaluación y diseño de algunos programas, por ejemplo el programa de intervención temprana del lenguaje de niños con autismo que presentan ecolalia, ya que es beneficioso para disminuir los errores en relación a la conducta verbal y acelerar la adquisición del lenguaje (Sundberg y Michael, 2001).

El principal crítico de esta teoría explicativa es el lingüista norteamericano Noam Chomsky (1959) que un par de años después de la publicación de *Verbal Behaviour* publicó una revisión de los postulados de Skinner y criticó el exceso de importancia que este psicólogo le dio a la influencia del ambiente en la adquisición del lenguaje (Belinchón et al., 2007).

1.2.2. Innatismo: Un modelo sintáctico

Esta corriente se relaciona directamente con la perspectiva de los modelos generativos de la teoría lingüística de Chomsky (1957) que surge a partir de la crítica de este autor al estructuralismo americano como método inductivo utilizado en las investigaciones lingüísticas durante la década del 50 del siglo XX (Moreno, 1997).

Chomsky (1975) propuso la teoría de la Gramática Universal (GU de aquí en adelante), como una propiedad innata o dispositivo para la adquisición del lenguaje (DAL en adelante) que permite a los seres humanos el desarrollo del lenguaje, a partir de un nivel de maduración. Este autor critica los planteamientos de los psicólogos conductistas e indica que los niños no solo necesitan del ambiente para adquirir el lenguaje oral (Le Normad, 1997; Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000) sino también del DAL.

En relación a esta propiedad innata o DAL para el aprendizaje del lenguaje Bruner (1984) indica que:

Es una rutina de reconocimiento por la cual el niño como aprendiz, será capaz de reconocer regularidades profundas de la estructura del lenguaje al que está expuesto (1984, p. 174).

El DAL es un tipo de catálogo de significados y está compuesto por principios lingüísticos subyacentes de carácter universal, como reglas para la estructuración de la oración (Gallego, 2006; Owens, 2003). De acuerdo a esta teoría explicativa los niños están programados para procesar el lenguaje que escuchan (*input*), que permite al niño la activación del DAL y la formulación de hipótesis, mediante las cuales extrae las reglas lingüísticas necesarias para procesar una respuesta o emisión (*output*). Además este proceso depende de la creatividad intrínseca de los niños, que influye en la formación del lenguaje en los primeros años de vida (Inhelder, 1978). A partir de varios ensayos de este proceso los niños alcanzan una noción adecuada de las reglas sintácticas dependientes del contexto que definen su lenguaje formal (Owens, 2003). Podemos distinguir en la figura 1.1 el papel del DAL en el lenguaje infantil.

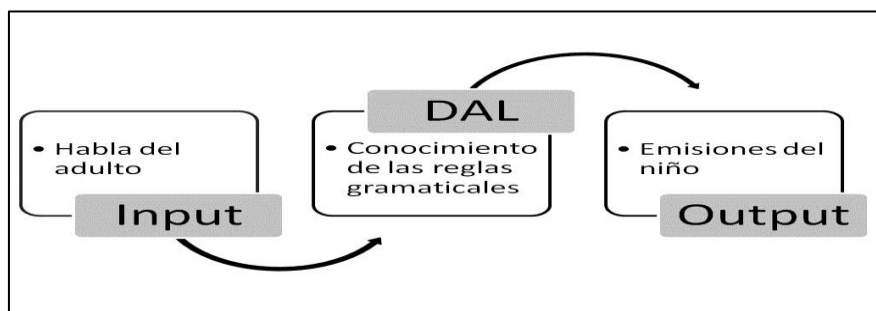


Figura 1.1. Papel del DAL en el desarrollo del lenguaje infantil. Adaptación de “*Adquisición del lenguaje*”, de J.L. Gallego, 2006, p. 115. Copyright 2007 por Aljibe.

En relación al papel del DAL en el lenguaje infantil, Guasti (2002) y Radford (2004) señalan que el input del lenguaje que los niños captan carece de correcciones explícitas de los errores gramaticales y no muestra información confiable para el aprendizaje de las normas, a diferencia de lo que ocurre con otros hechos.

La mayoría de los niños adquieren las normas gramaticales del lenguaje basados en una capacidad innata determinada genéticamente para la adquisición del lenguaje, denominada gramática universal. La gramática universal se compone de una serie de módulos mentales que están en gran parte dedicados al lenguaje.

Tomasello (2006) explica que la adquisición del lenguaje desde esta perspectiva depende de dos niveles: 1) la adquisición de todas las palabras, modismos y construcciones del lenguaje y 2) la unión de las estructuras básicas del lenguaje aprendido a la gramática universal.

En este sentido, Chomsky (1975) explica que el proceso de adquisición del lenguaje implica una revisión de los datos del aprendiz y del observante (lingüista, maestro, padre, madre o cuidador) y que:

Los datos concretos presentados al que aprende la lengua, es decir la gramática que es construida, es una idealización. Por esta razón, la teoría lingüística general tiene que proporcionar la caracterización de las gramáticas, los niveles lingüísticos, los principios de idealización que son aplicados por el que aprende la lengua para llegar a una gramática generativa explícita (1975, p. 12).

En la actualidad, la concepción de la GU ha sufrido diversas variaciones, pues ha pasado de ser considerada como un conjunto de propiedades abstractas que todas las lenguas poseen, a una unión de todas las gramáticas (Serra et al., 2000), aunque algunos autores indican que estas propiedades eran demasiado generales y que podían ser explicadas como la gramática de las categorías de palabras eje y abiertas (Mac Neill, 1966).

En este sentido Pinker y Ullman (2002) aseveran que la GU provee al niño de un conjunto reducido de posibilidades para la estructuración del lenguaje y que esta disponibilidad inicial limitada de estructuras gramaticales ayuda al niño a interpretar y comprender el lenguaje correctamente y proporciona posteriormente un patrón para la expresión del niño que va mejorando a partir con los años.

Por otra parte, Wexler (1996), a partir de la perspectiva de la teoría de principios y parámetros de Chomsky, señala que las normas del lenguaje infantil son adquiridas por exposición a principios y parámetros, donde el rol del input que reciben los niños consiste en fijar estos parámetros y facilitar la deducción de todos los que dependan de ellos. A este proceso se le ha llamado ajuste de parámetros.

De todo lo aquí expuesto se deduce la gran importancia de la teoría innatista o generativa, por su contribución a la explicación del origen del lenguaje orientado específicamente al desarrollo gramatical a partir de diversas investigaciones, lo que ha hecho posible el surgimiento de nuevas perspectivas y cuestionamientos acerca del lenguaje infantil.

1.2.3. Cognitivism: los mecanismos para el aprendizaje del lenguaje

La perspectiva cognitiva de acuerdo a Karmiloff-Smith (1994), describe el funcionamiento cognitivo infantil y sus cambios con la edad. Si nos centramos en la adquisición del lenguaje, esta teoría se preocupa de conocer y describir los mecanismos subyacentes que la adquisición del lenguaje requiere. Esta postura teórica analiza la manera como el niño llega a dominar las funciones lingüísticas (prosódicas, fonológicas, semánticas, morfosintácticas y pragmáticas), logrando relacionar el significado de los enunciados y su forma en un contexto de interacciones complejas en el plano sociofamiliar y sociocultural dado (Le Normad, 1997).

A diferencia de la teoría innatista que explica la adquisición del lenguaje centrado en el desarrollo de la gramática, los investigadores y teóricos cognitivos postulan que el desarrollo cognitivo y la adquisición del lenguaje depende, directamente del nivel de desarrollo cognitivo (Quintana, 2004).

Uno de los principales precursores de esta teoría a principios del siglo XX fue Jean Piaget, que desde la Escuela de Ginebra y basándose en la genética y la epistemología, contribuyó con la valoración del ámbito evolutivo como ámbito prioritario de la investigación dentro de la psicología y dio énfasis constructivo a la adquisición y el desarrollo lingüístico (Belinchón et al., 2007).

Para Piaget (1977/1954), el lenguaje es la parte más general de la organización cognitiva originada por la acción y la inteligencia sensoriomotora, es decir, el lenguaje es un elemento dentro de un conjunto de manifestaciones basadas en la función semiótica del juego simbólico, en la imitación diferida y las imágenes mentales.

En este sentido, el autor destaca en su libro “La formación del símbolo en el niño” que la adquisición del lenguaje está subordinada al ejercicio de esta función simbólica que se apoya en el desarrollo de los procesos antes mencionados.

Jean Piaget, a partir de su constante y prolija investigación, enfatiza que el lenguaje al principio del estadio preoperatorio es el intermediario entre la comunicación y el monólogo egocéntrico, e incluye los relatos, descripciones y preguntas como el ¿qué es? y ¿por qué? que se dirigen a sí mismos (Piaget, 1959/2010).

Además, este autor señala que durante este periodo el lenguaje infantil está compuesto por órdenes y expresiones de deseo, donde la denominación de un objeto, no solo es la

atribución a un nombre sino a una posible acción, que se toma como el punto de partida de la representación o esquematización representativa de conceptos (Piaget, 1959/2010).

En este sentido, algunos de los colaboradores de Piaget tales como Sinclair (1970), Inhelder, 1978 y Bronckart (2000) explican que las competencias lingüísticas como la producción y comprensión del habla, se adquieren de igual manera que las otras competencias cognitivas.

Estos investigadores de la escuela de Ginebra indican que el lenguaje infantil se adquiere a partir de la compleja interacción entre las estructuras ya adquiridas por el niño, las nuevas estructuras, los objetos y las personas alrededor de él, dando como resultado una construcción mental de nivel más alto o esquema.

A partir de las investigaciones de los colaboradores de Piaget, que buscaron comprender cómo los niños adquieren el lenguaje desde el punto de vista cognitivo han demostrado que éste es un conjunto de subsistemas específicos con unas características de significación y formas propias que los niños van construyendo y reorganizando progresivamente, No obstante, en la mayoría de las investigaciones realizadas bajo esta perspectiva se valora la importancia de los niños en interacción con objetos y adultos, dejando de lado el contexto donde esta interacción se realiza.

Otro de los grandes aportes a la evolución de la teoría cognitiva durante el siglo XX fue la del soviético Lev Vygotski (1995a) que desde una perspectiva dialéctica, en relación al lenguaje asevera que:

El desarrollo y adquisición del lenguaje en la edad infantil juega un rol crítico, ya que es, ante todo, la historia de la formación de una de las funciones más importantes del comportamiento cultural de los niños, que subyace en la acumulación de su experiencia cultural (p. 169).

Vygotski (1985) a diferencia de Piaget, enfatiza la importancia de la mediación y del contexto cultural en el desarrollo del lenguaje indicando que la función primaria del lenguaje es la comunicación y el intercambio social.

De acuerdo a este autor la adquisición de los signos que conforman el lenguaje en los primeros años de vida no son inventados por los niños, sino que los reciben de los adultos

que los rodean y solo después toman conciencia o descubren las funciones de tales signos (Vygotski, 1995a, p. 179). Es decir el adulto actúa como mediador de este proceso (Miras, 2000).

De acuerdo a los estudios realizados por Vygotski (1985) desde el punto de vista del desarrollo de los procesos psicológicos superiores, el aprendizaje del lenguaje y las otras operaciones mentales siguen el mismo curso y obedecen las mismas normas, involucrando el uso de signos.

A partir de sus estudios concluyó que generalmente el lenguaje se desarrolla en la primera infancia a partir de cuatro fases:

1. La primera fase es la primitiva o natural: el lenguaje en esta etapa es preintelectual y el pensamiento es preverbal.
2. La segunda es la fase psicológica o física simple: el niño experimenta con su cuerpo, el medio físico y los objetos. Esta etapa se caracteriza por el desarrollo de la sintaxis y el dominio de cláusulas subordinadas. En este sentido, Vygotski concuerda con las investigaciones de Piaget, que demostraron que la gramática se desarrolla antes que la lógica.
3. La tercera fase es la de los signos y operaciones externas: en esta etapa el niño utiliza los signos externos y operaciones externas como ayuda para la solución de problemas internos.
4. La cuarta fase es la de crecimiento interno: la operación externa se convierte en interna, es decir el niño, aprende a usar la memoria lógica y opera con relaciones y signos interiorizados.

Por otra parte, Werstch (1988) explica que en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores como el lenguaje influyen dos mecanismos planteados por Vygotski: la internalización y la zona de desarrollo próximo (ZDP en adelante).

La internalización, es un proceso donde algunos aspectos de la estructura de los procesos sociales mediatizados que se han realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno.

Vygotski (1985) explica en sus estudios que el proceso de internalización juega un rol preponderante en la adquisición del lenguaje, específicamente en la relación entre el pensamiento y palabra (concepto), donde se distinguen dos aspectos, uno interno (significativo y semántico) y otro externo (fonético).

Este autor llega a la conclusión de que para el niño, la palabra es en los inicios del lenguaje hablado una propiedad más que un símbolo de los objetos. Por esta razón el niño aprende antes la estructura externa de la relación palabra-objeto que su estructura simbólica interna (Bühler, 1961).

En relación al desarrollo de la función simbólica del lenguaje, Vygotski (1985) a diferencia de Piaget, explica que la adquisición de esta función es gradual, no repentina, y depende de una serie de cambios que van de lo biológico a lo sociocultural.

Werstch (1988) explica que una de las razones principales de Vygotski para introducir el constructo de zona de desarrollo próximo (ZDP en adelante), es que le permitió analizar algunas funciones que aún no habían madurado y que se encontraban en desarrollo de maduración (brotes o flores de desarrollo), es decir, en desarrollo potencial.

Es importante destacar que Vygotski y Cole (1978) definió la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial, tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados.

En este sentido, Angel Rivière (1984) indica que el concepto de ZDP sintetiza la concepción del desarrollo como apropiación e internalización de instrumentos proporcionados por agentes culturales de interacción (pares, adultos, instrumentos, signos y pautas de conducta de la cultura), dándole importancia al aprendizaje como factor fundamental de desarrollo.

Desde este punto de vista, podemos concluir que Vygotski situaba los procesos de desarrollo superior como el lenguaje en la zona de desarrollo potencial, a través de la influencia activa del experimentador y del aprendizaje activo del niño.

Para este enfoque la década de los 70 del siglo XX fue una etapa muy rica, pues surgieron nuevos aportes para la perspectiva cognitiva del desarrollo y adquisición del lenguaje. Desde los Estados Unidos de Norteamérica, Jerome Bruner (1984) reunió las investigaciones de las últimas décadas y apoyó los constructos planteados por Vygotsky, como que el lenguaje está influido por el conocimiento del mundo que posee quien lo adquiere -ya sea antes de la adquisición o en el momento de ésta-, por la maduración y la relación social entre el niño y el adulto.

Desde esta concepción del lenguaje surge el concepto de Sistema de Apoyo para la Adquisición del lenguaje (SAAL en adelante). El autor mantiene que para que el niño reciba las reglas del lenguaje, debe participar en primer lugar en una relación social que actúe acorde con los usos del lenguaje en el discurso y con una intención compartida. A esta interacción social el autor la denominó como formato. El formato es un microcosmos definido por reglas, en que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí. En su sentido más general “es el instrumento de una interacción humana regulada” (Bruner, 1984, p. 179).

Los formatos se caracterizan por ser situaciones cotidianas (subrutinas), modulares, estructuradas, graduales y dinámicas, en las que el niño influye sobre el adulto, quien reacciona adaptándose a este mecanismo. Durante este proceso surge el concepto de andamiaje.

El andamiaje en la interacción comunicativa consiste en que el adulto procura que el niño repare sobre los aspectos relevantes de una actividad cotidiana, guiando y facilitando la acción hasta llegar al final de la tarea (Serra et al., 2000).

1.2.4. Socio-interaccionismo: la importancia de las interacciones sociales y verbales

El socio-interaccionismo surge como teoría explicativa de la adquisición y desarrollo del lenguaje a partir de los principios proporcionados por los teóricos cognitivos. Desde finales de la década del 70 hasta la actualidad un gran número de investigaciones han puesto de relieve, la importancia y la influencia que tiene la interacción y los contextos personal e

interpersonal en la adquisición del lenguaje (Bates, Camaioni y Volterra, 1975; Bates, 1976; Del Río, 1987).

De acuerdo a esta perspectiva, el lenguaje se considera una actividad humana de naturaleza social compleja, que está en relación constante con otras actividades psicológicas superiores (Del Río, 1998).

El lenguaje se aprende a partir de interacciones sociales y verbales (socialización) y de la influencia de las acciones de otras personas para conseguir cosas en el mundo en las que tanto los niños como los adultos desempeñan papeles activos. Por ejemplo la interacción que surge a partir del uso de juguetes cotidianos (Bloom, 1998).

Dentro de esta corriente destacan los estudios realizados acerca de la importancia del desarrollo cognitivo en la emergencia de la comunicación intencional, entre el noveno y el décimo mes, como base del desarrollo y adquisición del lenguaje (p.e. Bates, 1976; Bates, Camaioni y Volterra, 1975; Bloom, 1998; Bruner, 1975, 1984; MacShane, 1980; Nelson, 1973).

Estos autores relacionan el aprendizaje del lenguaje con la intencionalidad (intenciones compartidas) y los intercambios comunicativos que se producen en la etapa prelingüística, es decir, cuando el adulto atribuye una intencionalidad y un significado a las conductas no verbales del niño. Sin embargo, este proceso es gradual, y cuando el niño ya comienza a hablar se produce una continuidad en la atribución de estas intenciones. A partir de esto, el niño toma conciencia de su influencia en el contexto social y emplea el repertorio de conductas gestuales (protoimperativas o protodeclarativas) o conductas sonoras (vocalizaciones, balbuceo, holofrase) en las que estas intenciones son planificadas (Bates, Beningni, Bretherton, Camaioni y Volterra, 1979).

Se debe destacar que las interacciones sociales entre el niño y el adulto tienen esquema de diálogo, dado que se establecen las condiciones en la que se producen las iniciativas y los turnos de intervención en contextos cotidianos para ambos interlocutores, lo que simplifica la tarea interpretativa del niño (Serra et. al, 2000).

Desde la perspectiva socio-interaccionista se explica que la imitación juega un rol importante en el proceso de adquisición del lenguaje verbal (Tomasello, 2003) y depende de las preferencias que tienen las madres por imitar a sus hijos (Ninio y Snow, 1996). En las interacciones, es el adulto (padre, madre o cuidador) quien crea situaciones interactivas que

actúan como sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje (SAAL) y que capacitan al niño para utilizar la imitación como una técnica y para socializar a través del lenguaje.

A medida que las interacciones se van convirtiendo en rutinas cotidianas, las actividades propuestas por los adultos se van complejizando. Un ejemplo de esto es el paso de la interacción adulto-niño-objeto a adulto-niño-libro de imágenes (cuentos).

En este tipo de interacción el formato de atención conjunta es esencial para el establecimiento de la referencia (Bruner, 1975). La lectura de cuentos con imágenes dentro del hogar es una de las prácticas comunes en algunas culturas y clases socioeconómicas antes de los 12 meses de edad, ya que es una herramienta de estimulación del desarrollo del lenguaje y de las habilidades previas a la adquisición de la lectoescritura.

Existen diversos estudios realizados desde la década de los 70 hasta la actualidad, que demuestran que la lectura conjunta entre adulto-niño provoca una mejora en la adquisición del lenguaje oral (Brunner, 1984; DeBaryshe, 1993; Ninio, 1980, 1983; Ninio y Brunner, 1978; Payne, Whitehurst y Angell, 1994; Peralta y Salsa, 2009; Snow y Goldfield, 1982, 1983; Whitehurst, et al.,1988).

Los estudios aplicados en diadas de diferentes países (p. e. México, Canadá, Estados Unidos, Israel y Argentina) demuestran que las verbalizaciones maternas que incluyen enunciados con un nivel mayor de abstracción y la aplicación de estrategias de estimulación repercuten en el desarrollo de los procesos de categorización, nominación de objetos y elaboración de significados de palabras nuevas al vocabulario en los niños menores de 3 años. Este tema se tratará con mayor profundidad en los siguientes capítulos.

De acuerdo a las aportaciones revisadas en este apartado, podemos decir desde nuestro punto de vista que esta perspectiva del desarrollo y adquisición del lenguaje, es fundamental, pues ha unido los hallazgos de las diferentes perspectivas de investigación.

Es decir, por una parte se hace hincapié en la necesidad de estudiar la adquisición y desarrollo del lenguaje como un instrumento de comunicación (Bruner, 1984) para toda la vida de un ser humano y en los contextos sociales en los que se produce. Por otra parte, se destaca que en la adquisición de la primera lengua, no nos podemos situar solamente en el desarrollo cognitivo y en las actividades individuales del niño, sino que hemos de tener en cuenta también el plano social y emocional.

1.3. La necesidad de una visión holística del estudio de la adquisición y desarrollo del lenguaje infantil

En la evolución teórica que se ha expuesto se han tenido en cuenta variables tales como la conducta verbal, las estructuras genéticas, la cognición y el contexto social y cultural en el que se desarrollan los niños y niñas, además de las dimensiones de análisis de las investigaciones relacionadas con el desarrollo y adquisición del lenguaje que se han realizado hasta el momento. Todo ello hace evidente que la participación activa de los niños juega un rol preponderante en el desarrollo de su lenguaje.

Para sintetizar las aportaciones de las teorías explicativas de la adquisición y desarrollo del lenguaje, a continuación presentamos una tabla con los conceptos básicos, unidades de análisis, principios teóricos y principales precursores teóricos presentadas en este capítulo.

Los antecedentes recopilados en la tabla 1.2 muestra con claridad la evolución teórica del desarrollo y adquisición del lenguaje durante el siglo XX e inicios del siglo XXI.

Tabla 1.2.
Teorías explicativas de la adquisición y desarrollo del lenguaje

Teorías explicativas	Conductismo	Innatismo	Cognitivismo	Socio-interaccionismo
Concepción del lenguaje	Conducta verbal adquirida de la influencia del ambiente sobre el sujeto	Facultad específica predeterminada genéticamente	Capacidad de representación dependiente del desarrollo cognitivo y de la interacción con el contexto	Mecanismo de comunicación que permite regular la conducta propia y la ajena a través la interacción.
Teoría Lingüística de referencia	Estructuralismo americano	Gramática generativa universal	Gramática generativa	Semiótica, Gramática funcional, Lingüística enunciativa
Dimensiones lingüísticas estudiadas	Ninguna	Sintaxis	Sintaxis y semántica	Pragmática
Unidades de análisis	Estímulos lingüísticos	Oración	Oración	Secuencias de enunciados y discurso
Principales aportaciones	Influencia del entorno en el desarrollo del lenguaje	Creatividad del hablante, competencia lingüística	Influencia de los aspectos cognitivos en el desarrollo del lenguaje Participación activa del sujeto en los procesos de crecimiento lingüístico	Proceso que se desarrolla a partir de la interacción comunicativa, por la influencia de los diversos contextos sociales
Principales teóricos	Skinner	Chomsky , Pinker, Wexler, Fodor	Piaget, Vygotski, Bruner, Karmiloff –Smith, Brown, Sinclair, Inhelder	Bates, Volterra Camaioni, Moerck, Mac Whinney, Tomasello, Halliday, Del Río

Nota: Creación propia.

A modo de conclusión, esta revisión de las teorías explicativas abre un camino a una visión holística del estudio del desarrollo y adquisición del lenguaje infantil. Por esta razón, para la

presente investigación tomaremos de cada teoría lo que más se acomoda a las unidades de análisis y al contexto educativo.

En este sentido y siguiendo a Karmiloff- Smith (1994), si nuestro objetivo es comprender el desarrollo y adquisición del lenguaje infantil, el foco de interés debe ir más allá de cada una de las teorías, puesto que los niños son constructores activos de su propio conocimiento.

CAPÍTULO II

LA INFLUENCIA DE LOS CONTEXTOS FAMILIAR Y ESCOLAR EN LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

2.1. La influencia del contexto familiar en el desarrollo del lenguaje infantil

Desde la antigüedad la familia es una institución presente en las sociedades occidentales, donde se ha considerado como una manera de organización natural de un conjunto de seres humanos que mantienen unas determinadas relaciones, en función de sus roles parentales o filiales, tal como demostró hace décadas la antropología cultural (Esteve, Puig y Romaña, 1996; García Ferrando, 1995).

Sin embargo la complejidad de la familia en la actualidad hace difícil llegar a una definición que recoja la variedad de modelos presentados por las diferentes áreas del conocimiento, por esta razón creemos que el concepto de familia implica aspectos biológicos, sociales y jurídicos que varían de una cultura a otra.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948), en su Artículo 16.3 dicta que:

La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Nos parece importante citar el Artículo 16.3 de esta histórica declaración, ya que considera la familia como un pilar básico de la sociedad y es el principal promotor del desarrollo integral de sus hijos e hijas. Además, destaca el rol del Estado y de la sociedad como protectores del bienestar de la familia.

Desde la perspectiva sociológica Alberdi (1997, p. 73) define la familia como:

Una idea abstracta que construimos a partir de las relaciones básicas de consanguinidad y de afinidad que vinculan a unos y otros individuos y que constituye la base fundamental del orden social.

De acuerdo a esta definición, la constitución de una familia implica la relación biológica y afectiva entre los miembros de este tipo de unión. Esta autora además destaca el rol normativo de la familia dentro de la sociedad moderna.

McGoldrick y Carter (1999) y McGoldrick, Carter y García-Preto (2011) describen la familia como un sistema emocional plurigeneracional. Este modo de definir la familia supone conceptualizarla como un grupo afectivo compuesto por toda la red de miembros de la familia extensa (grupo completo), donde las interacciones y las relaciones familiares son recíprocas, pautadas y reiterativas.

Desde la perspectiva ecológica del desarrollo humano, la familia se conceptualiza como el microsistema de apoyo vital que depende de los ambientes naturales y sociales, donde cada uno de los miembros que conforman este ambiente presentan un rol y experimentan relaciones interpersonales (Bronfenbrenner, 2002; Musitú y Cava, 2001). Esta definición de familia se refiere a su función como contexto o ambiente natural básico de desarrollo de los niños y niñas, destacando la importancia del desarrollo de las relaciones interpersonales y la delimitación de los roles de los adultos y de los niños.

Desde la perspectiva evolutiva, Rodrigo y Palacios (2008) señalan que el concepto de familia se refiere a:

La unión de personas que comparten un proyecto de vida de existencia en común, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (p.33).

Estos autores, además, indican que de acuerdo a la organización, la familia está conformada por dos adultos que concretan una relación en el plano afectivo, sexual y relacional.

A partir de estas relaciones, las familias se van extendiendo con el nacimiento de los hijos e hijas y se va complejizando el núcleo, ya que esta unión se convierte en un contexto donde la crianza, la corresponsabilidad y la socialización de los hijos son desempeñadas por los padres, con independencia del número de personas implicadas y del tipo de lazo que las una (Rodrigo y Palacios, 2008).

2.1.1. Diversidad familiar

Actualmente la familia en España ha evolucionado debido a los cambios económicos, políticos y sociales, y a la proliferación de los avances tecnológicos (televisión, ordenadores, videojuegos, smartphones, redes sociales, etc.).

En este sentido, Valdivia (2008) señala que los cambios que han influido en la transformación de la familia están relacionados con el género, y explica que el rol del hombre y la mujer en el hogar y en el trabajo se han sometido a revisión. Con esta revisión se ha reconocido la igualdad de derechos y responsabilidades entre hombres y mujeres gracias a los principios de la democracia liberal, el surgimiento de los movimientos feministas, los hallazgos en Psicología acerca de la infancia, la personalidad y la importancia de las relaciones tempranas han generado un fortalecimiento en las relaciones afectivas entre padres e hijos y se ha logrado la implantación de leyes de protección de la infancia (Alberdi, 1997).

A partir de las leyes promulgadas en España en este contexto se garantiza el trato igualitario de la mujer y el hombre, rompiendo con la concepción jerárquica familiar y promoviendo la libertad como condición fundamental para la vida en pareja, en el matrimonio y en familia (Valdivia, 2008).

Alberdi (1994) indica que este proceso de democratización en torno a la evolución de la institución familiar, resalta la importancia que concede este cambio a la posición social de las mujeres como factor explicativo clave de la transformación que se advierte en la familia.

Iglesias de Ussel (2008) señala que estos cambios en la familia surgen a partir de diversas situaciones sociales como:

- La incorporación masiva de la mujer al mundo laboral.
- La baja de la nupcialidad (uniones no matrimoniales).
- Incremento del divorcio.
- Incremento de las familias monoparentales.
- Disminución del número de miembros de la familia.

La incorporación masiva de la mujer al mundo laboral (extradoméstico) durante el siglo XX provocó un cambio en las actitudes y los comportamientos familiares de la familia

española. Alberdi (1999) e Iglesias de Ussel (2008) explican que junto a esta incorporación de la mujer al trabajo remunerado, va desapareciendo la tradicional visión de roles entre géneros. Por esta razón las mujeres consolidan su rol dentro de la sociedad, logrando el equilibrio de poderes y la división de tareas y responsabilidades familiares compartidas, además de la incorporación de éstas a la vida sociopolítica.

Dentro de este contexto la baja de la nupcialidad (uniones no matrimoniales), es la tendencia que predomina en el último Informe de evolución de la familia en España (IPF, 2010), que señala que en el año 2008 se realizaron 23.920 matrimonios menos que en 1990, lo que ha representado un descenso del 10,8%. Además indica que los matrimonios se producen cada vez más tardíos donde la edad media de las mujeres es de 30,7 años y la de los hombres es de 33 años.

En relación, a la disminución del número de miembros de la familia y al incremento de las familias monoparentales, el modelo de hogar que predomina en la actualidad es el de parejas sin hijos, es decir el 21, 5% de las familias en España no tienen hijos, seguido por el 21% de parejas con un hijo, el 17% de parejas con dos hijos y el 8% de hogares formados por un adulto con hijos lo que refleja el incremento de este tipo de hogar (IPF, 2010).

El divorcio es otro de los cambios, pues a partir de la promulgación de la ley de divorcio en el año 1981, en España surgieron dos tendencias: en los primeros años hubo un elevado número de divorcios, que disminuyeron a finales de los años 80. Sin embargo en la actualidad, en el último Informe de la familia (2010) se constata que los divorcios han aumentado un 20,7 % en tan solo 10 años la mayoría de estos son de mutuo acuerdo.

Iglesias de Ussel (2008) señala que el divorcio es el indicador más empleado para el examen de la desorganización familiar, ya que significa la disolución de la familia nuclear.

Con respecto a los derechos y responsabilidades de la familia y el Estado, la Convención de los Derechos del Niño (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, 1990) señala que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad.

De Andrés (2011) afirma que en España, las políticas públicas han venido situando a la familia como eje de su labor. Se han puesto en marcha acciones para la mejora de la

protección familiar, La Ley de Conciliación de la Vida Familiar y Laboral (1999) y El Plan Integral de Apoyo a la Familia (2001-2004). Estas leyes y programas contienen medidas para avanzar en la efectiva conciliación de la vida familiar y laboral, mejorar la calidad de vida familiar, garantizar el relevo generacional y prestar apoyo a las familias en situación de riesgo social y otras situaciones especiales.

Estos cambios y las diversas y heterogéneas realidades la familia española tienen como características principales la flexibilidad y adaptación, lo que ha permitido que el modelo de familia tradicional se sustituya por nuevos modelos como la familia nuclear (González-Pienda, 2005; Iglesias de Ussel, 2008).

Con respecto a este tema, las Naciones Unidas (2010:140) señalan que la familia nuclear puede estar constituido por: a) un matrimonio sin hijos, b) un matrimonio con uno o más hijos solteros, c) un padre con uno o más hijos solteros y d) una madre con uno o más hijos solteros.

Por otra parte existen diversas perspectivas desde las cuales se pueden categorizar los diferentes tipos de familia. En este caso las describiremos desde cuatro criterios fundamentales (Musitu, Román y Gracia, 1988; López, 2008):

- el número de generaciones (eje vertical)
- la composición (eje horizontal)
- el lugar de residencia
- la línea de ascendencia.

En la tabla 2.1 se recoge una descripción de las familias de acuerdo a los cuatro criterios mencionados.

Tabla 2.1.
Tipos de familia

Criterios de clasificación	Identificación	Características diferenciales
Nº de generaciones (eje vertical)	Nuclear o conyugal	Un matrimonio heterosexual con hijos o hijas.
	Troncal	Padres con hijos adultos emancipados menos un hijo casado con hijos que se queda en casa.
	Extensa	Individuos de todas las generaciones con representantes vivos.
	Mixta, reconstituida, polinuclear o mosaico	Variante de la familia nuclear en la que se incluye la mujer, el marido y los hijos de matrimonios previos.
Composición (eje horizontal)	Unión de hecho	Parejas que viven en común, unidos por vínculos afectivos y sexuales, sin mediar el matrimonio.
	Monoparental	Formada por un solo adulto con hijos.
	Comuna familiar	Hombres, mujeres e hijos viviendo juntos, compartiendo derechos, responsabilidades y propiedades.
	De serie o multiparentales	Combinación de familias entre sí o de familia mixta y nuclear.
	Compuesta	Dos o más familias nucleares comparten un mismo marido o una misma mujer.
	Cohabitación	Relación entre dos personas de diferente sexo que vive sin vínculos legales.
	Homoparentales o homosexuales	Relación entre dos personas del mismo sexo
El lugar de residencia	Matrilocal	Viven con los padres de la mujer.
	Patrilocal	Viven con los padres del hombre.
	Neolocal	Viven en un hogar propio.
La línea de ascendencia	Patriarcal	Ascendencia y autoridad determinada por el padre.
	Matriarcal	Ascendencia y autoridad determinada por la madre.
	Abuncular	Ascendencia determinada por el tío materno.
	Patriarcal-matricéntrica	Autoridad y ascendencia paterna pero la madre toma las decisiones de la vida cotidiana.

Nota: Adaptada de “*La familia y la educación*” por G. Musitú y M. J. Cava, 2001. Copyright 2001 por Octaedro.

Existe una amplia tipología de familia, lo que dificulta que una definición recoja cada una de las peculiaridades de cada tipo de familia. No obstante el tener una visión amplia de cada tipo familia facilita la detección de las características que cada autor destaca.

2.1.2. La familia como contexto educativo y de desarrollo

La familia es el primer contexto en el que los niños y niñas inician su desarrollo cognitivo, afectivo y social (Musitú y Cava, 2001). En ella se establecen las primeras relaciones sociales con otros seres humanos y comienzan a desarrollar una imagen de sí mismos y del mundo.

En el núcleo familiar se desarrollan tres elementos básicos que configuran a la familia como contexto de desarrollo social, afectivo y educativo (Perpiñán, 2009): 1) el sentimiento de pertenencia, 2) el vínculo afectivo o apego y 3) la reciprocidad y dependencia

El sentimiento de pertenencia, permite que los miembros de la familia se identifican entre sí y busquen características similares o aproximadas que los definen como miembros.

De acuerdo a López (1993) el apego es el vínculo afectivo que se relaciona con los sentimientos positivos que surgen a partir de las interacciones entre los miembros de la familia. Este vínculo afectivo es otra característica representativa de las familias y mediante el cual cada miembro de la familia va construyendo su personalidad.

Esperanza Ochaíta (1995) señala que el estudio del apego realizado por Parke (1986) es pionero en demostrar la existencia del apego de los niños a su padre y viceversa y que este tiene el mismo grado de importancia que el apego de los niños a su madre.

La reciprocidad y dependencia en la familia es fundamental, ya que en el sistema familiar, los niveles de reciprocidad y dependencia van variando en función de la edad de los miembros. Es decir, los miembros de menor edad dependen de los mayores en sus primeros años, y los adultos dependen afectivamente de sus hijos y viceversa (Perpiñán, 2009).

Por otra parte, y situándonos desde la perspectiva de la Psicología, la familia cumple funciones sociales muy variadas y complejas, además del reparto de recursos económicos. La familia proporciona contextos de realización personal donde los miembros adultos maduran como personas adquiriendo las competencias interpersonales y la identidad de género y desarrollan su autoconcepto en el rol de padres y como miembros de una pareja (Rodrigo, 1995).

Con respecto a la crianza y socialización de los hijos e hijas, Rodrigo y Palacios (2008) señalan que las familias presentan cuatro funciones básicas.

- Asegurar la supervivencia de los hijos, su sano crecimiento y su socialización en las conductas básicas de comunicación, lenguaje y simbolización.
- Aportar a sus hijos un clima de afecto y apoyo.
- Aportar a los hijos la estimulación.

- Tomar decisiones con respecto a la apertura hacia otros contextos educativos que van a compartir con la familia la tarea de educación del niño o niña.

A partir de estas funciones, los hijos e hijas desarrollan tres procesos básicos descritos por Rodrigo (1995) como:

- Proceso de individuación, a partir del cual se cimienta la personalidad, la identidad, el género y autoconcepto.
- Proceso de capacitación que se da a partir de la estimulación de las destrezas y capacidades intelectuales para comprender y enfrentarse al mundo.
- Proceso de socialización que se inicia, a partir de las interacciones de los miembros de una familia en primer lugar y luego entre otros seres humanos. Los niños y niñas a partir del proceso de socialización logran la autorregulación de la conducta y aprenden las normas y valores del grupo de referencia (González-Pienda, 2007).

En todas las familias se enseña a los hijos e hijas una serie de normas de vida y convivencia, a partir de las propias normas y de las ideas de los progenitores sobre la crianza y el estilo educativo o de socialización utilizado (Ochaíta, 1995).

Con respecto al estudio del contexto familiar, Palacios y Rodrigo (2008) presentan tres dimensiones para el estudio del contexto familiar desde la perspectiva evolutiva-educativa: 1) el estudio de las cogniciones de los padres, 2) el entorno educativo familiar y 3) el estilo relacional de la familia.

La primera dimensión se centra en el estudio de la cognición de los padres y madres que considera las variables de origen implícito, como las actitudes, expectativas, percepciones, atribuciones y creencias de los padres, con el objetivo de reconocer qué piensan los padres acerca de la realidad de la evolución del desarrollo psicológico y educativo de sus hijos (Rodrigo y Palacios, 2008).

La segunda dimensión se fundamenta en el estudio del entorno educativo familiar, considerando los escenarios cotidianos, rutinas, acciones y experiencias en contexto

cotidiano, así como al análisis más fino de las interacciones entre padres e hijos (Quintana, 2004).

Por último, la tercera dimensión se basa en el estudio del estilo relacional de la familia, considerando el conjunto de conductas que se relacionan directamente con las interacciones afectivas y con el moldeamiento del tipo de conductas que los padres valoran más apropiadas y deseables para sus hijos e hijas, a través de los estilos educativos o de socialización (Rodrigo y Palacios, 2008).

A partir de esta última dimensión de estudio es importante realizar un breve análisis acerca de los estilos educativos parentales, por el impacto que estos provocan en el desarrollo de los niños y niñas.

Para indagar en la investigación de los estilos educativos o de socialización es imprescindible destacar que es pionero en este tema el trabajo de Baumrind (1971,1991). Este autor presenta la tipología clásica de estilos (democrático, autoritario y permisivo) que fue redefinida por Maccoby y Martín (1983) en función de dos dimensiones el control (presión o exigencia) y el afecto (grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los padres). De éstas surgen cuatro estilos: el democrático, autoritario, indulgente y negligente o indiferente.

Ceballos y Rodrigo (2008) explican que el trabajo de Maccoby y Martín (1983) supuso un cambio trascendental desde una visión cualitativa de los tipos de estilos educativos hacia una visión cuantitativa a partir de dos dimensiones control y afecto).

Con respecto a los estilos educativos de los padres, en la tabla 2.2 podemos ver los efectos de los distintos estilos educativos en los hijos, de acuerdo a los estudios realizados por Musitu y Cava (2001) en España.

Es importante destacar que a partir de las investigaciones realizadas por Baumrind (1971), Holden (1995) y Schaffer (1996) se ha confirmado el impacto positivo del estilo democrático en el desarrollo psicológico infantil, ya que este estilo incluye la actividad de control-monitorización por parte de los padres de las relaciones y actividades de los niños y niñas en otros contextos interactivos, como el escolar o entre pares.

Asimismo, Arranz (2004) afirma que los niños criados con el estilo democrático manifiestan durante la infancia un estado emocional estable y alegre, una elevada

autoestima, un elevado autocontrol y un comportamiento acertado con respecto al rol de género.

Tabla 2.2.
Efectos de los distintos estilos educativos en los hijos

Estilos educativo	Características de los hijos
Democrático	<ul style="list-style-type: none"> - Acatan las normas sociales (las han interiorizado). - Son respetuosos con los valores humanos y de la naturaleza. - Son hábiles socialmente. - Tienen elevado autocontrol y autoconfianza. - Son competentes académicamente. - Tienen un buen ajuste psicosocial (pocos problemas de conducta y pocos síntomas patológicos). - Tienen un elevado autoconcepto familiar y académico.
Indulgente	<ul style="list-style-type: none"> - Acatan las normas sociales (las han interiorizado). - Son respetuosos con los valores humanos y de la naturaleza. - Tienen un buen ajuste psicosocial y adecuada autoconfianza. - Tienen un elevado autoconcepto familiar y académico.
Autoritario	<ul style="list-style-type: none"> - Muestran cierto resentimiento hacia los padres. - Menor autoestima familiar. - Se someten a las normas sociales (pero sin internalizarlas). - Manifiestan mayor predominio de los valores hedonistas. - Muestran mayores problemas de ansiedad y depresión.
Negligente o Indiferente	<ul style="list-style-type: none"> - Son testarudos y se implican en discusiones. - Actúan impulsivamente y mienten. - Mayor problema con el consumo de drogas y alcohol. - Bajo logro académico. - Mayor grado de problemas emocionales (miedo al abandono, falta de confianza en los demás, pensamientos suicidas, baja autoestima, miedos irracionales, ansiedad y bajas habilidades sociales).

Nota: Adaptada de “*La familia y la educación*” por G. Musitú y M. J. Cava, 2001. Copyright 2001 por Octaedro.

No obstante, Ochaíta (1995) destaca que no podemos identificar modelos puros al momento de describir los procesos de socialización, ya que los estilos educativos aplicados por los padres y madres suelen ser mixtos y pueden variar con el desarrollo del propio hijo e hija.

De acuerdo a la conceptualización, categorización de los tipos de familia, estilos educativos y de socialización y las funciones que cumple está en la sociedad actual, podemos decir que la familia es el eje conductor que asegura el bienestar de sus miembros así como del desarrollo integral afectivo, conductual, intelectual y social de cada uno de ellos.

En el siguiente capítulo se profundizará en este tema. Por ahora, nos detendremos en la interacción comunicativa-lingüística entre padres e hijos, dada la importancia de su influencia en la adquisición y desarrollo del lenguaje.

2.1.3. La interacción comunicativo–lingüística y su influencia en la adquisición y desarrollo del lenguaje

El papel de la familia en las interacciones comunicativo lingüísticas es esencial, ya que es el primer escenario sociocultural y participativo donde los adultos y niños interactúan. De estas interacciones surgen una variedad de actividades y herramientas, a través de las cuales los participantes de este intercambio adquieren contenidos y procedimientos que provienen de la cultura. Por ende estas primeras interacciones se consideran una comunidad de prácticas con respecto a la adquisición y desarrollo del lenguaje (Lave, 1991, Palacios y Rodrigo, 2008).

Dentro del contexto familiar existen diferencias entre la interacción de una madre con su hijo o hija de 12 meses, la de dos niños de 24 y 36 meses jugando a “los marcianos” y la que tiene lugar cuando un hermano mayor enseña a su hermano pequeño a utilizar un micrófono de juguete (Quintana, 2004).

El contenido de estos tres tipos de interacciones sociales es diferente, pero se puede argumentar que cada una de ellas facilita el desarrollo de un aprendizaje cultural (Tomasello, 2003) al menos en uno de los participantes (Garton, 1994).

En este sentido autores como Garton (1994) argumentan que depende de la cultura y de otras convenciones sociales el grado de contacto social entre los integrantes de la familia. Además existen otros factores de socialización como la televisión (artefacto) que forman parte de la vida de los niños y niñas e implican un alto grado de influencia, a pesar de tratarse de una interacción pasiva.

Galeote (2004) plantea que la investigación de la interacción comunicativa–lingüística se recupera a partir de la revisión de la teoría de Vygotski durante los años sesenta y setenta, período en el que se acentúa la hipótesis del origen funcional de los signos y símbolos lingüísticos, centrados en el origen social y cognitivo del desarrollo del lenguaje oral.

Existen estudios pioneros en el campo de la interacción comunicativo lingüística como los de Austin (1962), Searle (1969), que describieron los actos del habla, una década antes que Bruner, y el estudio de Clark y Clark (1977) que argumentan que los niños en edad prelingüística saben cómo declarar y pedir. Por otra parte Grice (1975) se centró en la comunicación intencional y en las máximas conversacionales.

Los hallazgos a partir de la definición de los actos de habla permitió establecer la conexión entre los intentos comunicativos prelingüísticos y el lenguaje temprano (Galeote, 2004). Sin embargo, fue a partir de los trabajos de Bruner (1975) cuando se profundizó en la hipótesis de que la comunicación se desarrolla antes que el lenguaje oral, a partir de diversas formas prelingüísticas como gestos y vocalizaciones, que los bebés utilizan para comunicarse con el entorno social desde los primeros meses de vida (Bretherton y Bates, 1979).

En este sentido la comunicación, centrada en las formas prelingüísticas, se torna esencial para la adquisición del lenguaje, ya que estas funciones socio-comunicativas son el origen de la mayoría de las funciones que posteriormente se desarrollan al momento de la adquisición del lenguaje oral (Bates y MacWhinney, 1982; Galeote, 2004).

De acuerdo al origen y desarrollo de estas formas prelingüísticas, autores como Trevarthen (1979) señalan que éstas se desarrollan desde que los bebés nacen, ya que a los primeros días ya dirigen la mirada selectivamente hacia dibujos o rostros humanos y más tarde son capaces de entablar protoconversaciones con sus progenitores o cuidadores.

Es importante destacar que en esta etapa se inician las protoconversaciones que son las interacciones comunicativas-lingüísticas básicas que surgen de las interacciones sociales en las que las madres o los padres concentran su atención en el bebé y estos en él. Generalmente este hito se da cara a cara y durante la interacción se miran, se tocan y vocalizan. Estas interacciones tempranas son profundamente sociales, ya que poseen un contenido emocional y los bebés y los padres o madres intervienen en ellas por turno (Tomasello, 2007).

Durante estas interacciones sociales los bebés comienzan a imitar algunos movimientos corporales de los adultos, como los de la boca y la cabeza. Meltzoff y Moore (1977, 1988 y 1994) descubrieron que los bebés reproducen acciones como sacar la lengua, abrir la boca y mover la cabeza. Además algunos podían modificar sus conductas naturales e igualarlas a los movimientos realizados con la lengua de un adulto. Esto demuestra que en esta etapa los bebés no solo reproducen movimientos conocidos, sino que se identifican con los adultos que los rodean.

El desarrollo de estas primeras funciones permite sentar las bases de la comprensión de sí mismos y de los bebés como agentes sociales, ya que de esta manera llegan a tener algún

conocimiento de sus capacidades y limitaciones en diversas situaciones, como por ejemplo cuando los bebés estiran los brazos para coger un objeto (Rochat y Barry,1998).

Ninio y Snow (1996) señalan que la comprensión social precoz de los bebés les capacita para producir señales comunicativas intencionales o para interpretar la significación de las señales, acciones y eventos sociales.

Al llegar al noveno mes se observa en los bebés una explosión de nuevas conductas- como la atención conjunta- que en palabras de Tomasello (2007) reflejan una especie de revolución en su manera de entender el mundo social, ya que en este periodo comienzan a comprender que al igual que ellos, las personas que están a su alrededor son agentes intencionales (Tomasello, 1995).

Carpenter, Nagell y Tomasello (1998) realizaron un estudio de la atención conjunta con una muestra de 24 niños con edades comprendidas entre los nueve y los quince meses. Una vez por mes se evaluaba nueve formas diferentes de atención conjunta (dedicación conjunta, seguimiento de la mirada, seguimiento de un punto, imitación de actos instrumentales, imitación de actos arbitrarios, reacción ante obstáculos, uso de gestos imperativos y declarativos. Los hallazgos más importantes de este estudio hacen referencia a que a) las nuevas habilidades para la atención surgen en la mayoría de los niños entre los nueve y los doce meses y b) en el 80% de los niños dominan las tareas de atención en un lapso de cuatro meses.

Volviendo al punto de la comprensión social humana, Tomasello (2007) indica que ésta tiene múltiples y profundos efectos en la manera en que los niños interactúan entre sí y con los adultos, llegando también a ponerse en sintonía con los objetos (artefactos).Este autor señala que:

Una vez que los infantes comienzan a aprender culturalmente de los otros, este proceso “tiene consecuencias sorprendentes en lo que concierne a la manera en que aprenden a interactuar con objetos y artefactos, a comunicarse con otras personas por medio de gestos y a pensar sobre sí mismos” (Tomasello, 2007, pp. 103-104).

En este proceso, los adultos desempeñan un rol activo e intervencionista adoptando una actitud de “imprescindibles” en el momento de enseñar o prestar ayuda al desarrollo de habilidades culturales que ellos consideran que los niños deben aprender (Tomasello, 2007).

Este tipo de interacción se denominada andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976). El andamiaje cumple un rol preponderante en el desarrollo de las interacciones comunicativo lingüísticas, ya que es el modo en que los adultos (padres, madres y cuidadores) les enseñan activamente a los niños (Tomasello, 2007).

Otro concepto que se desprende de las interacciones comunicativo-lingüísticas entre adultos y niños es el de formatos (Garvey, 1974; Bruner, 1984). Los formatos son la estructura de base de un intercambio activo que se caracteriza por presentar pautas que regulan la mayoría de las actividades que se organizan entre el adulto y el niño (p. e. jugar al cucú tras).

El carácter repetitivo y de límites claros que caracteriza a las pautas rutinarias– rutinas como actividades o juegos- en las que se basan los formatos permiten que los niños accedan a la comunicación intencional, de forma que anticipan las consecuencias de las acciones que se ejecutan, es decir, hace que los niños cuenten con un entorno predecible (Serra et al., 2000), donde se crea un conjunto de expectativas comunes que hacen posible a cada uno de los participantes de esta interacción reconocer la señal del otro y anticipar su propia respuesta (Galeote, 2004, p. 83).

En las interacciones adulto-niño, el adulto es quien gestiona una serie de parámetros de la situación o interacción comunicativa que aún no domina el niño (Kaye, 1986). Por ejemplo en los primeros meses, cuando los bebés quieren entrar en contacto o comunicarse, porque está en una posición incómoda o tiene hambre el adulto atiende y responde a estas señales mínimas.

Con relación a este tema, Kaye (1986) describe cuatro fases de la construcción del sistema social entre el bebé y el adulto, que se presentan con detalle en la tabla 2.3.

Tabla 2.3.
Fases de la Construcción del sistema social entre el bebé y el adulto

Fases	Características
Ritmos y regulaciones compartidos	Los padres y madres construyen un esquema o pauta de dialogo (turnos) que coincide con las regularidades temporales de las conductas infantiles
Intenciones compartidas	Entre los 2 y los 8 meses de edad los padres reconocen las intenciones de las conductas del bebé que favorecen la aparición de las intenciones compartidas. En esta etapa los padres hablan por los bebés.
Memoria compartida	A los 8 meses aproximadamente los bebés empiezan a compartir las intenciones del adulto, es decir comprenden signos y se inicia el desarrollo de la memoria compartida.
Lenguaje compartido	Proporciona la base para que se desarrolle el uso de las palabras. Inicio de la autoconciencia, comprensión de roles sociales, roles y convenciones sociales.

Nota: Adaptada de “*La vida mental y social del bebé*” por K. Kaye, 1986. Copyright 1986 por Paidós.

Por otra parte varios autores indican que de las interacciones comunicativo-lingüísticas (Snow y Ferguson, 1977; Snow, 1986) surge la hipótesis del habla dirigida a los niños (HDN de aquí en adelante) o *motherese* (habla materna).

Karmiloff y Karmiloff–Smith (2005, p. 77) describen el *motherese* como:

El habla que las madres dirigen al bebé. Posee unas características especiales prosódicas y de contenido que lo distinguen del habla dirigida a los adultos. Se exageran las pautas acentuales dentro de las palabras y oraciones, como también los perfiles de entonación de las expresiones.

En la década de los setenta aparecen los primeros estudios sobre las características del habla de los adultos cuando se dirigen a los bebés o a un niño en sus primeros años. Uno de los estudios pioneros centrados en el HDN fue realizado por Snow y Ferguson (1977). En el describen las características del habla del adulto en relación a la fluidez, estructuras utilizadas, y modificaciones, llegando a la conclusión de que el habla del adulto es fonéticamente bien articulada, clara, fluida, inteligible y bien adaptada a la capacidad de los niños. Sin embargo, Del Río y Gràcia (1996) señalan que la transformación del lenguaje adulto cumple la función de facilitar la comunicación y la conversación con el niño y más allá de esto controlar su conducta. Por esta razón es importante destacar que el rol que desempeñan los adultos en la adquisición del lenguaje es meramente educativo, es decir, la intencionalidad expresa de la madre es tomada en cuenta y se considera determinante a la hora de describir los efectos de los intercambios.

Esto no quiere decir que los padres pierden importancia, sino que solo adquieren el rol de mediador en el andamiaje, entre el niño y el contexto social y en las diferentes actividades conjuntas en que se implican (Del Río y Gràcia, 1996).

Galeote (2004) agrega que los estudios centrados en el HDN realizados (Broen, 1972; Sachs, Brown, 1977; Brown y Salerno, 1972; Hernández Pina, 1984; Garnica, 1977; Newport, Gleitman y Gleitman, 1977; Rivero, 1993; Hernández Pina, 1984 y Snow, 1972) se han descrito las siguientes características del HDN presentadas (ver tabla 2.4).

Tabla 2.4.

Características del habla dirigida a los niños en función de los diferentes componentes del lenguaje

Componentes	Rasgos característicos
Fonológico	-Tono alto con registro más agudo. -Entonación exagerada y expresiva. -Pronunciación clara. -Habla lenta. -Pausas marcadas entre frases y después de las palabras del contenido.
Sintáctico	-Enunciados cortos y con menos variación en la longitud de la frase. -Casi todos los enunciados bien formados. -Menor complejidad gramatical.
Semántico	-Vocabulario reducido. -Muchas palabras especiales y diminutivos. -Referencia al contexto inmediato, a las circunstancias concretas en el aquí y ahora. -Nivel medio de generalidad al nombrar los objetos.
Pragmático	-Más directivas e imperativas. -Mayor utilización de gestos y mímica -Más producciones dirigidas, para llamar la atención del niño hacia aspectos u objetos determinados. -Menos frases por conversación. -Repeticiones parciales o completas de las producciones del niño. -Expansiones y extensiones de las producciones del niño.

Nota: Adaptada de “*Adquisición del lenguaje: problemas, investigación y perspectivas*” por M. Galeote, 2004, p. 88. Copyright 2004 por Pirámide.

A partir de las investigaciones citadas anteriormente se pone de manifiesto el hecho de que el lenguaje materno dirigido a un niño se modifica con respecto al desarrollo lingüístico, es decir, a medida que el niño comprende y se expresa mejor y de un modo más elaborado (Rondal y Lind, 1997). Estas modificaciones incluyen el conjunto de los aspectos del lenguaje que se mencionan en la tabla 2.4, ya que estas modificaciones se producen con el propósito de que se simplifiquen los contenidos semánticos y las formas del lenguaje, para adaptarlos a la evolución lingüística del niño.

Por otra parte, Del Río y Gràcia (1996, 2004) realizaron un estudio basado en el análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos de habla castellana. A partir de este análisis se proponen tres categorías para clasificar los tipos de situaciones interactivas en las que los niños y niñas participan activamente con sus padres o cuidadores

La primera categoría es la de procesos de gestión conjunta de la comunicación y la conversación, donde el adulto organiza para el niño o niña el espacio y tiempo comunicativo para favorecer su participación, en un principio con mediación-ayuda- y luego de manera independiente. Los principales procesos de gestión conjunta de la comunicación y la conversación se basan en la creación de rutinas, estructuración de la interacción por turnos, uso comunicativo de la espera y el silencio, anticipación y detección

de señales comunicativas, interpretación ajustada o atribución de significado, reparación de incomprensiones, prolongación de secuencias y cesión de control (Del Río y Gràcia, 1996, 2004).

Con respecto a la segunda categoría de procesos de ajuste del HDN, Del Río y Gracia (1996, 2004) al igual que Rondal y Lind (1997) señalan que el HDN de padres y cuidadores de habla castellana se caracteriza por su simplificación y corrección formal, fonética y morfosintáctica.

Estos autoras además destacan que los ajustes o adaptaciones que realizan los adultos se caracterizan por la adaptación de los aspectos suprasegmentales (uso de la entonación, tono, pausas y acentuación), ajustes fonéticos (inteligibilidad del habla del adulto), ajustes morfológicos y sintácticos (uso correcto de palabras y estructuras sencillas) y ajustes semánticos y sintácticos (adaptaciones del input).

Para describir la última categoría de estrategias educativas implícitas, Del Río y Gràcia (1996, 2004) se basaron en las investigaciones de Moerk (1992) quien señaló que este conjunto de estrategias se han observado en los intercambios comunicativos entre niños y adultos para facilitar la comunicación, específicamente como una función educadora y facilitadora del desarrollo del lenguaje.

Las estrategias más utilizadas por los adultos de acuerdo a Del Río y Gràcia (1996) son las expansiones o extensiones, las sustituciones de elementos formales, el feedback positivo, las imitaciones exactas del lenguaje infantil, las correcciones explícitas, las perseveraciones y las estrategias distanciadoras descontextualizadoras. El valor educativo de estas estrategias y adaptaciones del HDN es incuestionable, ya que han sido probadas en numerosas investigaciones de interacción en juego natural y lectura de libros con imágenes (Del Río y Gràcia, 1996).

De la aplicación de estas estrategias y adaptaciones del HDN surgen las investigaciones acerca de la alfabetización familiar (Wasik, Dobbins y Herrman, 2003; Hannon y Bird, 2004; Wasik y Herrmann, 2004). Esta línea de investigación se centra en el análisis del entorno de alfabetización del hogar; es decir, en las prácticas que tienen lugar espontáneamente en la familia y la influencia de los padres y madres, hermanos o hermanas mayores o de otros adultos en la alfabetización de los niños y niñas (Stein y Rosemberg, 2010).

Con respecto a la lectura conjunta de libros con imágenes, Fletcher y Reese (2004) señalan que las investigaciones realizadas desde la década de los ochenta hasta la actualidad indican que esta, es una actividad que promueve el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de los niños y niñas en edad preescolar (Adams, 1990; Bus, Van IJzendoorn y Pellegrini, 1995; Del Río y Gracia, 1996; Dunning, Mason y Stewart, 1994; Lonigan, 1994; Peralta y Salsa, 2001; Ninio y Bruner, 1978; Senechal y LeFevre, 2002; Storch y Whitehurst, 2001; Yoder y Warren, 1993; Vilaseca, 1991; Wells, 1985; Withehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca y Caulfield, 1988).

Los resultados de los diversos estudios que abordan las habilidades y los conocimientos relacionados con la lectura conjunta de textos con imágenes y la alfabetización familiar, ponen de manifiesto que la lectura de cuentos estimula el desarrollo del vocabulario (Sénéchal, Lefevre, Hudson y Lawson, 1996; Sénéchal, Pagan, Lever, Ouellette, 2008), el conocimiento sobre los libros, el estilo del lenguaje escrito (Bus, 2003; Purcell-Gates, 2004) y las nociones de la escritura o *print concepts* (Snow y Ninio, 1986; Dickinson, De Temple y Hirschler, 1992; Morrow y Temlock-Fields, 2004). Estos trabajos señalan que también en estas interacciones se favorece el desarrollo de la conciencia metalingüística (Bus, Van IJzendoorn y Pellegrini, 1995), la conciencia fonológica (Sénéchal, Oullette y Rodney, 2006) y la adquisición de habilidades de comprensión y producción de discurso narrativo (Borzzone, 2005; Dickinson y Smith, 1994; Payne, Whitehurst y Angell, 1994; Wasik y Bond, 2001).

Por otra parte Serra et al. (2000) y Acosta (2004) señalan que en la mayoría de las culturas los padres realizan de manera instintiva grandes esfuerzos por enseñar tanto la comunicación como el lenguaje a sus hijos e hijas, utilizando estrategias bien definidas desde un comienzo para que los niños formen parte y participen de su entorno social. Por esta razón las interacciones tempranas entre adultos y niños y niñas tienen éxito gracias a los esfuerzos que aquellos realizan para ser sensibles a las necesidades de estos (Acosta, 2004). Es así como el lenguaje adquiere el rol fundamental de ser para los padres el recurso educativo directo para la enseñanza de nuevas destrezas y normas sociales (Palacios y Rodrigo, 2008, p. 29).

Por último, es necesario señalar que las experiencias tempranas de interacción niño- adulto no solo contribuyen al desarrollo del hábito de la comunicación y al establecimiento de los papeles sociales, sino que proporcionan también los requisitos para el desarrollo de las relaciones semántico-sintácticas. Por esta razón la interacciones comunicativo lingüísticas

entre adulto y niño se convierten en la fuerza que impulsa el aprendizaje lingüístico, así como sus componentes.

2.2. El centro educativo y el aula como contextos de comunicación

En el apartado anterior hemos descrito la familia como un contexto de desarrollo donde las interacciones que se dan dentro del hogar y en situaciones naturales entre adultos (padre, madre, abuelos o cuidadores) y niños o niñas influyen en el desarrollo del lenguaje, pero una vez que los niños ingresan al centro de Educación Infantil, pasan a formar parte de otro contexto de desarrollo, dentro del centro y del aula.

Este nuevo contexto implica un incremento importante en la red social de los niños y niñas donde las figuras de afecto, como los padres, abuelos y cuidadores, dan paso a otras interacciones que promueven la iniciativa, exploración de nuevos territorios, aprender nuevos juegos y establecer nuevas relaciones con sus pares (Musitú y Cava, 2001) y que inciden de forma directa en el desarrollo de la comunicación y en el lenguaje.

2.2.1. La Educación Infantil y el centro educativo: elementos fundamentales

La Educación Infantil (EI en adelante) en España es la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años, se ordena en dos ciclos- el primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad- y por último es de carácter voluntario (Artículo 1 Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil).

La finalidad de la EI es dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas y de sus familias con el fin de que estas puedan conciliar la vida familiar y laboral y de que sus hijos sean educados a través de experiencias que, progresivamente, les faciliten la adquisición de los hábitos y destrezas propios de su edad (Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil).

Los objetivos de esta etapa educativa se orientan a contribuir al desarrollo de las capacidades que posibiliten a los niños y niñas: a) conocer su propio cuerpo y el de los

otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias, b) observar y explorar su entorno familiar, natural y social, c) adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales, d) desarrollar sus capacidades afectivas, e) relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos, f) desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión, g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas en la lectura y escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

En el segundo ciclo de EI se trabajan tres áreas: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes (comunicación y representación).

Por otra parte, los centros educativos o escuelas de EI en España están conformados por una serie de elementos fundamentales que adoptan una preponderancia en función a la legislación de cada comunidad autónoma y tipo de centro (público, concertado o privado).

Con respecto a los centros de EI, Ribes (2010) señala que estos se conciben como un entorno educativo organizado con intencionalidad educativa y finalidades básicas, como estimular y desarrollar las capacidades de los niños en un momento evolutivo de alta potencialidad y compensar las dificultades y carencias madurativas.

La organización educativa de los centros de Educación Infantil, presentan una serie de elementos que adoptan una preponderancia de acuerdo a las características de cada institución. En este sentido, Cardona (2001) señala que los elementos fundamentales de los centros educativos son: a) objetivos o propósito institucionales que orientan la actividad de la organización y constituyen la razón de ser del centro; b) recursos o elementos indispensables para la acción educativa; c) cultura , entendida como conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le otorgan identidad; d) tecnología o conjunto de formas de actuación propias de cada centro; e) entorno constituido por todas aquellas variables ajenas a la estructura que coinciden en la organización y f) estructura o conjunto de elementos articulados entre sí.

Con respecto a la estructura de los centros educativos, Santos Guerra (1997) indica que la escuela presenta cinco partes fundamentales en su estructura.

En la tabla 2.5 se describen las cinco partes fundamentales de una organización, que muestra quiénes la conforman y cómo se distribuye por niveles de actuación. Este

entramado institucional muestra un andamiaje de roles que confiere al centro una estabilidad y continuidad en el tiempo, y permite desempeñar las funciones de cada nivel independientemente de las características de sus integrantes (Santos Guerra, 1997).

Tabla 2.5.

Estructura de la organización y sus funciones

Nivel	Composición	Funciones
Ápice estratégico	-Director o directora -Equipo directivo -Consejo Escolar	-Supervisión directa -Asignación de personas y recursos a determinadas tareas -Resolución de conflictos -Mediación con el entorno -Dinamizar estrategias de intervención
La línea media	-Jefes o Coordinadores de Departamento y de ciclo -Responsables de los equipos docentes -Jefes de módulo	-Coordinación -Orientación -Información -Supervisión, de control
El núcleo de operaciones	-El profesorado	-Desarrollar la acción educativa (Currículum reglado) -Planificación -Relaciones horizontales y verticales profesores/ alumnos -Comunicación con el exterior
Unidades de apoyo	-Especialistas de diverso tipo (Logopedas, psicólogos, pedagogos, orientadores, trabajador social) -Asociaciones de padres -Representantes de la comunidad -Asesoras/es externos de áreas -Coordinadoras/es externos de programas -Editorialistas -Servicios de administración y limpieza -Cafetería	-Apoyar al núcleo de operaciones -Asesorar al núcleo de operaciones -Colaborar en actividades -Apoyo de acciones educativas -Mantenimiento y organización de la infraestructura
Tecnoestructura	-Analistas y teóricos	-Analizar cambios y adaptaciones -Estudiar el control, la estabilización y normalización de las pautas de actividad

Nota: Adaptada de "La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas" por M. A. Santos Guerra, 1997. Copyright 1997 por Aljibe.

Con respecto a esta estructura, Bardisa (1997) agrega que los diferentes niveles en que se dividen los centros educativos son interdependientes, con un grado de relación relativo, ya que cada uno de ellos mantiene cierta identidad y autonomía, lo que potencia el equilibrio entre autonomía y control o entre burocracia y relaciones humanas.

Debemos destacar que la distribución por niveles de actuación permite que el número de integrantes de la comunidad educativa y las formas en que estos se relacionan cotidianamente adquieran un carácter dinámico.

Este carácter dinámico surge de las creencias e interpretaciones que se dan de las situaciones, a las que se enfrentan los integrantes dentro de la organización, y la intensidad de los vínculos entre estos que determinan el funcionamiento de un centro escolar más allá de lo que está establecido o prescrito formalmente (Ball, 1989; Santos Guerra, 1993).

Por esta razón, a partir de las relaciones interpersonales y las interacciones comunicativas que se establecen en un centro surge una dimensión importante que condiciona las relaciones y la comunicación en el aula.

2.2.2. Las relaciones en los centros educativos

Las organizaciones educativas pueden abordarse como un sistema abierto, ya que proporcionan información hacia el exterior y, a su vez, está marcada por la autoorganización que les permite funcionar hacia el interior, nutriéndose de las interacciones de las personas que participan en los distintos componentes que constituyen la organización (Rizo, 2007).

Rizo (2007) explica que las interacciones comprenden el conjunto de procesos de relación e intercambio de información que se dan entre los sujetos participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este intercambio de información no solo se limita al contenido de los cursos, sino que abarca y toma en cuenta, también, informaciones personales, relaciones de poder y compañerismo (Bernstein, 2001)

En esta línea Santos Guerra (1997) indica que la comunicación en las organizaciones se divide en cuatro direcciones—descendente, ascendente, lateral y exterior. La comunicación descendente tiene relación con las instrucciones para el trabajo, la racionalización del trabajo, los procedimientos y prácticas, la retroalimentación de actuación y la inductación (información de naturaleza ideológica).

La comunicación ascendente contiene información sobre la realización de las tareas que se están desarrollando dentro y fuera del aula, demandas de mayor precisión en las condiciones, tiempos y formas de hacer las tareas, quejas con respecto a la jerarquía, solicitud de permisos, exenciones y rebajas respecto al cumplimiento de las exigencias ordenadas e información sobre el grado de satisfacción respecto a la comunicación, nivel de exigencia y tipo de evaluación que realiza la jerarquía académica.

Con respecto a la comunicación lateral, ésta se refiere, a los comentarios respecto a los otros estamentos o a individuos pertenecientes a ellos, las interacciones respecto a la tarea, las interacciones respecto a la vida personal de cada uno de los protagonistas y a las comparaciones, agravios, rencillas y tensiones interpersonales.

Por último, la comunicación exterior se relaciona con las demandas respecto al papel que ha de desempeñar la escuela como servicio público, la satisfacción relacionada con el cumplimiento de las tareas en los diversos aspectos de la formación, las sugerencias sobre la mejora de la calidad de los servicios que se prestan, la colaboración para participar en el desarrollo de actividades y las quejas sobre el funcionamiento, o los resultados, o críticas sobre los conflictos surgidos en la dinámica de la organización.

En relación a este punto, la mayoría de los contenidos de la información en el establecimiento se centran en la tarea o en la actividad, ya que la comunicación descendente y ascendente se realiza a través de los núcleos estratégicos y la comunicación externa se da en diferentes puntos del sistema, ya sea en el ápice estratégico- órganos de dirección- en la línea media -responsables de las actividades- o en el núcleo de operaciones-profesores que están a cargo de la actividad.

2.2.3. El aula como espacio de comunicación

En este apartado nos centraremos en la comunicación y en las interacciones que surgen en el aula; es decir, en las relaciones e interacciones más características que se desarrollan entre el profesorado y el alumnado, y entre pares que constituyen el contexto de adquisición.

En este contexto de interacción social se construye la estructura del currículum escolar como medio institucional de comunicación (Flanders, 1997; Stenhouse, 1987), donde ésta es fundamental para la práctica pedagógica (Bernstein, 2001).

La comunicación es un concepto amplio, por esta razón Álvarez Núñez (2003) indica que de esta interacción entre profesorado y alumnado surge la comunicación didáctica donde todo tipo de estímulos (mensajes) influyen en la conducta de los interlocutores de la clase.

Asimismo, Cubero, Cubero, Santamaría, de la Mata Benítez, Carmona y Prados (2008) señalan que la comunicación didáctica es una actividad en la que se genera el significado más que una vía por la que se transmiten mensajes. Por esta razón, los mensajes de los

docentes configuran una red compleja de significados que influencia a los alumnos de forma directa e indirecta por distintas vías como: a) el diseño y distribución de los espacios; b) el tipo y la ordenación de los muebles y pupitres; c) la estructuración y reparto de los tiempos; d) los mensajes no verbales; e) las técnicas y métodos utilizados; f) los recursos didácticos; g) los mensajes verbales que se intercambian; y h) las acciones y las omisiones (Álvarez Núñez , 2003).

En este sentido Villalta y Martinic (2009) plantean que la interacción didáctica desde la perspectiva dialógica de la comunicación se da a partir de los actos, hablas, saberes y expresiones concretas de aprender del alumno y enseñar del profesor, los cuales conforman un proceso de influencia mutua que constituye la interacción profesor-alumno en una realidad particular.

2.2.4. Interacción comunicativo lingüística entre el profesorado y el alumnado

El estudio de las relaciones e interacciones que se establecen entre profesorado y alumnos en el contexto del aula cuenta con una dilatada trayectoria en diferentes áreas de investigación de las ciencias sociales, específicamente en la educación, psicolingüística y sociología, ya que los primeros trabajos fueron desarrollados en la década de los treinta y mediados de los cincuenta del siglo veinte (Delamont, 1984).

Una de las investigaciones pioneras fue la realizada por el profesor estadounidense Ned Flanders (1977), en la que presenta un sistema de diez categorías para el análisis de la interacción o comunicación verbal en el aula (*Flanders interaction analysis categories* o FIAC).

El Sistema de análisis de la interacción FIAC es un instrumento de observación in situ que se basa en el análisis de iniciación (tomar la iniciativa, dirigir, comenzar o introducir un concepto o un deseo propio) y respuesta (seguir la iniciativa de otra persona, contradecir, ampliar o reaccionar de alguna manera a ideas que ya han sido expresadas, aceptar o complimentar deseos), en primer lugar del docente y en segundo lugar del alumno. Este modelo de diez categorías, de acuerdo a Villalta y Martinic (2009), permite analizar los niveles de influencia directa e indirecta de la práctica pedagógica del docente y la participación de los estudiantes. En la tabla 2.6 se recoge y explican las diez categorías para el análisis de la interacción de Flanders.

Tabla 2.6.

Categorías para el análisis de interacción (FLAC, 1970)

Intervenciones	Categorías	
Intervención del profesor (habla el profesor o profesora)	Responde (Influencia indirecta)	1.- Cuando acepta sentimientos (positivos y negativos): acepta y usa un tono afectivo hacia el alumno "no amenazante". 2.- Cuando alaba o anima: alaba o alienta la acción del alumnado. Hace uso del humor (chistes) para aliviar la tensión de clase. Se incluyen movimientos afirmativos, aprobatorios de la cabeza y expresiones como <<um, um?>> o continua. 3.- Cuando acepta y utiliza ideas de los alumnos: clarifica, elabora o desarrolla las ideas o sugerencias del alumno. En la medida en que las ideas personales resultan preponderantes, su intervención ha de clasificarse bajo el número 5.
	Inicia (Influencia directa)	4.- Cuando formula preguntas: planteamiento de preguntas acerca de contenidos o de procedimientos y métodos, partiendo el profesor de sus propias ideas y con la intención de que el alumno responda 5.- Cuando expone y explica: hace referencia a hechos u opiniones acerca de contenidos y métodos, expresa sus ideas, da explicaciones. 6.- Cuando da instrucciones: directrices, normas u órdenes que se espera del alumno cumplirá. 7.- Cuando critica o justifica su autoridad: frases que tienden a hacer cambiar la conducta del alumno, de formas o pautas no aceptables o modos aceptables; regaña a alguno; explica las razones de sus conductas, por qué hace lo que hace; extrema referencia a sí mismo.
Intervención del alumno (habla el alumno o alumna)		8.- Respuesta del alumno: los alumnos hablan para responder al profesor. Es el profesor quien inicia el proceso, solicita que el alumno se exprese o estructura la situación. La libertad para expresar las propias ideas es limitada.
	Inicia	9.- El alumnado inicia el discurso. El alumno o alumnado expresa ideas propias; iniciación de un nuevo tema; libertad para exponer opiniones y líneas personales de pensamiento; formulación de preguntas.
Silencio		10.- Silencio o confusión: pausas, cortos períodos de silencio y períodos de confusión en los que la comunicación resulta ininteligible para el observador.

Nota: Adaptada de "Análisis de la interacción didáctica" por N. Flanders, 1977, p. 60. Copyright 1997 por Anaya.

De las diez categorías del FIAC, las siete primeras que se describen se refieren a la actuación del profesor, de la uno a la número tres se recoge la actuación directa del docente y de la número cuatro a la siete, la actuación indirecta. Desde la categoría cinco a la nueve se recoge la participación del alumno, y la décima categoría de silencio o confusión evidencia el estado del aula.

Con respecto a este modelo de categorías Flanders (1977) indica:

Que estos porcentajes por sí solos, no son buenos predictores del aprendizaje y actitudes del alumno, ya que la calidad de los enunciados verbales se asocia a los logros educativos que a la cantidad. Desde el momento en el que el profesor tiene más autoridad que cualquier alumno, no es de extrañar el descubrimiento de que la comunicación del profesor, que es una muestra del total de su conducta, sea el factor individual más potente a la hora de

establecer un equilibrio entre respuesta y actividades de iniciación (Flanders, 1977, p. 60).

El modelo FIAC supone un esfuerzo de síntesis que recoge el conjunto de comportamientos más significativos entre el profesor y el alumnado durante la clase, dándose una elevada atención a la actuación del profesor y reduciendo la del alumno (Medina, 1989).

Por otro lado, en Inglaterra se llevó a cabo unos de los proyectos de investigación más completos en relación a la observación y evaluación del aprendizaje dentro del aula- en inglés, *Observational Research and Classroom Learning Evaluation* (ORACLE en adelante) realizado por Galton, Simon y Croll (1980).

El proyecto ORACLE presenta un análisis global del alumno y de las actuaciones del profesorado en el que identificaron los patrones de comportamiento de cincuenta y ocho clases en diecinueve centros de educación primaria durante un período de tres años con el propósito de estudiar la efectividad de diferentes métodos de enseñanza en las principales asignaturas de enseñanza primaria. En la tabla 2.7. se presentan las categorías de observación del registro de profesores que se utilizaron en el proyecto ORACLE.

Delamont (1988) explica que los resultados del Proyecto Oracle arrojan que el 79% del tiempo de la clase se divide en un 12% de preguntas, un 22% de interacciones silenciosas y un 45% de declaraciones.

Con respecto a estos sistemas de análisis de la interacción dentro del aula, Edwards y Mercer (1994) explican que se da la regla de los dos tercios ya que se ha observado que: a) durante aproximadamente dos tercios del tiempo alguien habla; b) aproximadamente dos tercios de esta conversación la lleva a cabo el profesor y c) aproximadamente dos tercios de la conversación del profesor consiste en lectura o preguntas. Esto demuestra que el profesor tiene el control y ocupa la posición central dentro de estos dos modelos de análisis sobre estos Delamont (1988, p. 143) añade que:

La estrategia del profesor es, antes que nada, hacer explícitas sus expectativas sobre la clase y plantearlas y replantearlas frecuentemente. Sus intentos de controlar el contenido y

la conducta de los alumnos se hacen, en primera instancia, por medio de la expresión de sus modelos esperados.

Tabla 2.7.

Principales categorías de observación del registro de profesores del proyecto ORACLE

Conversación	Silencio
Preguntas	
Tarea	
P1 Recordar hechos	Interacción silenciosa
P2 Ofrecer ideas , soluciones (cerrada)	Hacer gestos
P3 Ofrecer ideas , soluciones (abierta)	mostrar
P4 Referirse a la supervisión de tareas	Calificar
Rutina	Esperar
P5 Referirse a cuestiones de rutina	Narración
Afirmaciones	Lectura
Tarea	No observado
A1 De hechos	No codificado
A2 De ideas , problemas	Sin interacción
Supervisión de tareas	Interacción adulta
A3 Decirle al niño lo que debe hacer	Visitar alumno
A4 Alabar el trabajo o el esfuerzo	Sin interaccionar
A5 Retroalimentación en trabajo y esfuerzo	Fuera del aula
Rutina	Audiencia
A6 Proveer información , instrucciones	Composición
A7 Proveer retroalimentación	Actividad
A8 De control crítico	
A9 De pequeñas conversaciones	

Nota: Adaptada de "La interacción didáctica" por S. Delamont, 1988, p. 140. Copyright, Cincel.

En la línea de investigación de la interacción profesor-alumno existen otros tipos de estudios que pasan de la aplicación de la observación sistemática a la observación intuitiva.

Asimismo, Edwards y Mercer (1994) señalan que el estudio que mejor representa la aplicación de la observación intuitiva es el realizado por Barnes (1977), quien relacionó los aspectos observados del discurso en clase con los procesos cognitivos del alumnado, dando prioridad al lenguaje de las clases como medio principal a través del cual los niños de las escuelas formulan el conocimiento y lo ponen en relación con sus propios objetivos. Esto no quiere que Barnes (1977), deje fuera el rol del maestro dentro del proceso, ya que explica que la mejor descripción que se puede hacer del aprendizaje en clase es la de la interacción entre los significados del maestro y los alumnos, es decir, que en esta prima el matiz sociocultural de trabajos como los de Vygotsky.

Paralelamente a estos estudios durante la década de los setenta se realizaron otras investigaciones importantes en el área de la lingüística como el realizado por Sinclair y

Coulthard (1975) que desarrollaron un modelo de análisis del lenguaje oral en la clase basado en la teoría funcional de Halliday (Titone, 1986).

El modelo de análisis de Sinclair y Coulthard (1975) se caracteriza por dividir la estructura del discurso en tres elementos identificados como IRF: a) iniciación de la conversación por parte del maestro; b) respuesta por parte del alumnado y c) follow-up (revisión) del maestro.

De acuerdo a Titone (1986), el modelo de Iniciación- Respuesta- Follow up (IRF en adelante) se centra en el análisis de las diversas unidades del discurso: actos, jugadas, intercambios, transacciones y las lecciones que conforman la suma total de la unidad en un macrodiscurso. Este autor se refiere a los actos del habla como expresiones simples que presentan unidades funcionales. Estas unidades se clasifican en 22 categorías que se presentan y describen en la tabla 2.8.

De la categorización de los actos del habla de Titone surge el perfil general del discurso desarrollado por el docente en interacción con los alumnos. Sinclair y Coulthard (1975) indican que es perfil se divide en cinco aspectos que se pueden ver en la figura 2.1.

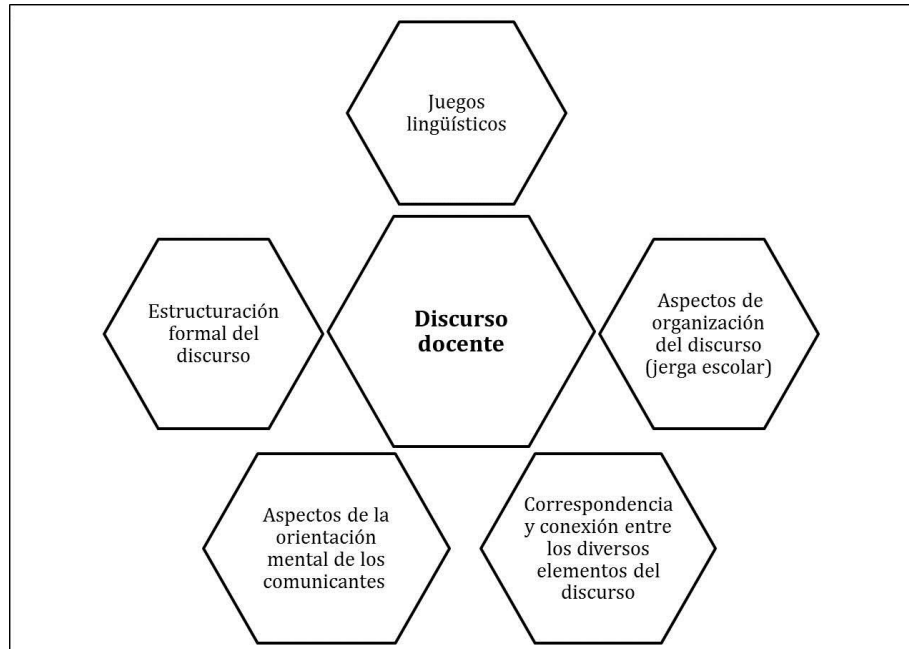


Figura 2.1. Perfil del discurso didáctico de Sinclair y Coulthard (1975). Adaptado de "El lenguaje en la interacción didáctica" por R. Titone, 1986, pp. 80. Copyright 1986 por Narcea.

Tabla 2.8.

Categorización de los actos del habla

Categorías	Descripción
1. Delimitadores (marker)	Uso de formas lingüísticas del tipo “bien”, “ahora”, “basta”, etc. Tienen la función de señalar los límites del discurso.
2. Iniciadores (starter)	Uso de enunciados afirmativos, imperativos, interrogativos que tienen la función de dar información o de dirigir la atención sobre aquello que se propone.
3. Incitadores (elicitate)	Uso de a interrogaciones o imperativos con la función de reclamar una respuesta verbal (o su equivalente no verbal).
4. Verificadores (check)	Uso de formas de tipo fáctico como “¿preparados?” “¿está hecho?” “¿entendido?” “veamos”, etc., utilizadas por el maestro para darse cuenta de la marcha de la lección.
5. Directivos (directive)	Uso de imperativos que reclaman una respuesta no verbal con una o más acciones.
6. Informativos (informative)	Uso de afirmaciones o declaraciones que tratan de suministrar información.
7. Estimuladores (prompt)	Uso de formas como “¡venga!” “¡adelante!” “¡ánimo!” “¡rápido!” “sigamos”, “levanten la mano”, etc. con la función de reforzar una directriz o una sugerencia.
8. Indicadores (clue)	Uso de afirmativos, imperativos, interrogativos, etc. con la pretensión de dar información ulterior para ayudar al alumno
9. Sugerencias (cue)	Uso de formas como “¿quién lo sabe?” “¿quién viene a la pizarra?”, etc. con el objeto de reclamar una oferta de participación.
10. Oferta (bid)	Uso de Formas como “profesor, ¿puedo?” o levantar la mano para indicar el deseo de participar en el discurso.
11. Llamamiento por el nombre (nomination)	Uso de nombres propios o vocativos (tú) o bien “¿quién falta por hablar?” con la función de llamar (o dar permiso a un alumno) a participar en el discurso.
12. Reconocimiento (acknowledge)	Uso de formas de confirmación o aceptación o simplemente atención respecto a aquello que el alumno está haciendo o intentando hacer como “Sí”, “está bien”, “cierto”, etc.
13. Réplica (reply)	Respuesta verbal o equivalente.
14. Reacción (react)	Respuestas no lingüísticas mediante comportamiento no verbal.
15. Comentario (comment)	Uso de afirmaciones u otras formas con la función de ejemplificar, ampliar, justificar, etc. la información suministrada al alumno.
16. Aceptación (accept)	Aceptación o repetición de la respuesta del alumno para dar constancia de la idoneidad de tal respuesta con formas como “Sí”, “bien”, “no”, “O.K.”, etc.
17. Evaluación (evaluation)	Uso de afirmaciones en forma de juicio de valor, “bien”, “justo”, “interesante”, “exacto”, “equivocado”.
18. Pausa: (silent stress)	Silencio que indica los límites del discurso.
19. Meta-afirmación (metastatement)	Uso de afirmaciones, en tiempo futuro dirigidas a informar sobre la estructura, objetivo y desarrollo de la lección.
20. Conclusión (conclusion)	Repetición y resumen de la información con formas como “así”, “entonces”, “por lo tanto”.
21. Conexión (loop)	Uso de formas para reconducir el discurso como “de nuevo”, “por favor”, “como deje anteriormente”, “volvamos a lo que estábamos diciendo”.
22. Fuera de (aside)	Salidas o descontextualizaciones extrañas a la lección como “¡que frío que hace aquí!” “¿Dónde se habrá metido a mi folio?” o “hacer señas al bedel” que llama desde la puerta.

Nota: Adaptada de “El lenguaje en la interacción didáctica” por R. Titone, 1986, pp. 77-78.

El perfil del discurso didáctico del modelo de Sinclair y Coulthard (1975) es exhaustivo y articulado. Por esta razón, Titone (1986) indica que no es de aplicación fácil. Algunos autores como Edwards y Mercer (1994) señalan que las estructuras del modelo IRF (1975) sirven como modelo del habla en las clases de educación primaria y además pueden apreciarse en el lenguaje oral en el aula de Educación infantil, lo que implica que los niños socializan con rapidez, sin embargo este tipo de estudios aportan poca información acerca de lo que aprenden realmente los alumnos en clase (Willes, 1983).

Por otra parte, existen otras investigaciones que se centran en el conocimiento como una estructura construida socialmente y en los vínculos entre lo que se dice realmente y la comprensión previa y la adquirida. Uno de los estudios más representativos de esta corriente es el realizado por Hugh Mehan (1979), quien basándose en el modelo de IRF de Sinclair y Coulthard (1975), planteó una adaptación de éste incluyendo una secuencia de interacción donde la fase directiva e informativa coincide con el inicio y cierre de la lección, mientras que los episodios de elicitación componen la fase instruccional (Mehan, 1979). En la tabla 2.9 podemos ver con detalle la organización de la estructura de la lección.

Tabla 2.9.

Organización la estructura de la lección

Evento	Lección					
Fase	Inicio		Instruccional		Cierre	
Tipo de secuencia	Directiva	Informativa	Temas Elicit. -Elicit.	Temas Elicit. -Elicit.	Informativa	Directiva
Organización de la secuencia	I-R-E	I-R(Eo)	I-R-E	I-R-E	I-R(Eo)	I-R-E
Participantes	P-A-P	P-A-P	P-A-P	P-A-P	P-A-P	P-A-P

Nota: Elicit.= elicitación; I-R-E= secuencia de Iniciación- respuesta- evaluación; (Eo)= evaluación opcional; p=profesor o profesora; A= alumno o alumna. Adaptado de “*Learning lessons: social organization in the classroom*”. En H. Mehan, 1979, p. 73, traducción propia. Copyright 1979 por Harvard University Press.

Edwards y Mercer (1988) criticaron los modelos de análisis de la interacción basados en IRF o IRE, ya que estos: a) tienden a simplificar en exceso el concepto de contexto y subestiman su importancia para la construcción de un discurso coherente y cohesivo y b) no están diseñados para abordar directamente el contenido del habla. Mercer (1996) añade que la construcción conjunta del conocimiento educativo no es realmente un tema de la lingüística, y no se puede esperar que los métodos diseñados para analizar aspectos de las relaciones estructurales en el lenguaje sean adecuados para ello.

Posteriormente a estas investigaciones, Edwards y Mercer (1994) presentan en el libro *El conocimiento compartido* el estudio realizado en tres escuelas de Educación primaria y una escuela comprensiva del *Inner London Education Authority* con alumnado entre ocho y diez años, donde analizaron cualitativamente el discurso grabado en video para comprender cómo se construye y comparte el conocimiento entre maestros y alumnos.

Edwards y Mercer contrastaron el lenguaje oral y la actividad contextual (Maybin, 1994) a partir de las grabaciones de las lecciones de diferentes asignaturas encontrando que de la interacción comunicativo-lingüística surge un tipo de habla que depende directamente de un contexto de actividades y de apoyos físicos, lo que demuestra que cuando profesores y

alumnos hablan y realizan diferentes tipos de acciones dentro de la clase están construyendo una historia compartida de discurso y actividades que es la esencia de la lección (Edwards y Westgate, 1994).

Durante la década de los ochenta comienzan a surgir nuevos estudios basados en los modelos de análisis de la interacción antes descritos, uno de los más representativos es el realizado por el italiano Renzo Titone (1986) que presenta un sistema de análisis del comportamiento lingüístico del enseñante (SACLE en adelante).

El modelo de análisis del lenguaje del enseñante SACLE en palabras de Titone (1986, p. 145):

Se basa fundamentalmente en el trinomio de Morris donde la semántica, sintáctica y la pragmática son esenciales, ya que recogen las diferentes clases de signos didácticos que se presentan en la comunicación del enseñante, a cualquier nivel escolar. Tales rasgos, traducidos en términos comportamentales, han sido inicialmente obtenidos a partir de tipologías interaccionales (como la de Flanders), lingüísticas y metodológico-didácticas.

Este modelo tiene como propósito analizar minuciosamente toda la complejidad de la comunicación verbal en la escuela. Presenta diversas categorías que parten del 1) plano semántico que recoge las formas didácticas relacionadas con los contenidos, 2) plano sintáctico que recoge las características del lenguaje (aspectos lingüísticos, aspectos paralingüísticos y aspectos cinésicos y 3) el plano pragmático, que recoge la estructura de la clase, estrategias didácticas, dinámica relacional y otras modalidades comunicativas utilizadas por el profesor.

En la tabla 2.10 podemos ver en detalle cada una de las categorías de la Parrilla de observación del Modelo SACLE, donde se recogen tres estilos comunicativos lingüísticos: [a] estilo formal (F+); [b] estilo poco formal (F-) y [c] estilo informal(n F).

Tabla 2.10.

Parrilla de observación del modelo SACLE

Categoría	Estilo	Descripción
Plano semántico		
Exposición informativa(EI)	(F+)	Explica, narra o describe verbalmente
Exposición Valorativa (EV ₁)	(F+)	Evalúa el trabajo de los alumnos
Exposición Valorativa (EV ₂)	(F-)	Corrige las respuestas y/o las tareas
Exposición Valorativa (EV ₃)	(F+)	Comenta críticamente el texto o los autores
Exposición ilustrativa con audiovisuales (EAV ₁)	(F+)	Ilustra la exposición con recursos tradicionales (pizarra, mapas, murales)
Exposición ilustrativa con audiovisuales (EAV ₂)	(F-)	Ilustra la exposición con recursos modernos (visuales o sonoros)
Diálogo(D)	(nF)	Usa exclusivamente el diálogo para explicar o corregir
Diálogo+ Exposición +Diálogo (DED)	(F-)	Usa el diálogo inicialmente y a continuación alterna la exposición y el diálogo
Exposición Diálogo (ED)	(F-)	Usa la exposición inicialmente y prosigue con el diálogo
Plano sintáctico		
a) Registros lingüísticos		
Lenguaje elevado o especializado (LE)	(F+)	Usa una lengua elevada (estilísticamente) o una lengua especializada (con terminología específica)
Lenguaje Popular (LP)	(F-)	Alterna o mezcla una lengua elevada con formas dialectales o regionales
Dialecto (Dia ₁)	(nF)	Usa el dialecto en la explicación didáctica o en la corrección
Dialecto (Dia ₂)	(nF)	Usa el dialecto para las llamadas de atención disciplinares
Estructuración Formal (EF)	(F+)	Usa frases gramaticalmente correctas y completas
Estructuración Formal incompleta (EI)	(F-)	Usa frases gramaticalmente correctas pero incompletas o truncadas
Estructuración Subestándar (EsS)	(nF)	Usa formas propias de la jerga o un vocabulario vulgar
Cantidad de Léxico notable(CtLn)	(F+)	Usa un vocabulario muy amplio (muchas palabras diferentes)
Cantidad de Léxico escaso (CtLs)	(F-)	Usa un vocabulario restringido (pocas palabras que se repiten)
Calidad del léxico variable (CILv ₁)	(F+)	Usa un vocabulario muy variado y diferenciado
Calidad del léxico variable (CILv ₂)	(F-)	Usa un vocabulario estereotipado
Calidad del léxico variable (CILv ₃)	(nF)	Usa estribillos monótonos (“o sea”, “es decir”, etc.)
Calidad del léxico pertinente (CILp ₁)	(F+)	Usa un vocabulario apropiado y pertinente
Calidad del léxico pertinente (CILp ₂)	(F-)	Usa un vocabulario genérico e impreciso (“hacer” usado de manera redundante. etc.)
b) Aspectos paralingüísticos		
Tono alto(Ta)	(F+)	Usa un tono alto de voz
Tono medio (Tm)	(F-)	Usa un tono medio de voz
Tono bajo (Tb)	(nF)	Usa un tono bajo de voz
Volumen fuerte (Vf)	(F+)	Usa un volumen fuerte de voz
Volumen bajo(Vp)	(nF)	Usa un volumen bajo de voz
Timbre de voz dulce (TMd)	(nF)	Usa un timbre de voz dulce o agradable
Timbre áspero (IMa)	(F+)	Usa un timbre áspero o metálico o desagradable
Ritmo veloz (Rtv)	(nF)	Habla muy deprisa
Ritmo moderado(Rtm)	(F-)	Habla con ritmo moderado
Ritmo lento(Rtl)	(F+)	Habla bastante lentamente
c) Aspectos Cinésicos		
Gestos autoexpresivos (Gae)	(nF)	Usa gestos en lugar de palabras
Gestos cosignificantes (Gcs)	(F-)	Usa gestos para subrayar o aclarar las palabras
Mímica facial fría (Mf)	(F+)	Posee una mímica fría, rígida, comedida
Mímica facial cálida (Mc)	(nF)	Posee una mímica cálida, acogedora, sonriente

Nota: Adaptado de “*El lenguaje en la interacción didáctica*” por R. Titone, 1986, pp. 146-150. Copyright 1986 por Narcea.

Tabla 2.10. (Continuación)
 Parrilla de observación del modelo *SACLE*

Categoría	Estilo	Descripción
Plano Pragmático		
a) Estructura de la clase		
Estructura de la clase centralizada (Ec)	(F+)	Los bancos están dispuestos frontalmente respecto a la cátedra (mesa del profesor). El enseñante se comunica poniéndose por delante y generalmente inmóvil.
Estructura de la clase descentralizada (Ed)	(nF)	Los bancos son móviles y se agrupan según el tipo de tarea. El enseñante asume posiciones variables comunicándose con los alumnos desde cerca.
b) Estrategias didácticas		
Método directivo (AD)	(F+)	El enseñante domina con la palabra reservándose cualquier iniciativa.
Método no directivo (AnD)	(nF)	El enseñante colabora democráticamente dejando espacio a las iniciativas de los alumnos.
c) Jugadas didácticas		
Estructurar (ESTR ₁)	(F+)	El enseñante “estructura” la lección o cada uno de sus momentos estableciendo sus partes y presentándolas según un plan preconcebido
Estructurar (ESTR ₂)	(nF)	El enseñante permite a los alumnos que “estructuren” la acción didáctica
Solicitar (SOL)	(F+)	El enseñante “suscita” la actividad verbal o no verbal del alumno/a preguntando, rogando o imponiendo
Solicitar (SOL ₂)	(F+)	Reclama la atención: reclamos verbales y no verbales
Responder (RES ₁)	(nF)	“Responde” al alumno aceptando propuestas o preguntas
Responder (RES ₂)	(F+)	El enseñante “responde” al alumno rechazando propuestas o preguntas
Responder (RES ₃)		Responde corrigiendo o modificando propuestas o preguntas
Reacciona REA ₁	(nF)	El enseñante “reacciona” a las respuestas del alumno confirmándolas
Reacciona REA ₂	(F+)	El enseñante “reacciona” a las respuestas del alumno rechazándolas
Reacciona REA ₃	(F-)	El enseñante “reacciona” a las respuestas del alumno modificándolas o corrigiéndolas
d) Dinámica relacional		
Comunicación simétrica (Cs)	(F -)	El enseñante interactúa usando el mismo comportamiento del alumno
Comunicación complementaria (Cc)	(F +)	El enseñante interactúa con un comportamiento opuesto y complementario
Rechazo de la comunicación (rC)	(F +)	El enseñante da a entender que no tiene la intención de comunicarse con un alumno o grupo de alumnos
Aceptación de la comunicación (aC)	(nF)	El enseñante acepta el comunicarse discutiendo, dialogando o respondiendo
Descalificación de la comunicación (dC)	(F +)	El enseñante da a entender que no concede importancia al razonamiento (“discurso”) del alumno
Afirmación del yo (aY)	(nF)	El enseñante da a entender que concede importancia y valor a la persona del alumno
Rechazo del yo (rY)	(F+)	El enseñante muestra desprecio o desestima hacia la persona del alumno
Repudios disciplinarios (rY2)	(F+)	El enseñante desaprueba o condena el comportamiento del alumno
Desaprobación del yo (dY)	(F+)	El enseñante ignora deliberadamente la existencia o la presencia del alumno
Escalada simétrica (Es)	(F +)	El enseñante tiende a hacer prevalecer su postura repitiendo y acentuando el mismo comportamiento que el alumno
Doble vínculo (Dv)	(F +)	El enseñante plantea exigencias de tipo paradójico o contradictorias que bloquean la conducta del alumno
Confusión e indisciplina (Cf)	(F -)	incapacidad de mantener la disciplina en clase; desorden expositivo en la lección o digresiones e interrupciones durante la presentación de la lección

Nota: Adaptado de “*El lenguaje en la interacción didáctica*” por R. Titone, 1986, pp. 146-150.
 Copyright 1986 por Narcea.

Por otra parte a inicios de la década de los noventa surgen nuevos estudios del discurso en el aula, uno de los más trascendentales, que surge a partir de la perspectiva interactiva de la educación, es el realizado por la académica y maestra de Primaria, Courtney Cazden (1991), quien en el análisis del discurso escolar utilizó la estructura básica IRF: a) el maestro inicia

la lección invitando al alumnado a participar; b) el alumno o alumna seleccionado responde contando su historia y c) el maestro comenta el relato antes de llamar a otro alumno o alumna.

La investigación realizada por esta autora recoge datos de la conversación de la maestra y sus alumnos tomando en cuenta el tiempo compartido, la estructura de la lección y el tratamiento de las diferencias. Además, profundiza en el análisis de la conversación entre iguales destacando los procesos cognitivos y la influencia del contexto.

El tiempo compartido es fundamental es la oportunidad que tiene el alumnado durante la clase para crear sus propios textos orales, para aportar algo más que respuestas a las preguntas del maestro y en el cual, se comparten experiencias extraescolares, ya que el tiempo compartido es el contexto para producir relatos de experiencias personales o narraciones infantiles.

En cuanto a las narraciones infantiles, esta autora observó que el alumnado las inicia con una fijación temporal, luego explicitan el lugar y por último presentan el agente principal y la acción.

Existen dos tipos de narraciones infantiles- las episódicas y las monotemáticas- las primeras son relatos largos, con escenarios variables y con mayor número de personajes mientras que los segundos son relatos que solo se centran en un objeto o suceso. Estos relatos referidos a experiencias extraescolares, no tienen relación con el currículum, pero no se libran del control de los demás participantes, ni del profesor, ya que la mayoría de los educadores suele dar algún tipo de respuesta, donde en un extremo se encuentra la reacción positiva o entusiasta y en el otro la reacción negativa.

Las respuestas del alumnado de acuerdo a Cazden (1991) son agrupables en cuatro categorías:

Las primeras se refieren a aquellos casos en los que el profesorado ha entendido claramente la historia y se limita a comentarla o a pedir más información. La segunda categoría de reacciones da lugar a una conversación colaborativa entre el profesorado que interroga y el niño o niña que informa, y que redundan en que la historia sobre un objeto o suceso aparezca más completa. La tercera categoría surge cuando el profesorado realiza otra pregunta que expresa perplejidad o su incapacidad para seguir el tema de la historia tal

como la narra el niño. Por último, la cuarta categoría surge cuando la pregunta que formula el profesorado puede derivar el tema hacia otro que éste entiende mejor o que valora más.

Tales reacciones marcan una distinción entre el discurso en clase y una conversación, y a la vez evidencian un objetivo formativo en algunas escuelas: fomentar en el alumnado al inicio de su trayectoria escolar nuevos criterios de cómo expresarse en la escuela e incluso sobre los temas más apropiados.

Desde los aspectos formales, esta investigadora indica que el alumnado en sus narraciones, introduce en sus relatos correcciones espontáneas que demuestran su preparación sintáctica y su preocupación por los oyentes. Estructuralmente se perciben dos clases de ajustes. Las sustituciones léxicas, que se refieren a la sustitución espontánea de una palabra por otra más exacta al momento de nominar y los paréntesis o inserción de frases explicativas.

Otro aspecto relevante se refiere a mantener el tema. El profesorado intenta conectar los argumentos de los relatos pero estos pueden llegar a ser muy diferentes. Por esta razón Cazden (1991) plantea el concepto de familiaridad de los adultos con la interpretación de lo que el alumnado quiere expresar con sus relatos y explica que la familiaridad con los relatos facilita el acercamiento y la sensibilidad, ya que las narraciones constituyen una estrategia universal de los niños y niñas para hacerse entender, puesto que la capacidad, disposición para construir narraciones es similar a la capacidad y disposición para adquirir el lenguaje.

El estudio realizado por Courtney Cazden es uno de los estudios didácticamente más completos, ya que analiza su propia práctica a través del modelo de análisis del discurso del profesorado IRF planteado por Mehan (1979) e incluye los siguientes elementos.

- La combinación de secuencias básicas más secuencias condicionales a las que denominan conjuntos temáticamente relacionados en las cuales el feedback estaba presente unas veces sí y otras no.
- El comienzo de cada serie está señalado por una combinación de comportamientos verbales paralingüísticos. como “bien”.
- Los finales de las series se terminan con un conjunto de señalizadores verbales como “muy bien” o “eso está bien”, incluyendo la repetición de la respuesta correcta.

La estructura de la lección en esta investigación presenta dos dimensiones- la dimensión secuencial y la selectiva.

La dimensión secuencial, dentro de cada espacio la estructura de los enunciados, puede variar del mismo modo como cambia la secuencia día-mes-año de acuerdo a cada país. Por ejemplo, la secuencia de la lectura de libros entre padres y niños que plantean Ninio y Bruner (1978), en la que en el diálogo se utiliza las siguientes enunciados:

La madre o el padre utiliza un vocativo como “mira”.

- La madre o el padre realiza una interrogación como “¿qué es esto?”
- El niño o niña responde o nomina “es un X”.
- La madre o el padre realiza una expresión reactiva, como “sí, es un X” (si el niño responde correctamente).

Esta autora destaca que la secuencia presentada por Ninio y Bruner (1978) coincide con las secuencia del modelo IRF relacionado con las partes del dialogo- de la lectura encajan con la secuencia IRF de una lección, sin embargo deja de lado el vocativo “Mira” de la madre.

La dimensión selectiva se refiere a cada espacio de la estructura secuencial. Existen opciones en cada secuencia que se asocian al análisis del discurso escolar en cuanto a las relaciones forma-función; por ejemplo cuando los inicios son preguntas como “¿puedes venir y señalar dónde vives?”.

Con respecto a las preguntas utilizadas durante la clase Dillon (1983) en su investigación llegó a la conclusión de que en algunas oportunidades lo que dificulta la discusión son las preguntas del profesorado y el ritmo acelerado de las interacciones durante la clase, ya que la mayoría de los profesores hacen preguntas tipo test y evalúa en consonancia las respuestas del alumnado.

Este autor sugiere algunas alternativas a las preguntas habituales de los profesores como el realizar planteamientos declarativos, replanteamientos reflexivos, invitaciones a colaborar y guardar silencio después de las preguntas que plantea.

En esta misma línea Cubero, Cubero, Santamaría, De la Mata, Carmona y Prados (2008) señalan que el aprendizaje es un proceso de construcción y de conocimiento compartido

entre profesor y alumno (Edwards y Mercer, 1994). Por esta razón y desde la perspectiva sociointeractiva, el discurso o la conversación tienen la función de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976; Bruner, 1989) o participación guiada (Rogoff, 1993).

El modelo del discurso como andamiaje contempla tres aspectos (Cazden, 1991; Werstch, 1988): [1] el proceso de internalización que surge de la interacción social entre el profesorado y el alumnado, en el que se manifiestan dos actos el hablar y escuchar (instrucción) que llega a transformarse en pensamiento, éste va más allá de la información recibida convirtiéndose en ideas propias, como la construcción de relaciones entre los conceptos y las conclusiones, [2] las estrategias preformulación de las respuestas del alumnado y las de reconceptualización que reorientan las respuestas del alumnado, cuando al inicio la respuesta es erróneas, y [3] la importancia de las concepciones del conocimiento y la filosofía de la educación implícitas en la estructura del andamiaje.

En este estudio se ha observado que la actividad docente está dedicada a enseñar a los estudiantes a contemplar determinados fenómenos desde diferentes puntos de vista, en los cuales influyen la diferencia de edad y cultura, pues pueden representar barreras entre los maestros y el alumnado. El tono afectivo de la respuesta adulta y el resultado del andamiaje, es decir la valoración del conocimiento adquirido por el alumno.

Por otra parte, Edwards y Mercer (1994) en su investigación se preocuparon de realizar un análisis cuantitativo del discurso con el objetivo de descubrir las claves de cómo se construye y comparte el discurso en las clases. Poniendo énfasis principalmente en la comprensión del alumnado más que en la estructuración del discurso.

A partir del análisis de muestras de conversaciones en clases de diversas asignaturas, Edwards y Mercer (1994) enfatizan aspectos que se deben tener en cuenta, tales como los siguientes:

- Durante la mayor parte de la clase los docentes hablan y hacen preguntas para iniciar, extender y controlar la conversación .
- Dentro de la conversación, los alumnos hacen preguntas al profesorado, buscando información, guía o permiso para hacer algo, pero siempre bajo el control del profesor.

- El profesorado utiliza estrategias como el uso de pistas, al realizar preguntas al estudiantado. Este patrón coincide con el del modelo IRF. La función pedagógica de esta estrategia es introducir a los alumnos en el discurso compartido con el profesor. Este proceso, de acuerdo a los autores, encaja con la zona de desarrollo próximo.
- El profesor utiliza mecanismos discursivos de comunicación tales como reconstrucciones, supuestos previos y paráfrasis, ya que al hacer una recapitulación posterior, a través del parafraseo y la reconstrucción de lo que ocurría en la lección, el profesor podía volver a redefinir los conceptos para que esta definición fuese más cercana a la de la planificación de la lección. Así mismo, dando las cosas por conocidas o comprendidas, podía detectar los desacuerdos y modelar la dirección del discurso. Estos mecanismos demuestran otra función de la etapa de feedback de la secuencia IRF.
- Los principales constituyentes del conocimiento compartido son la actividad conjunta con las concepciones compartidas transmitidas por el lenguaje, por esta razón el alumnado aprende mejor si participan activamente en la asignatura que si reciben pasivamente el discurso del profesor .

Uno de los resultados que destacan con mayor énfasis estos investigadores que es la medida de control ejercida por el profesorado en las clases, caracterizadas por una enseñanza de tipo progresiva. Por ejemplo, cuando se hizo un examen más detenido, se observó que:

La libertad de los alumnos para introducir sus ideas eran en gran medida nula, ya que el profesor mantenía un estricto control sobre lo que decía y hacía, a las decisiones que se llegaban y a las interpretaciones que se daban de la experiencia (Edwards y Mercer, 1994, p. 175).

Son de destacar las conclusiones sobre los procesos educacionales observados en este estudio de Edwards y Mercer (1994). Los autores señalan que:

- El aprendizaje basado en la experiencia y el control por parte del profesorado demuestra que el tipo de aprendizaje analizado en las muestras de discurso no era esencialmente una cuestión de aprendizaje basado en la experiencia, ni en la comunicación entre alumnos, ya que el rol del profesorado era controlar el modelado de estructura y contenidos generales de la lección.
- Respecto a los rituales y principios, se observó que el profesorado, sin dejar de mantener el control sobre la actividad y discurso, intentaban actuar según el aprendizaje basado en la experiencia y centrado en el alumno. Esto provocó que los alumnos consideraran que ciertos conceptos importantes eran una cuestión de *ritual (rutinas)*, más que de *principios* o basada en la comprensión conceptual.
- El lenguaje y la socialización, se centró en el contenido del conocimiento y el discurso; es decir en lo que se hace y dice, las palabras utilizadas, los conceptos en cuestión y las acciones realizadas en la clase.

Como conclusión final de esta investigación acerca del desarrollo del discurso pedagógico dentro del aula, Edwards y Mercer (1994, p. 176) concluyen que:

El discurso en clase actúa estableciendo comprensiones conjuntas entre maestro y alumno, marcos compartidos de referencia y de concepción, en las que el proceso básico, consiste en introducir a los alumnos en el mundo conceptual de la maestra, y a través de ella, a la comunidad educativa.

En España, durante la década de los noventa, Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1995) se interesan por el estudio de la interacción profesor- alumno dentro del aula centrándose en la actividad discursiva, como actividad conjunta, que depende del análisis del discurso educacional y de la relación entre el discurso, la actividad y los dispositivos semióticos que participan como mediadores en este proceso, ya que el análisis del discurso es indisoluble y debe inscribirse necesariamente en el ámbito de la actividad conjunta desarrollada por los participantes (Colomina, Mayordomo y Onrubia, 2001).

Este grupo de investigadores para analizar el discurso en la clase se basaron en:

- La articulación de las actuaciones del profesorado y del alumnado en torno a la tarea o contenido de aprendizaje y su evolución a lo largo de la secuencia didáctica.
- La identificación de formas, mecanismos y dispositivos semióticos, a través de los cuales los participantes (profesor y alumnado), buscan y establecen definiciones compartidas de la situación y la dirección de los significados que delimitan los contenidos de la educación.

Este análisis micro, se realizó con la intención de conocer cómo se da la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos a lo largo de las secuencias didácticas de la lección con apoyo de un mediador semántico (Coll et al., 1995), como un ordenador, pizarra interactiva u otro medio multimedia que se utilice en el aula.

Dentro de la línea de investigación de la adquisición de conocimiento compartido y del uso de estrategias de andamiaje surgen otros estudios que se centran en las interacciones lingüísticas del profesorado y el alumno, durante la lectura de cuentos.

Con respecto a las investigaciones de la lectura de cuentos en el aula la mayoría de estas se realizaron durante los años ochenta y noventa y se centraron en las intervenciones del maestro o maestra (Rosemberg y Manrique 1990; Teale y Martínez ,1986; Teale, Martínez y Glass, 1989)

Rosemberg y Manrique (1990) en su estudio acerca de la intervención del maestro durante la lectura de cuentos, encontraron que cada docente mantiene un patrón regular en las intervenciones observadas. Estos patrones, diferentes entre sí, representan modalidades y estrategias de interacción características, y configuran distintos estilos de lectura. Las diferencias entre estilos de enseñanza del profesorado pueden incidir sobre la comprensión de los niños, sus modos de aproximarse al texto y sus actitudes hacia los libros y la lectura. Pero estos autores no considera la incidencia posible de las intervenciones del docente en el desarrollo de recursos lingüísticos y de estrategias de producción de discurso narrativo (Teale y Martínez, 1986; Teale, Martínez y Glass, 1989).

La categorización utilizada por Rosemberg y Manrique (1990) para la comparación de estilos del profesorado se caracteriza por presentar cuatro categorías generales, que se dividen en subcategorías, tal como se describen en la tabla 2.11.

Tabla 2.11.

Dimensiones y categorías para describir estilos de interacción de los maestros en situaciones de lectura de cuentos

1. Tipo de movimiento:	Clasifica las intervenciones del maestro de acuerdo a dos criterios diferentes, a) criterios comunicacionales que señala la posición que tienen en el intercambio las intervenciones del maestro en relación con otros participantes y b) la calidad de la interacción que se produce en el intercambio.
1.1. Iniciación:	Intervención del maestro que no es una consecuencia directa de las intervenciones del niño.
1.2. Respuesta:	Intervención del maestro que tiene como punto de partida una intervención de los niños.
1.2.1. Reestructuración:	Intervención del maestro que mantiene el significado central del enunciado del niño, pero introduce cambios estructurales que implican modificar o proporcionar alguno de los componentes principales del enunciado del niño.
1.2.2. Continuación del tópico:	Intervención del maestro que mantiene el significado central del enunciado del niño, pero no presenta coincidencia explícita con éste. Estructuralmente puede presentar cualquier grado de similitud o diferencia con el enunciado del niño.
2. Modalidad:	Clasifica las intervenciones del maestro como acciones, tanto verbales como no verbales. Considera las formas que éstas adquieren en el intercambio.
2.1. Pregunta cerrada:	Intervención del maestro que tiene por objeto suscitar una respuesta determinada.
2.2. Afirmación:	Intervención del maestro que tiene por objeto comunicar una certeza.
2.3. Comentario:	Intervención del maestro que realiza un enunciado apreciativo.
3. Tipo de información:	La categorización de esta dimensión tiene en cuenta los diferentes tipos de información que el sujeto utiliza en la construcción del significado del texto.
3.1. Explícita en el texto:	Se refiere a información expresada en el texto.
3.2. Implícita en el texto:	Se refiere a información no explicitada en el texto, pero que puede inferirse con ayuda de conocimientos y experiencias previas.
4. Foco:	Categoriza las intervenciones del maestro considerando los aspectos a los que hace referencia.
4.1. Relaciones causales:	Intervención del maestro que se focaliza en las relaciones causales entre los eventos del cuento.
4.2. Componentes estructurales:	Intervención del maestro que se focaliza en los eventos centrales de la estructura del cuento.
4.3. Detalles:	Intervención del maestro que se refiere a alguna parte del cuento no esencial en el desarrollo de la línea básica de éste. Es decir, a aquellos eventos o aspectos del cuento que no pertenecen a la cadena de eventos que conduce desde el principio.

Nota: Adaptada de “*Las intervenciones del maestro durante la lectura de cuentos*” por C. Rosemberg y A. M. Borzone, 1990.

A partir del análisis de los fragmentos del intercambio docente-alumno en el estudio realizado por Borzone y Rosemberg (1994) se destaca la influencia del estilo del maestro en el tipo y la calidad de las intervenciones de los niños, demostrando que el rol que cumple el adulto en la estructuración de un formato de interacción puede restringir o promover las intervenciones de los niños. Sin embargo, la calidad y cantidad de estas intervenciones

podrían ser el resultado de otros factores, como las competencias lingüísticas y discursivas de los niños.

Rosemberg y Borzone (1990, 1994) señalan que las estrategias utilizadas por los adultos en la interacción comunicativo lingüística adulto-niño, coinciden con las estrategias de apoyo al desarrollo lingüístico, como repeticiones, reestructuraciones y continuaciones, que caracterizan los estilos de aquellos docentes que en el intercambio posterior a la lectura del cuento logran reconstruir un relato coherente junto con los alumnos.

En relación a la participación de los docentes en la reconstrucción grupal de cuentos al finalizar la lectura, Manrique (2012) indica que existen diversos tipos de reconstrucciones, tales como:

- Reconstrucciones incompletas que surgen de la participación de varios niños respondiendo a las preguntas de la maestra en forma muy breve, una palabra, una frase nominal o verbal sin complementos. En estos casos el patrón de conversación seguido por el docente es similar a las secuencias IRF (Sinclair y Coulthard, 1975).
- Reconstrucciones descriptivas, que se dan a partir de los relatos construidos al finalizar el cuento que constituyen descripciones recuperadas de información explícita de las ilustraciones del libro. Las maestras formulan varias preguntas, respondiéndolas ellas mismas, lo que refleja una baja participación del alumnado, que solo debía proporcionar como respuesta la palabra que falta en la frase. Esto coincide con las conclusiones del estudio presentado por Cazden (1991).
- Reconstrucciones-cuestionario. Al igual que en los tipos de reconstrucciones anteriores la participación del docentes es alta siguiendo el patrón IRF. Se elicitaba la situación de pregunta-respuesta y hay una baja participación del alumnado.
- Reconstrucciones-debate. En este tipo de reconstrucciones los alumnos adquieren una activa participación, sin embargo los docentes se centran en la comprensión de sucesos y sus relaciones, en la comprensión de la secuencia, o en algunos conceptos implicados en los relatos, en lugar de focalizarse en la producción narrativa.

- Reconstrucciones monopolizadas. Dentro de las reconstrucciones de la lectura de cuentos en el grupo grande hay un alumno que a pesar de las intervenciones de la profesora y la entrega de turnos, monopoliza la conversación, tomándose todos los turnos y reconstruyendo de manera solitaria a base de los recuerdos de su memoria a largo plazo respecto al cuento.
- Reconstrucciones completas compartidas. Manrique (2012) señala que este tipo de reconstrucciones se observa en los grupos de niños que llevan a cabo la reconstrucción del cuento y logran que esta sea completa, con escasa participación de la maestra. En estas situaciones las maestras, aunque guían el relato, promueven que los niños empleen formas más complejas de lenguaje en un relato extendido.

La construcción grupal de un relato promueve sin duda el uso de estrategias de discurso narrativas y favorece los procesos de comprensión, ya que la coherencia del relato implica necesariamente la focalización en los componentes estructurales y en las relaciones temporales y causales entre los eventos del cuento (Pentimonti y Justice, 2010).

En relación a los estilos de lectura de cuentos y la aplicación de estrategias de andamiaje en docentes de habla castellana, González (2004, 2007) realizó una investigación comparada entre México y España centrada en la lectura conjunta de cuentos y en el debate que surge al finalizar, en dos clases de dos escuelas públicas de cada país, con alumnos de entre cinco y seis años y sus maestras.

Este estudio arrojó los siguientes resultados, a partir de un autoinforme del estilo de lectura y las observaciones de las sesiones de lectura conjunta relacionados con los tipos de información, participación y el proceso de elaboración-aplicación de estrategias de andamiaje y formatos (González, 2004, 2007):

- La estrategia de reelaboración de la información es clave en el proceso de andamiaje (Edwards y Mercer, 1988)
- Los formatos en relación a la función de guía se muestran eficaces cuando las maestras parten del nivel de expresión del niño y logran establecer una

retroalimentación para la comprensión de la información y la aportación de nueva información.

- El análisis conjunto de las categorías que parten del sistema aplicado por el sistema de categorización de González (2004, 2007) considera la elaboración de la información como proceso en el que existen unas acciones y unos productos, estrategias y formatos; y ofrece una diferencia muy útil entre dos estrategias de aprendizaje, claves para los objetivos de lectura de narraciones: recuperación y comprensión (Gárate, 1994).

Pentimonti y Justice (2010) investigaron acerca de la frecuencia de uso de las estrategias de andamiaje de alto apoyo (generalización, razonamiento, predicción) y las estrategias de andamiaje de bajo apoyo en la interacción profesor-alumnado (coparticipación, reducción de opciones y elicitación), con una muestra de cinco maestras de Educación Infantil que realizaron lectura conjunta de cuentos en gran grupo en centros que son parte del Programa Head Start.

A partir de la observación de las sesiones de lectura de las maestras y de la aplicación de un cuestionario de percepción de las estrategias de andamiaje aplicadas por las docentes, Pentimonti y Justice (2010) concluyen que:

- El uso de las estrategias de andamiaje durante la lectura en voz alta en gran grupo beneficia positivamente el aprendizaje del alumnado.
- Las maestras utilizaban en mayor medida las estrategias de andamiaje de bajo apoyo y en menor medida las estrategias de andamiaje de alto apoyo, ya que manifestaron que era difícil beneficiar a todo el alumnado durante las interacciones en la lectura, por esta razón este bajo porcentaje de uso de las estrategias de andamiaje de alto apoyo perjudica al alumnado que presentan necesidades educativas y necesitan apoyo adicional.
- Las percepciones de los maestros con respecto al uso de estrategias de andamiaje se contradicen con los resultados de las observaciones realizadas por los

investigadores, ya que la mayoría de los profesores informaron que utilizaron con una frecuencia similar las estrategias de andamiaje de alto y bajo apoyo.

A partir de este último hallazgo Pentimonti y Justice (2010) sugieren la necesidad de mejorar el desarrollo profesional para aumentar la conciencia de los docentes de cómo utilizar las estrategias de andamiaje durante las lecturas conjuntas y atender las diversas necesidades de alfabetización teniendo en cuenta la diversidad del aula.

De las investigaciones citadas podemos ver que el discurso y la conversación a partir de diversas actividades aplicadas en el aula, no es un añadido a la actividad conjunta en la práctica educativa (Colomina, Mayordomo y Onrubia, 2001).

La mayoría de los estudios revisados se centran en la situación de lectura de cuentos, en la que se ha identificado que las estrategias de intervención de los docentes o padres y madres lectores resultan eficaces para favorecer el desarrollo lingüístico y cognitivo (Snow y Ninio, 1986).

Entre estas estrategias se destacan el comentar (Snow y Ninio, 1986), la formulación de preguntas abiertas y cerradas, la valoración positiva de los comentarios del niño, las repeticiones, las reestructuraciones y las expansiones (Borzzone, 2005; Cazden, 1991; González, 2004, 2008; Manrique, 2012; Mehan, 1979)

Manrique (2012) señala que la efectividad de las estrategias puede radicar en el hecho de que los niños imitan los estilos comunicativos de los adultos y sus estrategias para adaptarse al estilo comunicativo del entorno (Snow y Ninio, 1986; Dickinson Keebler, 1989).

Este tipo de lectura conjunta que se centra en la participación del alumno se denomina lectura dialógica (Whitehurst et al., 1988) y su propósito es involucrar activamente a los niños y niñas en el proceso de la lectura y estimular la verbalización y poner las bases de la alfabetización temprana (prealfabetización).

Por último, Tough (1998, p. 141) destaca que los niños y las niñas tienen un potencial de pensamiento y uso del lenguaje, pero es necesario la interacción mediante el diálogo con adultos para que aquel se desarrolle. Al ingresar en la Educación Infantil, el diálogo con el profesor y con los pares puede ser la principal experiencia en el pensamiento de los niños y niñas y este se convierte en un recurso para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.2.5. Interacción entre iguales

Dentro de aula no solo priman las interacciones entre el docente y el alumno, sino también las interacciones entre iguales. Por ello, en este apartado nos centraremos en la influencia de este tipo de interacciones en el desarrollo y adquisición del lenguaje oral.

Las investigaciones que se centran en las interacciones entre iguales surgen a partir del trabajo de un grupo de psicólogos de Ginebra, entre los cuales destaca Perret–Clermont (1980), quien describió los efectos de la colaboración entre iguales sobre la capacidad de razonar asociada con la fase piagetiana de las operaciones concretas. Sin embargo Quintana (2004) señala que ninguno de estos estudios llegó a analizar la propia interacción.

A partir de estudios realizados durante los años noventa (p.e. Cazden, 1991; Edwards y Mercer, 1994; Schuele, Rice y Wilcox, 1995; Wells, 1999, 2001) se da una mayor importancia a la interacción entre pares y se destaca la influencia que ésta tiene en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Schuele, Rice y Wilcox (1995) señala que los niños y niñas que asisten a EI son capaces de participar en conversaciones de turnos múltiples con sus pares. De hecho, los estudios observacionales indican que los preescolares responden a cerca de dos tercios (68%) de las iniciaciones comunicativas de sus pares.

Wells (2001) señala que los niños y niñas hablando entre sí aprenden mucho unos de otros al poner en común ideas y explorar sus acuerdos y discrepancias sobre las tareas en las que están participando. Asimismo, Cazden (1991) señala que el discurso o conversación entre iguales favorece el desarrollo cognitivo, ya que éste adopta cuatro funciones: catalizador, representación de roles complementarios, como relación con el público y como habla exploratoria (Barnes, 1992).

Respecto al discurso como catalizador, esta autora señala que dentro de las conversaciones entre iguales en EI existen diferentes puntos de vista. En estas interacciones no siempre se ven evidencias en el turno del hablante del punto de vista del oyente. Esto no quiere decir que éstas carezcan de valor. Por ejemplo, Cazden (1991) destaca que en los juegos de cubos surgen perspectivas descoordinadas y señala que no se puede esperar que la confrontación de ideas genere cambios inmediatos; lo que realmente importa es que se desarrolla el lenguaje.

En relación a la representación de roles complementarios, Cazden (1991) explica que en actividades de tipo experimental, donde se requieren técnicas directivas mediante asunción

de roles resolutivos complementarios (Forman, 1987) o patrones de guía-tutoría (Vargas, Pastor y Villares, 2003) los iguales realizan las tareas conjuntamente, antes de que puedan hacerlo por separado. En estas interacciones se observó, además, la aplicación de técnicas de andamiaje similares a las utilizadas por los adultos.

El discurso como relación con el público, específicamente la conversación con orientación hacia el otro, se logra a partir de la retroalimentación instantánea cuando algo que se ha dicho no está suficientemente claro. Estas interacciones entre iguales pueden ser vistas como causa y consecuencia del declive del egocentrismo infantil que plantea Piaget (Vargas, Pastor y Villares, 2003).

Por último, el discurso como habla exploratoria (Barnes, 1992), se presenta como una característica del estilo oral en el curso de una conversación, incluso en el caso de que en ella participe el docente. En este sentido, Wells (2001) indica que el valor del habla exploratoria (HA en adelante) radica en que en grupos pequeños está activa la discusión en el aula y favorece los estilos de aprendizaje que surgen menos fácilmente en la clase frontal. Además, este autor agrega que el HA tiene un status especial respecto a la educación, ya que es “un modelo dialogístico de razonamiento. Sus “reglas básicas” son las que permiten que las distintas voces se animen mutuamente de manera que, además de construir un conocimiento compartido, también evalúen críticamente la calidad de ese conocimiento” (Wegerif y Mercer, 1997, p. 59).

El significado de la conversación entre iguales, radica en primer lugar en que las interacciones entre iguales se dan tanto en el hogar y en el barrio como en la escuela y es en ésta donde cobra mayor importancia debido a las limitaciones que caracterizan a la mayoría de las interacciones docente –alumnado en el centro educativo. El contraste entre el contexto familiar y el contexto de aprendizaje del aula es evidente. Durante las clases, los docentes dan directrices y el alumnado cumple con estas de manera no verbal, los maestros hacen preguntas y el alumnado contesta, frecuentemente con una palabra o frase.

El único contexto en el que los niños pueden invertir los roles interaccionales en igualdad intelectual, generacional, en el cual puedan iniciar y controlar un diálogo, haciendo preguntas o contestándolas, es con sus iguales. Las interacciones entre iguales es otro de los ejes fundamentales en el desarrollo del lenguaje en la infancia, por ende se deben incluir en los planes docentes.

Con respecto a los estudios que se centran en la interacción entre iguales en EI, Vargas, Pastor y Villares (2003) exponen que la interacción entre niños de 2 y 3 años de edad se genera el rol de guía-guiado, donde los niños-guía utilizan demostraciones y modelamiento directos y asistencia abundante, llegando a completar la tarea del guiado.

Estos autores destacan que la importancia de este tipo de interacciones radica en que guiando al compañero, el niño puede tener la oportunidad de comprobar su saber y consolidarlo, a través de la práctica con el material de la actividad. De esta interacción surgen diversas estrategias de conocimiento compartido, como el descubrimiento, la consolidación y la generalización del saber.

Esto indica que los iguales pueden proveer asistencia al compañero, proporcionándoles lo que necesita o ayudando con las dificultades. Estas interacciones pueden ser consideradas como precursoras de la tutoría y del aprendizaje colaborativo en el sentido de que un niño ayuda al otro a superar un obstáculo o a completar una actividad.

Mashburn, Justice, Downer y Pianta (2009) describen como positivo el efecto de la interacción entre pares en el desarrollo del lenguaje, durante la EI, ya que se ha demostrado que:

- Las habilidades lingüísticas que se favorecen a partir de la interacción entre pares son específicamente el vocabulario, número total de palabras y número de diferentes palabras, y la gramática específicamente en significado y longitud de la frase (McGregor, 2000). Sin embargo los autores indican que este es un avance pequeño, pero supone una contribución significativa para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños en el aula de preescolar.
- La interacción entre pares con mayores habilidades de lenguaje puede proporcionar a los compañeros un recurso importante para el aprendizaje, si se utiliza además como estrategia para el control de la conducta dentro del aula.
- Los efectos de la interacción entre pares son de mayor importancia en la primera infancia en comparación con los últimos años de la escolaridad.

- Los docentes son el componente esencial de la intervención, ya que son el principal conductor de la eficacia de una intervención de este tipo.

Finalmente, para aplicar este tipo de intervenciones se debe tener en cuenta las características del contexto familiar y del aula (las habilidades del lenguaje en el aula de los compañeros y los comportamientos de los niños y niñas), ya que pueden inhibir o magnificar el impacto de la intervención (Mashburn, Justice, Downer y Pianta, 2009).

2.3. Relaciones entre los contextos familiar y escolar

En los apartados anteriores hemos revisado y descrito la influencia del contexto familiar, como primer factor socializador fundamental, y el contexto educativo- como segundo factor socializador en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje de los niños (Bernstein, 2001).

En estos contextos, los niños, a través del lenguaje como instrumento mediador de la comunicación y transmisor de la cultura (Vygostky, 2012), aprenden a actuar como miembros de una sociedad y entre los diversos grupos sociales (familia, barrio, escuela, etc.) y a adoptar su cultura, sus modos de pensamiento y acción, sus creencias y valores (Halliday, 1978). Este autor señala que este aprendizaje en edades tempranas se da a partir de la experiencia acumulada de numerosos sucesos en las que la conducta está guiada y controlada principalmente por un adulto (familiares, docentes o cuidadores).

La relación entre el contexto familiar y el contexto escolar durante los últimos años ha sufrido cambios importantes. De acuerdo a Doderó y Vázquez (2005) son diversos los factores que intervienen en esta relación y de naturaleza muy variada. Estas autoras señalan que uno de los factores del cambio en la relación entre familia y escuela es el proceso de modernización de la familia que supone una pérdida de funciones, esto no quiere decir que haya perdido su rol como primer contexto de desarrollo, sino que comparte las tareas de cuidado, protección y formación (educación) con otras instituciones como la escuela.

Por esta razón la LOE (2006) con el objetivo de no dejar a las familias fuera de su rol educativo, reafirma su papel e indica que ésta es uno de los componentes de mayor importancia dentro de la comunidad educativa. Esto es por lo que los padres y madres

deben colaborar en los procesos educativos de sus hijos e hijas para conseguir así el objetivo de la educación.

Las administraciones educativas españolas han adoptado medidas que deben promover e incentivar la colaboración entre la familia y la escuela con el fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos. Es decir, se busca la coordinación con el propósito de actuar de modo congruente, con respecto a los contenidos y los modelos educativos (Artículo 3, DECRETO 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil).

Asimismo, López, Ridao y Sánchez (2004) señalan que las relaciones entre familia y escuela no se entienden como influencias separadas, sino como influencias superpuestas, destacando la relevancia de la coordinación y el trabajo conjunto de padres, madres, maestros y maestras en la educación de sus hijos e hijas, y del alumnado.

Con respecto a la investigación de las prácticas educativas en la casa y en el aula, existen estudios que se han centrado en el aprendizaje, desarrollo y adquisición del lenguaje, en las dificultades del lenguaje y en la pre-alfabetización durante la Educación Infantil (Aguaded, 2000; Del Rio y Gràcia, 1996; Driessen, Smith y Slegers, 2005; Palacios, Lera y Moreno, 1994; Rodrigo y Palacios, 2008; Tamis-LeMonda y Baumwell, 2012). Estas investigaciones muestran las diferencias entre estos contextos de desarrollo y enseñanza-aprendizaje. Demostrando, por ejemplo, que los conocimientos adquiridos en el hogar y en la escuela son distintos y que se adquieren de forma distinta, lo que permite hablar de discontinuidades (Lacasa, 1997) y de contrastes entre educación informal y educación formal (Edward y Mercer, 1994).

En relación a las diferencias entre estos contextos de aprendizaje, López, Ridao y Sánchez (2004) señalan que:

- El hogar y la escuela son dos entornos físicos distintos, de manera que las relaciones y actividades realizadas en cada uno de ellos dependen de la diferente estructuración espacio-temporal de los estímulos. Es decir, el hogar se caracteriza por la informalidad, mientras que en la escuela el trabajo es formal, existen espacios

y materiales educativos adaptados para el uso infantil y, dado su carácter institucional, se rige por un horario que permite organizar el tiempo y el espacio.

- En relación a los estímulos la escuela y el hogar son dos entornos educativos que pueden aportar una mayor o menor riqueza de estímulos, según como estén estructurados y organizados.
- Con respecto a las relaciones sociales, dentro del hogar éstas suelen estar ligadas a relaciones diádicas o triádicas (madre o padre, niño y objeto). Mientras que la estructura de las relaciones sociales en la escuela quedan claras desde que el niño o la niña se incorpora al centro, ya que pasan de vivir en un grupo reducido a formar parte de un grupo mucho más amplio, donde las interacciones en el aula varían en función de la ratio profesor-alumno.
- La forma de aprender en cada caso contexto es distinta, ya que en el hogar los niños y las niñas aprenden de manera informal y dentro de un contexto natural, a través de actividades que surgen de la cotidianidad o de la observación e imitación de los adultos, cuyo medio fundamental de expresión es la lengua oral. En la escuela, el aprendizaje es formal y consciente y las actividades escolares están especialmente diseñadas en función de un curriculum con objetivos educativos.

Para finalizar esta capítulo, basta resaltar que la escuela y la familia se diferencian en los tipos y formas de interacción, en las estrategias de enseñanza aprendizaje, en los patrones de comunicación y de organización de las relaciones que, en cierta medida, es bueno para el desarrollo infantil que estas discrepancias existan (López, Ridaó y Sánchez, 2004).

Por otra parte, entre la escuela y el hogar también existen semejanzas, ya que ambos contextos no sólo comparte una misma cultura, sino también la función de cuidar a los niños y a las niñas, y la responsabilidad de educarlos. Existe una estrecha relación entre el papel que los cuidadores y las cuidadoras desempeñan en el hogar y el que los educadores y las educadoras realizan en la escuela. Las influencias de ambos contextos se unen, aunque la relevancia de una u otra varía según el aprendizaje al que nos refiramos.

Las investigaciones señalan que para los niños y niñas que asisten a EI, la familia y la escuela son los dos contextos más importantes para su desarrollo (Aranda, 2008; Pianta, Kraft-Sayrea, Rimm-Kaufman, Gercke y Higgins, 2001). Por ello, su dimensión socializadora y educadora aumentará si entre ambos se establecen relaciones positivas, cordiales y de apoyo. Esto explica la necesidad de colaboración e intercambio entre los dos sistemas, que han de trabajar simultáneamente, abiertos al contexto y en interacción con él (Doderó y Vázquez, 2005).

CAPÍTULO III

ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

En los capítulos anteriores hemos descrito las diversas corrientes teóricas que fundamentan nuestra investigación y explican el desarrollo y adquisición del lenguaje y la influencia de los contextos familiar y escolar en éste. Conocer cada una de las teorías explicativas y las investigaciones realizadas sobre el tema ha sido laborioso dada la enorme cantidad de trabajos existentes y la complejidad del tema.

Para describir la complejidad del lenguaje infantil y cada uno de sus componentes, Forma (Fonología y fonética), Contenido (Morfosintaxis y discurso) y Uso (pragmática), nos situaremos en la corriente sociointeraccionista, que incluye el sentido de la comunicación en la definición instrumental de lenguaje. Esta teoría sostiene que el lenguaje se aprende por la socialización y la influencia de las acciones de otras personas (Bloom,1997), Sin embargo, complementaremos esta perspectiva con hipótesis explicativas que surgen del cognitivismo, constructivismo, y la teoría del aprendizaje que han especificado cómo aprenden y como se desarrolla el lenguaje infantil.

El propósito de este capítulo es recoger una síntesis a partir de la revisión y explicación de los planteamientos y aportaciones actuales que han surgido de los diferentes enfoques teóricos sobre los componentes del lenguaje.

3.1. Los componentes del lenguaje

El lenguaje es un sistema producto de la integración de varios componentes o subsistemas (Rondal et al., 2003) que permite expresar intenciones y contenidos relacionando significados y sonidos (Bloom y Lahey, 1978; Serra et al., 2000). Esta definición es un punto de partida para ir incorporando y detallando las dimensiones, componentes y niveles que conforman el lenguaje.

En relación al lenguaje como un sistema, Bloom y Lahey (1978) y Lahey (1988) señalan que el lenguaje presenta tres dimensiones que son interdependientes y que representan una intersección: forma, contenido y uso. En la tabla 3.1 se puede observar que las dimensiones del lenguaje contienen a los componentes del lenguaje fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática.

Tabla 3.1.
Dimensiones, componentes y unidades del lenguaje

Dimensiones	Componentes	Unidades
Forma	Fonológico	Fonema Sonido
	Morfosintáctico	Oración Palabra Morfema
Contenido	Semántico (Léxico)	Palabra Morfema
Uso	Pragmática	Contexto Discurso

Nota: Adaptada de “*Language development and language disorders*” por L. Bloom y M. Lahey, 1978. Copyright 1978 por John Wiley y Sons.

Sobre los componentes y las unidades del lenguaje Acosta y Moreno (1999) señala, que:

La *fonología* se refiere al ámbito que indaga en la organización de los sonidos en un sistema valiéndose de sus caracteres articulatorios y de la distribución o suma de los contextos en que pueden aparecer, mientras que la fonética trata las características de los sistemas articulatorios y auditivos del ser humano.

La *morfosintaxis* explora el ámbito que se ocupa tanto de la descripción de la estructura interna de las palabras como de las reglas de combinación de los sintagmas en oraciones.

La *semántica* se centra en el estudio del significado de las palabras y de las combinaciones de las palabras.

La *pragmática* estudia el funcionamiento del lenguaje en contextos sociales situacionales y comunicativos, es decir, analiza las reglas que explican o regulan el uso intencional del lenguaje.

A diferencia de Acosta y Moreno (1999), Rondal et al. (2003) identifica cinco niveles o componentes del lenguaje:

- *Nivel fonológico*, que reagrupa los sonidos propios de una lengua determinada.

- *Nivel Morfo lexicológico o semántico.* Incluye los elementos léxicos (palabras de la lengua) que constituyen el léxico o vocabulario. Metafóricamente, estos autores hablan del *diccionario mental* que varía según la edad, nivel cultural u ocupación de la persona y que cuenta con millones de palabras.
- *Nivel morfosintáctico.* Se refiere a la realización de las estructuras de significado complejo, mediante la formación de secuencias organizadas de lexemas.
- *Nivel pragmático.* Reagrupa una serie de subfunciones que tienen la intención de actuar sobre el interlocutor e influenciarlo.
- *Nivel del discurso.* Estos autores consideran el discurso en el sentido de un enunciado superior en extensión a la frase y desde el punto de vista de su organización informativa.

Serra et al. (2000) a partir de su investigación del corpus del lenguaje infantil en catalán y castellano describen y reorganizan los diversos componentes (ver figura 3.1)

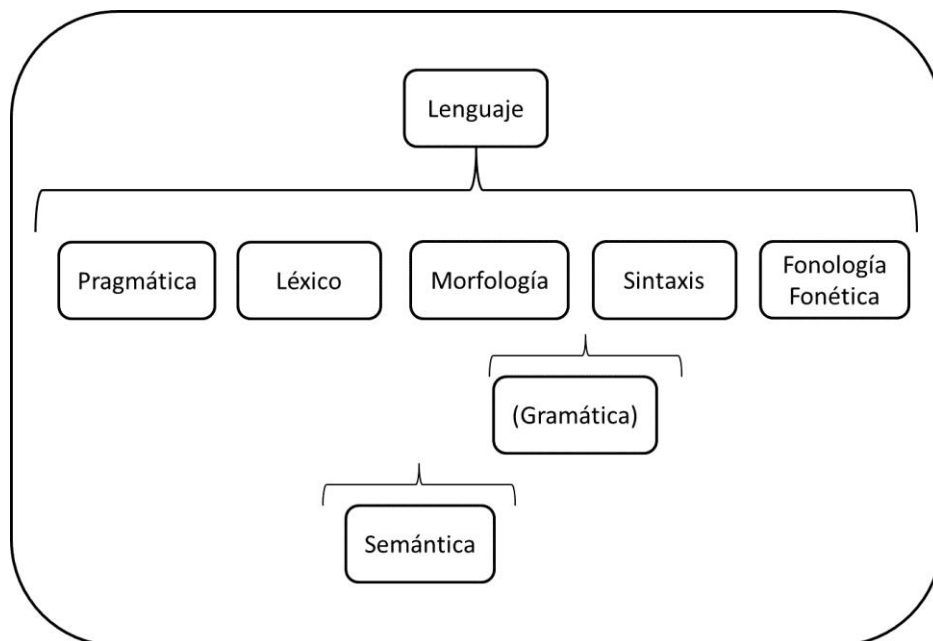


Figura 3.1. Componentes del lenguaje. Adaptada de “La adquisición del lenguaje” Serra et al., 2000, p. 54. Copyright 2000 por Ariel.

Con respecto a los componentes del lenguaje, Serra et al. (2000) señalan que:

La pragmática se centra en el estudio de todo uso o elaboración de significados según los contextos (cultural, cognitivo, espacial, temporal y personal) y las funciones comunicativas. Implica que los hablantes comunican de forma cooperativa sus intenciones y contenidos.

La semántica estudia el modo como se organizan los significados de acuerdo con los otros componentes del lenguaje; es decir, mediante las palabras y las oraciones: semántica léxica y semántica oracional (composicional). Este componente incluye, elementos tales como, el léxico, relaciones conceptuales, rasgos semánticos, relaciones lógicas, palabras contenido y palabras función, frases hechas; la morfología derivacional y flexiva, palabras irregulares, pronombres y sintaxis, la categoría gramatical, el orden, la agrupación y la jerarquización.

Por último, la fonología estudia cuáles son aquellos contrastes sonoros que son escogidos entre los muchos que los órganos de fonación pueden producir, y de qué modo estos contrastes se pueden combinar de forma estable como fonemas, para formar las palabras de una lengua. La fonética, en cambio, profundiza en el inventario y el estudio psicofísico de los sonidos del habla en una lengua determinada.

Por otra parte, Ninio y Snow (1996) señalan que cada uno de los componentes del lenguaje se diferencia de los demás por criterios o reglas usados acerca de su corrección o adecuación.

Dentro de nuestra investigación nos centraremos en la categorización planteada por Bloom y Lahey (1978), ya que permite tener una visión de conjunto, a la vez que precisan los conocimientos, las estructuras básicas y las funciones que los niños tienen que alcanzar para poder comprender y producir significados en su lengua materna.

Con respecto al desarrollo de cada uno de estos componentes, el pragmático es el primero en emerger durante el primer año de vida de los bebés, través de la intención comunicativa (Bates, Camaioni y Volterra, 1975; Bateson, 1975), junto al fonológico (Rondal, 2003;

Tomasello, 2007) que continúan desarrollándose durante cierto tiempo, mientras que los niveles semántico y morfosintáctico evolucionan más allá de la Etapa de la El.

En este sentido, Rondal (2000) propone una aproximación de los principales aspectos del desarrollo del lenguaje desde los 0 meses hasta los cuatro años de edad (ver tabla 3.2).

Tabla 3.2.

Principales aspectos del desarrollo del lenguaje hasta los 4 años de edad

Etapas (años)	Principales aspectos del desarrollo del lenguaje
0-1	Reconocimiento del adulto como interlocutor privilegiado. Inicio del desarrollo pragmático. Establecimiento de un circuito de comunicación rudimentario entre el niño y el adulto
	De una modalidad de demanda a una modalidad de intercambio Ejercicio fonético (balbuceo)
1-2	Las primeras palabras producidas siguen a distancia a las primeras palabras comprendidas Aumento cualitativo y cuantitativo (rasgos semánticos) del léxico Desarrollo fonológico (primera fase) Palabras-frase: expresión de las primeras relaciones semánticas
2-3	Enunciados de varias palabras Ontogénesis de la frase: desarrollo del sintagma nominal y del sintagma verbal Progreso en el marcaje formal de los diferentes tipos de frases
3-4	Desarrollo fonológico: dominio progresivo de los sonidos más complejos Aspecto y tiempo ,cuantificación, calificación , artículos, pronombres, adverbios y preposiciones

Nota: Adaptada de “*Componentes del lenguaje*” por J. A. Rondal, 2000. Copyright 2000 por Masson.

3.2. Desarrollo de la pragmática: el aprendizaje de las destrezas comunicativas

La pragmática estudia como los seres hablantes interpretamos el lenguaje en un contexto, por lo tanto se centra en los principios que guían la interpretación de los enunciados , la relación con los participantes, el mensaje inmediato con el contexto con el entorno o situación de comunicación, incluidas las creencias de los hablantes, el conocimiento de sí mismos, del lenguaje que usan y del mundo (Reyes, 1994, p. 17). En síntesis, este componente del lenguaje se ocupa de la relación entre el lenguaje y el hablante, o al menos de algunos aspectos de esta relación. Asimismo, esta autora señala que el significado que se produce al usar el lenguaje es mucho más que el contenido de los enunciados, puesto que incluye también incluye el gesto, la postura, el tono de voz, la entonación, la longitud de las pausas, las frases cortadas. Todo estos elementos tienen un significado y muchos de estos pueden integrarse en una descripción lingüística.

Los elementos estudiados por la pragmática son los actos del habla (Searle, 1969): el habla cooperativa (Grice, 1975), los tipos de implicación, la deixis, ciertas estructuras discursivas y la relación entre hablantes, discurso y contexto (Galeote, 2004; Reyes, 1994; Serra et al., 2000). Sin embargo, desde la perspectiva del desarrollo del lenguaje infantil, el estudio de la pragmática se centra en aspectos como (Ninio y Snow, 1996):

- La adquisición de intenciones comunicativas y el desarrollo de la expresión lingüística, incluyendo los aspectos de la comunicación previos a la aparición del habla (vocalizaciones y gestos).
- Los factores pragmáticos que influyen en la adquisición del lenguaje , tales como el contexto interactivo del uso del lenguaje en la infancia, el rol del input materno y la conducta de andamiaje en la adquisición de las formas verbales.
- El desarrollo de las habilidades conversacionales (discurso o conversación) y la adquisición de reglas que rigen la toma de turnos, las interrupciones, el mantenimiento del turno y la mantención del tópico.
- El desarrollo del control con las estrategias lingüísticas utilizadas para organizar el discurso de un modo cohesivo y ajustándose al tipo de discurso.
- La adquisición de reglas adquiridas por la educación y otras determinadas culturalmente para usar el habla.
- El estudio de cómo actúan los factores pragmáticos en la adquisición de formas deícticas (pronombres y locativos).

El componente pragmático incluye un espectro muy amplio de conocimientos y reglas, tanto lingüísticas como también cognitivas y sociales. Por lo tanto, se trata de un área poco definida donde existen discrepancias (Serra et al., 2000).

Por otra parte, los elementos de la pragmática más estudiados según Galeote (2004), son la adquisición de las intenciones comunicativas, el desarrollo de la expresión y el análisis de los factores pragmáticos que influyen en la adquisición del lenguaje. Estos elementos son los más analizados, ya que se relacionan con el proceso de desarrollo social, por ende con la

acumulación de conocimiento necesario para establecer relaciones interpersonales (Ninio y Snow, 1996).

Es importante destacar que los niños y niñas participen en variadas situaciones interactivas con un adulto tales como, formatos de atención conjunta, formatos de actividad compartida y conversaciones, antes de que hayan accedido al lenguaje. Estos actos en palabras de Serra et al. (2000, p. 479) “constituyen la garantía de que los niños y niñas se introduzcan progresivamente en el dominio de los símbolos sociales y lingüísticos”.

3.2.1. Teoría e investigación de las fases del desarrollo de la pragmática

Desde los planteamientos expuestos en el apartado anterior surge la pregunta de: ¿cómo se introducen los niños en el dominio de las habilidades pragmáticas?

Para responder a esta interrogante Bates, Camaioni y Volterra (1975) a partir de los planteamientos de Austin (1962) señalan que existen tres estadios prelingüísticos que describen la adquisición de las habilidades pragmáticas básicas en la etapa prelingüística.

- Primer estadio o *fase prelocutiva*, se presenta antes de los diez meses de edad, e incluye aquellos actos comunicativos que tienen efecto en el oyente, específicamente en los adultos, sin el propósito de hacerlo.
- El segundo estadio o *fase ilocutiva* comprende el periodo que va desde los diez a los doce meses de edad. En esta etapa el niño o niña comienza a utilizar de forma intencional, gestos y vocalizaciones no lingüísticas para afectar la conducta del oyente.
- El tercer y último estadio es la *fase locutiva*, que se presenta a partir de los doce meses, cuando el niño o niña comienza a expresar verbalmente sus intenciones.

En la etapa prelingüística llama la atención que los bebés se dan cuenta de forma temprana de que sus conductas tienen una incidencia en su entorno social, ya que los adultos suelen darle respuesta a estas. Esto nos lleva a plantearnos cuándo y cómo se da el paso de la conducta no intencional a la conducta intencional.

Para responder a estas preguntas Sacks (1997) plantea los siguientes criterios para determinar si una conducta no verbal es intencionada: a) el bebé busca contacto visual con el adulto, mientras gesticula o vocaliza, a menudo alterna la mirada entre el interlocutor y un objeto; b) los gestos y las vocalizaciones de los bebés son más asequibles, consistentes y ritualizados. Por ejemplo, algunos bebés utilizan el gesto de abrir y cerrar la mano, cuando quieren coger un objeto y acompañan el gesto con vocalizaciones y c) los niños puede gesticular y vocalizar y esperar la respuesta de su interlocutor. Este autor además agrega que los niños persisten en su intento por comunicarse y si el interlocutor no les da atención, pueden modificar su conducta con el fin de comunicarse mejor con esa persona.

Los bebés poseen un repertorio de gestos para alcanzar diferentes objetivos. Existen gestos de apelación, de negación o rechazo y gestos que tienen como propósito terminar la acción en curso.

Los gestos, según Capirci, Iverson, Pizzuto y Volterra (1996), se pueden clasificar en tres categorías:

Gestos déicticos que aparecen entre los 9 y 12 meses de edad. Se refieren a apuntar, mostrar, ofrecer, dar y realizar peticiones en forma de ritual como extender el brazo con la mano abierta y la palma hacia arriba (Bates et al., 1979). Estos gestos se corresponden a la vez con los gestos protodeclarativos y protoimperativos descritos por Premack y Woodruff (1978), que se utilizan para realizar peticiones (protoimperativos) o para mostrar un objeto a otras personas (protodeclarativos).

El objetivo de las peticiones o protoimperativos, es regular la conducta del otro para satisfacer un deseo (Bruner, 1983). La petición sigue una evolución que se basa en la negociación implícita, producto de la socialización de los niños y niñas. Se produce en contextos de formato convencionales que configuran las peticiones de acuerdo a la cultura y el medio. En este sentido Bruner, Roy y Ratner (1982) estudiaron los orígenes de éstas desde las formas prelingüísticas hasta la aparición de las formas lingüísticas en niños y niñas desde los 8 meses hasta los 2 años. Así encontraron que existen tres tipos de petición durante esta etapa: petición de objeto de invitación y de acción.

Dentro de los protodeclarativos se ha de hacer hincapié en el desarrollo del gesto de señalar o pointing, Tomasello, Carpenter y Liszkowski (2007) y Triadó (1984) indican que éste se desarrolla al finalizar el primer año de vida y destacan que este gesto presenta la función

referencial o denominativa, para designar un objeto por su nombre o la función ostensiva, es decir, el mostrar para atraer la atención.

Los gestos simbólicos o representacionales surgen entre los 12 y 15 meses de edad y constituyen acciones físicas simples que pueden ser usadas para representar objetos y eventos, así como para expresar deseos, necesidades, pensamientos y emociones. Estos gestos tienen una función comunicativa y nominativa, representan un referente específico, incluyen su significado en su forma y éste no cambia con el contexto, sustituyen el habla y tienen una función utilitaria hasta que los equivalentes verbales sean posibles (Goodwyn, Acredolo y Brown, 2000; Iverson, Capirci y Caselli, 1994).

Durante la etapa lingüística, los gestos icónicos surgen cuando el niño ya ha adquirido el lenguaje verbal y son la evolución de los gestos simbólicos hacia los gestos icónicos, descritos por Nicoladis, Mayberry y Genesee (1999). Estos aparecen aproximadamente a los 3 años de edad, cumplen una función afirmativa y acompañan al habla, en vez de sustituirla.

Durante esta etapa hay una fuerte tendencia por parte del niño a depender de una parte de su cuerpo. Por ejemplo, para representar una herramienta usa su dedo como si fuera el cepillo de dientes, pero hacia los 5 años la capacidad representacional del niño se ha complejizado hasta el punto de que es capaz de entender o producir la acción relevante por sí misma, como si la herramienta estuviera allí, como por ejemplo mover la mano como si estuviera sosteniendo un cepillo de dientes (Cárdenas, 2012; Farkas, 2007).

Por otra parte, durante la etapa lingüística, surgen diversos tipos de petición (peticiones directas e indirectas, convencionales y no convencionales, formales e informales) que son base para el desarrollo de la conversación, el diálogo y la narrativa como casos especiales de discurso.

Con respecto a la conversación, Clark (1996) señala que es una acción conjunta que es llevada a cabo por un grupo de personas que actúan en mutua coordinación. El diálogo en sí es un tipo fácil de narración, en el que los seres humanos crean textos orales cooperativos (Grice, 1975). La habilidad narrativa difiere del diálogo en que supone guiar a un oyente a través de un principio, un desarrollo y un final, mientras que se unen oraciones sucesivas entre sí con instrumentos lingüísticos tales como, los conectores, los marcadores de tiempo, los pronombres, etc. (López-Ornat, 2011). Estos elementos lingüísticos o

dispositivos de cohesión permiten al orador o al narrador referirse a cosas que se dijeron antes, dejar cosas sin decir, vincular los acontecimientos de manera coherente, avanzar en la narración sin problemas y evitar volver atrás (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001).

Los orígenes de la conversación se forjan a partir de los 12 meses y no es hasta los 24 meses, cuando los niños y niñas adquieren la función simbólica y el lenguaje oral se convierte en el instrumento comunicativo por excelencia (Diez- Itza, 1992). Sin embargo, para llegar a adquirir las habilidades básicas de la conversación y convertirse en un conversador hábil y experto, deben seguir un proceso largo y complejo que se va consolidando a partir de los primeros años de vida hasta la adolescencia (Serra et al., 2000).

De acuerdo a Snow y Ninio (1996), para participar en una conversación los niños y niñas deben ser capaces de combinar, por una parte, el control sobre los procesos semánticos y sintácticos de la producción y planificación de los enunciados y por otra, las reglas pragmáticas y los procedimientos para tomar el turno de palabra.

Otras de las habilidades básicas para participar de una conversación (Serra et al., 2000), se desarrollan a partir de la primera infancia hasta lo largo de la adolescencia y adultez. Estas habilidades conversacionales básicas son las siguientes:

- Estar atento al turno de actuación.
- Ser capaz de iniciar intercambios en la conversación.
- Ser capaz de introducir un tema; resolver problemas de comunicación que se produzcan (malentendidos o interrupciones).
- Ser capaz de expresar intención.
- Proporcionar información adecuada al oyente u oyentes.
- Responder adecuadamente y tener en cuenta los cambios en la conversación producidos por los interlocutores.
- Respetar las máximas conversacionales planteadas por Grice (1975) de cantidad de la información, calidad (contribución verdadera), relación (pertinencia de la información) y modo, para participar.

El desarrollo de la habilidad de comprender los turnos de intervención o actuación, tiene su origen en las protoconversaciones (Bateson, 1975), en la etapa del balbuceo, donde los adultos respetan el turno de actuación de los bebés en las interacciones cara a cara. En esta etapa, además, los bebés son capaces de comprender que los adultos son agentes intencionales (Tomasello, 2007) y comienzan a acumular conocimientos sobre cómo responder a diferentes actos de habla.

Los actos de habla describen las diferencias entre preguntas que requieren respuestas verbales, enunciados que no exigen acción alguna, órdenes que requieren respuestas de acción (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Por lo tanto, los niños y niñas deben aprender que el lenguaje exige diversos tipos de respuestas, que también pueden incluir conformidad, negación, aceptación o rechazo. Si nos centramos en las preguntas los niños y las niñas diferencian primero las que presentan un pronombre interrogativo como ¿dónde?, ¿quién? y ¿qué?, de las preguntas cerradas con las respuestas “sí”, “no” y las preguntas asertivas.

A partir de los 24 meses de edad, cuando los niños y niñas comienzan a utilizar las primeras palabras y organizan las secuencias de alternancia en los turnos que han sido internalizados con sus madres.

Del Río (1993) explica que el grado de responsabilidad en la gestión de la conversación aumenta a medida que los niños van desarrollando su competencia comunicativa. Esto se debe a que dentro del contexto familiar o de su entorno cotidiano, los niños y niñas se comunican con una o dos personas, sobre temas concretos y referentes presentes, en turnos breves y equilibrados, para ir pasando progresivamente a situaciones en las que hay muchos interlocutores como en la guardería, o que se realizan en contextos desconocidos o distantes (conversación telefónica), con referentes ausentes y abstractos, en turnos largos y desequilibrados.

Las investigaciones sobre interacción verbal infantil han demostrado que a los tres años de edad, los preescolares presentan sus capacidades dialógicas limitadas (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). En relación a esto, Quintana (2004) explica que desde los dos a los cuatro años se produce un cambio gradual, ya que si en un principio era el adulto quien organizaba y llevaba la iniciativa en la conversación, en el inicio de turnos de intervención, en la proposición y mantención de temas y en el control de los diferentes tipos de discurso,

los niños y niñas toman un nuevo rol y progresivamente van adquiriendo la iniciativa de la conversación.

Este proceso se denomina como descentración (Owens, 2006) y permite a los niños y niñas comunicarse de una manera eficaz, ya que el abandono del egocentrismo les capacita para adoptar la perspectiva de otras personas, aunque cuando la situación es compleja se dificulta el ponerse en el lugar del otro. En este proceso se pasa de las descripciones rígidas y unidimensionales a descripciones más coordinadas y flexibles, lo que hace evidente que cualquier tema puede tomarse de diferentes perspectivas (inferencias).

Esta etapa se refleja el desarrollo de la aplicación de los principios de cooperación en el acto de la conversación. Con respecto a estos principios, Grice (1975) señala que los aportes a la conversación deben adaptarse a cada etapa de desarrollo y a la finalidad o dirección del intercambio verbal aceptado por ambos participantes. Según Owens (2006) los niños entre 5 y 6 años hacen descripciones de carácter personal, que no suelen tener en cuenta la información de que disponen sus oyentes.

Con respecto al mantenimiento del tema de conversación, Becker (2010) señala que las conversaciones de los preescolares se van haciendo cada vez más colaborativas, ya que con el tiempo recurren menos a estrategias como el habla en el juego, la repetición y la adaptación de las expresiones de sus compañeros para mantener la conversación (Pan y Snow, 1999). Son capaces de elaborar temas de complejidad media (Ninio y Snow, 1996), pueden hablar de sus actividades del día, comentar programas de televisión. Es decir que a medida que aumenta la edad de los niños, se incrementa la proporción de temas referentes no presentes.

Para mantener el tema en una conversación, los interlocutores expertos pueden utilizar diferentes recursos, como repetir total o parcialmente lo que ha dicho el interlocutor que les ha precedido; introducir pequeñas modificaciones y dejar el mensaje casi como estaba al inicio o producir turnabouts (insistir o dar vueltas sobre el mismo tema), hacer un comentario sobre lo que acaba de decir el locutor que les ha precedido y a continuación hacen una pregunta.

Mantener una conversación cara a cara puede constituir un desafío para algunos niños y niñas, sin embargo Becker (2010) señala que para mantener una conversación algunos

niños y niñas utilizan dispositivos de cohesión que ayudan a relacionar el tema actual de conversación e hilarlo con temas anteriores de ésta.

Por otra parte, Warren y Tate (1992) indican que en su investigación encontraron que las conversaciones por teléfono significaban un problema para los niños y niñas a pesar de tener mucha experiencia en el uso de este artefacto.

Otra forma de mantener una conversación cara a cara consiste en utilizar dispositivos de cohesión, estos proporcionan formas de relacionar la conversación con partes anteriores de la misma.

El discurso conectado tiene su origen en la conversación que se desarrolla entre un niño o niña y un adulto en un contexto interactivo. Aquí es fundamental el papel del adulto, ya que es este quien proporciona los modelos narrativos al niño y además le ayuda a la construcción de la narración (Ninio y Snow, 1996).

Estos autores indican que los requisitos indispensables para que el locutor produzca un discurso organizado es que tenga en cuenta el conocimiento que tiene el interlocutor de los eventos que está contando. Es importante que el locutor tenga conciencia del estado mental del receptor; es decir se debe anticipar qué es lo que debe saber el interlocutor para que entienda la información (Ninio y Snow, 1996).

Para que el locutor tenga en cuenta el estado del interlocutor ha de ser capaz de evaluar el conocimiento del otro y tener dominio del lenguaje descontextualizado. Los requisitos para dominar el lenguaje descontextualizado son: disponer de las habilidades pragmáticas que permitan evaluar las expectativas del oyente y crear una estructura implícita integrada; asumir que la información que se ofrece es desconocida por el interlocutor, y evaluar la comprensión por parte del oyente teniendo en cuenta su punto de vista .

La narración infantil es un tipo de discurso largo. Las cualidades más representativas de este son la coherencia entendida como el significado global que se extrae mediante una serie de operaciones cognitivas (inferencias) y la cohesión que se refiere a la manifestación de la coherencia en la cadena lingüística de palabras, frases y párrafos. Los elementos cohesivos son: los conectores, el tiempo de los verbos y el uso de los pronombres y de anáforas.

El contenido de las narraciones infantiles generalmente se caracteriza por presentar los siguientes elementos: personajes, que suelen referirse a las personas que forman parte de su entorno social inmediato. La trama, que al inicio es de tipo diádico (Kemper, 1983), es decir consta de dos elementos, conflicto y solución, y se relacionan con hechos extraordinarios como, por ejemplo, accidentes, lesiones de personas y animales o rivalidad entre hermanos. Otra de las características de los relatos es el punto álgido o *high point*, que implica la narración de los hechos, su explicación y evaluación.

El desarrollo de las habilidades narrativas consta de dos etapas: una primera que abarca de los 2 hasta los 5 años, y una segunda de los 6 a los 12 años de edad. Las diferencias entre estas etapas radica en los distintos niveles y atañe a la estructura y al contenido de la narración (Serra et al, 2000).

Las habilidades narrativas son adquiridas tempranamente por los niños y se han utilizado para proponer diversos estadios en el desarrollo de la narración infantil (Liles, 1993; Orsolini, 1990; Paul, Hernández, Taylor y Johnson, 1996). Maggiolo, Pavez y Coloma (2003) señalan que la adquisición de las habilidades narrativas se divide en cinco estadios. El primer estadio es el de agrupamiento enumerativo en el que los niños nombran y describen sucesos o acciones sin que exista un tema central, por lo que no alcanzan a organizar una estructura narrativa.

Un segundo estadio es el de las secuencias, que ocurre alrededor de los tres años, y en el que los niños nombran o describen sucesos en torno a un tema central, expresan una sola categoría estructural, generalmente el conflicto o problema que genera la narración. Más adelante, en un tercer estadio de las narraciones primitivas (aproximadamente a los 4 años), el niño maneja la presentación de las narraciones, mencionando el personaje, el problema y eventualmente el espacio-tiempo.

En el cuarto estadio se observa alrededor de los cinco años, cuando los niños desarrollan un relato con presentación y una progresión de sucesos con episodios incompletos y un final abrupto. Por último, en una quinta etapa, que tiene lugar aproximadamente a los seis años, los niños realizan una narración similar a la del adulto y presentan un final que indica la resolución del problema.

Otra característica del discurso narrativo es que se construye menos colaborativamente que la conversación. Ello implica un mayor manejo de la habilidad para descontextualizar, es

decir, de la capacidad para hablar de eventos que no están presentes (Liles, 1993). Este hecho puede explicar que el discurso narrativo se considere un puente entre el lenguaje oral y el escrito, puesto que los textos escritos son menos colaborativos y más descontextualizados (Paul y Smith, 1993). Las características anteriores explican la importante relación entre discurso narrativo y escolaridad como predictor para el éxito escolar (Bishop y Edmundson, 1987).

3.3. Desarrollo de la fonología en los primeros años

Como hemos descrito en los capítulos anteriores, los primeros 24 meses del desarrollo de los bebés son trascendentales, ya que durante este período deben convertir el habla continua de los adultos en unidades de sonido que proporcionan una aproximación del lenguaje.

En este sentido, Lust (2006) señala que “descubriendo las unidades esenciales de los sonidos de una lengua y su sistema de combinación, el desarrollo fonológico es una condición necesaria y es el primer paso para descifrar el código del lenguaje que rodea al niño” (p. 143).

La adquisición fonológica es un proceso complicado, y por esta razón existen diferentes corrientes teóricas que explican su desarrollo. En una primera instancia se presentan cuatro enfoques que explican este fenómeno: el conductismo, el estructuralismo, la teoría cognitiva y la fonología natural. Sin embargo estos enfoques afirman que los factores críticos en la adquisición son ampliamente predeterminados y externos donde el niño juega un rol pasivo en la adquisición de las palabras (Quintana, 2004).

Por otra parte, existen otros enfoques como el prosódico, cognitivo y la fonología procesual, que explican la adquisición del lenguaje como una actividad de resolución de problemas en la que el niño juega un rol activo (Lust, 2006; Quintana, 2004). Independientemente de los paradigmas que explican el desarrollo fonológico, la mayoría de estos enfoque se centran en la unidad fonema (Pavez, Maggiolo, Peñaloza y Coloma, 2009). Ahora bien, en nuestro estudio nos centraremos en la palabra como la unidad básica del procesamiento del habla sobre la cual se apoya el aprendizaje de comprender y producir significados, ya que es la unidad más estable en la estructura y el uso, y éstas se pueden descomponer en sílabas.

En relación a la adquisición de las habilidades fonológicas, Lust (2006)) destacan que los niños deben:

- Descubrir las unidades de la palabra, a partir del estímulo acústico continuo al conocimiento del lenguaje.
- Hacer distinciones en la percepción (discriminación auditiva) y la producción.
- Descubrir las diferencias que son lingüísticamente significativas y las que no lo son de acuerdo a su lengua.
- Saber cuándo descartar variaciones de sonido insignificantes y cuando tratar los sonidos como equivalentes, incluso cuando éstos puedan diferenciarse. Para los niños es importante desechar la variación cuando un sonido o conjunto de sonidos es pronunciado de forma diferente.
- Descubrir las reglas fonológicas y fonotácticas que proporcionan las formas de las palabras. Esto implica la creación de una representación subyacente (RS en adelante) para los sonidos de las palabras en la lengua y una forma sistemática de avanzar de la RS a la representación de su superficie, similar a la adquisición de las partituras de una orquesta (Anderson, 1985, p. 348). Esta partitura permite al niño tomar conciencia de las rimas, en las que los pares de palabras coinciden con la estructura silábica y métrica, y de las sustituciones de sonidos sutiles.
- Combinar sonidos de segmentos en unidades fonológicas más largas (unidades suprasegmentales).
- Confrontar unidades suprasegmentales y los sistemas de su organización.
- Relacionar el tono (acentuación) y la melodía, descubriendo el esqueleto prosódico que los relaciona dentro de la palabra.
- Descubrir las combinaciones de sonido que no son posibles en su idioma.
- Relacionar la percepción del discurso con su producción.

- Trazar la ruta entre *entradas* acústicas en el flujo del lenguaje.
- Descubrir que entradas en el discurso son críticas en la lengua y cómo.

La lista de habilidades fonológicas que deben desarrollar los niños y niñas durante la infancia es larga, sin embargo el desarrollo fonológico es uno de los temas más estudiados del español.

3.3.1. Teoría e investigación de las etapas del desarrollo fonológico

Al revisar la lista de habilidades

ológicas que los niños deben adquirir durante la infancia, surge la pregunta ¿cómo es el proceso para llegar a la adquisición y desarrollo de estas habilidades?

El proceso de desarrollo fonológico se inicia en los primeros meses de vida de los bebés. Serra et al. (2000) señalan que durante el período prelingüístico los bebés tienen como punto de referencia constante su propio input auditivo, táctil y cinestésico. Durante este período se presentan cinco etapas trascendentales para el desarrollo fonético a partir del balbuceo:

- Vocalizaciones reflejas o etapa fonatoria: se refiere al repertorio sonoro de tipo reflejo.
- Gagueo y sonrisas: en esta etapa los bebés aumentan las vocalizaciones dando paso a producciones sonoras velares y semi-vocálicas.
- Expansión fonética y juego vocal incipiente: Los bebés ya pueden producir largas melodías vocálicas.
- balbuceo canónico: en esta etapa aparece progresivamente el tipo de unidad silábica consonante–vocal (CV).
- Balbuceo variado (conversacional o proto-conversación). En esta última etapa, que también es parte del período lingüístico, se desarrolla la estructura silábica vocal-consonante-vocal (VCV) o consonante–vocal-consonante (CVC).

El período lingüístico se inicia aproximadamente entre los 10 y los 18 meses de edad. Se caracteriza por la adquisición de las primeras palabras (Rondal et al., 2003), como por ejemplo: papá, mamá, mira toma, ya está, aquí, agua, pan, vale, bien, no, etc. Sobre este aspecto Serra y su equipo explican que de acuerdo a las características incompletas de forma y de significado en el aprendizaje del español las primeras palabras, pueden describirse como formas fonéticas estables, si se centran en la forma sonora- y en protopalabras, si se fijan en los aspectos intencionales y referenciales.

A partir del segundo año de vida, la articulación aun es imperfecta, ya que el habla de los niños presenta omisiones, sustituciones y distorsiones de los sonidos. En el tercer año, el niño ya es generalmente comprendido incluso por personas no pertenecientes a la familia. Aproximadamente a los 4 años la articulación mejora, pero aún se presentan omisiones y distorsiones de sonidos. A los 5 años el niño es capaz de producir correctamente la mayor parte de los sonidos de su lengua materna, además controla las entonaciones y la prosodia (Rondal et al., 2003).

La investigación sobre el desarrollo fonológico realizada por Llach y Palmada (2011) revelan que los estudios sobre el desarrollo de los componentes fonéticos y fonológicos de las lenguas han centrado su interés especialmente en dos aspectos. El primero es el estudio de los sonidos del habla, sobre los que se han establecido diversos perfiles cronológicos, como en los estudios de Bosch (1983, 2004), De Ribot (1992), Jakobson (1971) e Ingram (1976), aplicados para el lenguaje en general.

Otro de los temas que se ha estudiado en el ámbito de la adquisición del lenguaje es la presencia de diversos procesos de simplificación del habla o procesos fonológicos (Bosch, 1983). A partir de estos dos aspectos, la aparición progresiva de los sonidos y la existencia de procedimientos de simplificación, se ha podido establecer el cierre de una primera etapa de adquisición del sistema fonológico alrededor de los 4 años de edad (Llach y Palmada, 2011).

Laura Bosch (1983, 2004) a partir del enfoque de Ingram (1979), plantea que los niños, en el proceso de adquisición de los sonidos del sistema adulto, crean determinadas estructuras a través de la intervención de la función de asimilación, y a medida que conoce mejor el sistema, las va modificando, gracias a la función de acomodación, ya que en un principio los niños pueden darle la estructura a las nuevas palabras mediante el patrón básico CV y todas las nuevas palabras serán asimiladas a ese patrón. A medida que va progresando en el

aprendizaje de palabras adultas, puede modificar el patrón anterior y adquirir otro nuevo como el CVC para acomodarse a esas nuevas palabras (Quintana, 2004).

Bosch (1983) establece los perfiles fonológicos globales y los procesos de simplificación del habla adulta que realizan 293 niños entre los 3 años y los 7 años. En la tabla 3.3, se han recogido solo los perfiles fonológicos globales y los procesos de simplificación del habla adulta (PFS en adelante) de los niños de 3 a 5 años, ya que son los que corresponden a las edades de nuestro estudio.

La clasificación de las palabras registradas en el estudio de Bosch (1982, 1983) se divide en tres grupos: 1) procesos sustitutorios, 2) procesos asimilatorios y 3) procesos que afectan a la estructura silábica. En este esquema se identificó 19 procesos de tipo sustitutorio, 8 de tipo asimilatorio y 9 de los que afectan a la estructura silábica, contabilizando a continuación el porcentaje de sujetos que utilizan cada uno de los procesos para los grupos de los 3 a los 5 años.

En la tabla 3.3 presentamos una síntesis final que aporta información detallada del análisis de sustituciones y permite observar la clara línea evolutiva en la progresiva desaparición de estos procesos, cuya presencia, a partir de los 5 años alcanza, a una minoría de la población.

Siguiendo la línea de investigación de los procesos de simplificación en España, Martínez, Díez-Itza y Miranda (2004) han constatado que es menor la variabilidad en el uso de PSF en habla espontánea según aumenta la edad en niños españoles de 3 a 5 años.

En Iberoamérica se han realizado estudios con niños argentinos de 2 a 5 años en las que se describen los PSF más característicos destacando la disminución de ellos, especialmente entre los 4 años y los 4 años 6 meses (Storti, 2002). Además, se señala que los tipos de PSF más frecuentes son los relacionados con la estructura de la sílaba y la palabra.

También se han descrito los patrones fonológicos considerando los PSF en niños de 3 y 4 años, castellano parlantes residentes en Estados Unidos e hijos de padres puertorriqueños (Goldstein e Iglesias, 1996). Otros estudios se han centrado en la descripción de las habilidades fonológicas en fonemas consonánticos y los patrones fonológicos característicos (según los PSF) en niños de 5 años bilingües, hablantes de español e inglés. En ellos se ha encontrado que la simplificación de secuencias consonánticas y la omisión de consonante final de sílaba se presenta con mayor frecuencia cuando hablan inglés, mientras

que la omisión de sílaba átona ocurre con mayor frecuencia cuando se expresan en español (Goldstein y Swasey Washington, 2001; Goldstein, Fabiano y Swasey Washington, 2005).

Tabla 3.3.

Procesos de simplificación que intervienen en la articulación de niños y niñas entre 3 y 5 años

%	3 años	4 años	5 años
+ 50	- Reducción grupos consonánticos - Asimilaciones - Reducción de diptongos - Ausencia /f/ - /θ/ → /f/, /s/ - /d/ → líquida		
40-50	- Lateralización. - Semiconsonantización	- Reducción. diptongos - Reducción grupos consonánticos	
30-40	- Consonantización /j/, /w/ - Protusión lengua - Ø consonantes finales		- Reducción diptongos - Reducción gr - Consonante
20-30	- Frontalización - Pérdida sonoridad - Metátesis - Coalescencia	- Consonantización /j/, /w/, /θ/ → /f/, /s/ - Ausencia /i/ - Asimilaciones - Ø consonantes finales	- Consonantización /j/, /w/ - Protusión lengua - Ausencia /i/ - Asimilaciones - Ø consonantes finales
10-20	- Pérdida africación - Oclusivización. - Auseficia /r/ - Aspiración /s/ ante oclusiva - Ø sílabas atonas iniciales - Ø consonantes iniciales - Epéntesis	- Semiconsonantización - Protusión lengua - No lateralización - Aspiración /s/ ante oclusiva - Metátesis	- /θ/ → /f/, /s/ - Lateralización - /d/ → líquida. - Ausencia /r/
-10	- Posteriorización. - No lateralización - Posteriorización vibrantes: /R/ - Palatalización - Sonorización fricativas - Fricatización - Desnasalización - Reduplicaciones	- Pérdida africación - Oclusivización - Frontalización - Posteriorización - Lateralización - /d/ → líquida. - Ausencia /r/ - Posteriorización vibrantes: /R/ - Pérdida sonoridad - Palatalización - Sonorización fricativas - Ø consonantes iniciales - Coalescencia - Epéntesis	- Pérdida africación - Oclusivización. - Frontalización - Semiconsonantización - Posteriorización - No lateralización - Posteriorización vibrantes: /R/ - Pérdida sonoridad - Aspiración /s/ ante oclusiva - Palatalización - Ø consonantes iniciales - Metátesis - Coalescencia - Epéntesis

Nota: Ø= omisión; θ= /z/. Adaptada de "El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación" por L. Bosch, 1983, pp.104-105, Anuario de Psicología.

Por otra parte existen investigaciones realizadas en Chile que se centran en la incidencia que tienen la edad, el género y el nivel socioeconómico en el desarrollo fonológico en niños de 3 a 6 años. Los resultados evidencian que existe una significativa eliminación de PSF en la emisión de palabras desde los 3 a los 6 años. El nivel socioeconómico incide significativamente y destaca el hecho de que los niños de nivel medio bajo, manifiestan un menor desarrollo que los niños de nivel medio alto. Además el género no influye en el uso de PSF (Pavez, Maggiolo, Peñaloza y Coloma, 2009).

Otro estudio realizado en Chile describe la cronología de adquisición del repertorio fonético-fonológico en 72 niños de 3 a 5 años de edad. Los resultados obtenidos evidencian que hay un aumento en el porcentaje de emisión normal en relación al avance en la edad de los sujetos. A los 3 años los sujetos tienen un 80% de articulación normal en las consonantes. Las mayores dificultades de adquisición se manifiestan en las consonantes fricativas, específicamente en la consonante /r/, mientras que, las consonantes que menor dificultades de adquisición presentaron fueron las nasales y las oclusivas (Vivar y León, 2009).

Los aportes de estos estudios son valiosos (Pavez, Maggiolo, Peñaloza y Coloma, 2009; Serra et al., 2000) ya que tienen como propósito final establecer rangos etáreos, frecuencias de aparición y el orden de dificultad en la producción de los segmentos de la palabra (Vivar y León, 2009).

Por esta razón actualmente hay consenso a la hora de admitir que la edad cronológica de los 4 años de edad marca un límite en el desarrollo fonológico respecto a las edades precedentes (Bosch, 1987; Roberts, Burchinal y Footo, 1990; Vihman, 1996). Sobre este punto, Acosta, León y Ramos (1998) y Bosch (2004) explican que este límite es propio del desarrollo típico, y la presencia de las estrategias de simplificación se va eliminando progresivamente a partir de los 6 años de edad.

3.4. Desarrollo semántico: aprender el significado de las palabras

El desarrollo semántico es descrito como la adquisición de las palabras, su significado y las relaciones entre ellas (oraciones), aunque este proceso no sea simultáneo (Pan y Uccelli, 2010). El significado y el conocimiento del uso de las palabras requieren del conocimiento del referente. La referencia es la primera dimensión semántica que se adquiere en el

contexto pragmático, aunque las extensiones se identifican como una parte del significado de las primeras palabras (Ninio y Snow, 1996).

Sobre las perspectivas teóricas que explican el desarrollo semántico, Pan y Uccelli (2010) analizan dos enfoques, el conductual y el evolutivo. Desde el enfoque conductual, la teoría del aprendizaje plantea de manera sencilla que los niños aprenden los significados de sus palabras a través de un aprendizaje asociativo; es decir que a partir de la exposición repetida a un estímulo, más una determinada experiencia, el niño logra asociar, por ejemplo, el sonido de la palabra gato con la imagen del gato. Smith (1999) agrega que los niños son sensibles a la novedad en su entorno y están predispuestos a aplicar nuevas palabras a nuevos objetos.

Por otra parte, y al contrario del enfoque conductual, las teorías evolutivas analizan el desarrollo semántico, fundamentando que los niños aprenden los significados de las palabras mediante un conjunto de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales, ya que desde los primeros meses de vida los bebés sientan las bases del desarrollo del lenguaje y desarrollan un conjunto de categorías ontológicas (Clark, 1993) que incluyen objetos, acciones, sucesos, relaciones, estados y propiedades.

Autores como Tomasello (1995) señalan que para que los niños aprendan eficazmente las palabras, tienen que comprender que una palabra nueva que oyen probablemente está relacionada con un objeto o situación en la que está poniendo atención el adulto que la dice. Baldwin (1995) demostró que cuando cumplen 18 meses, los niños que escuchan a un adulto decir un nombre con el que están familiarizados, comprueban que el adulto está prestando atención al mismo objeto que están observando ellos y en caso contrario ajustan su propio foco de atención para que se corresponda con el del adulto.

Algunos autores plantean que los niños se ayudan de una serie de principios léxicos que restringen el número de las posibles correspondencias entre las palabras y el referente. Por ejemplo, los niños suponen que una nueva palabra que oyen hacen referencia a un objeto (Golinkof, Mervis y Hirsh-Pasek, 1994). Para complementar este enfoque Markman y Wachtel (1988) añaden que la palabra hace referencia a todo el objeto.

Otro principio léxico que incide en el desarrollo semántico es el de exclusividad mutua que explica el por qué los niños manifiestan una tendencia a evitar dos nombres distintos para el mismo referente (Markman, 1987; Markman y Wachtel, 1988).

El principio del contraste propuesto por Clark (1987) explica que existen palabras que contrastan en significado. No obstante, los niños pueden o no seguir estos principios (Pan y Uccelli, 2010). Sobre este tema, Akhtar (2002) demostró que los niños recurren al contexto del discurso para decidir si una palabra nueva hace referencia a una forma o a una textura.

Según Hollich, Hirsh-Pasek y Golinkoff (2000), para aprender palabras los niños aprovechan múltiples señales, evaluándolas en distintos momentos de su desarrollo. Es decir, pueden dar mayor importancia a la información perceptiva, (como a una acción o la forma visible de un objeto) y posteriormente complementar con las pistas lingüísticas y sociales.

Durante los años preescolares, los niños siguen aumentando el léxico progresivamente, y a medida que van fortaleciendo sus habilidades lingüísticas y el conocimiento de su contextos dejan de prestar atención a los principios léxicos y la división del objeto completo (Saylor y Sabbagh, 2004).

Independiente de los enfoques teóricos y las hipótesis que sigan los niños, y de las diversas fuentes del conocimiento social y del mundo que utilicen, al principio pueden ser correctas o incorrectas, ya que utilizan lo que oyen de los adultos y la información que estos les dan sobre su conducta para comprobar y revisar la correspondencia entre nombre (palabra) y referente (Pan y Uccelli, 2010).

Con respecto a la adquisición de la semántica durante la infancia, Lust (2006) y Rondal et al. (2003) destacan que los niños deben:

- Descubrir las unidades, no solo desarticulando el discurso en palabras, sino interpretándolas. Los niños deben aprender los significados de las palabras, que se van almacenando en un diccionario mental (Rondal et al., 2003) en expansión continua, con cientos de miles de palabras almacenadas en la mente y continuamente accesibles. Además, deben descubrir unidades semánticas largas como el predicado y otros elementos de la oración que deben combinar.
- Saber categorizar las palabras, por ejemplo *perro*, no solo se refiere a un objeto particular, la mascota del niño, sino a toda la categoría, permitiendo potencialmente

infinitas variaciones de color, tamaño o tipo, con un número de miembros potencialmente infinito.

- Enlazar el pensamiento y lenguaje, ya que algunos conceptos difieren del significado de las palabras (estos pueden conservarse en casos patológicos mientras el significado de la palabra se pierde). Los niños deben enlazar conceptos, ideas y significados. Por ejemplo, manejar los nombres de los colores puede demorar varios años en relación a la capacidad de distinguir y clasificar los colores
- Saber que las palabras y oraciones pueden ser ambiguas (debe ser reconocida tanto la ambigüedad en el léxico, como lo estructural.)
- Adquirir una representación mental (intención) que permite determinar el significado y las referencias de las palabras. A través de esta representación los niños deben poder elegir un grupo potencialmente infinito; por ejemplo, *cualquier perro posible*.
- Internalizar el significado de las oraciones a través de la combinación de los significados de las partes de una oración y componiendo el significado de la proposición.
- Entender las relaciones entre las palabras tanto como las relaciones entre las palabras y el mundo, por ejemplo los sinónimos.
- Llevar a cabo valoraciones extensivas y complejas del contexto de cada palabra y pronunciación para poder determinarlo hasta cierto punto por medio del contexto lingüístico y del contexto comunicativo.

Los niños deben relacionar cada oración escuchada o dicha, a un acto del habla. Ni la sintaxis, ni la semántica de la oración pueden determinar por sí solas el sentido del acto del habla. Además, deben interpretar y pronunciar de acuerdo a la relevancia comunicativa (Sperber y Wilson, 1995), y comprobar que el hablante y el oyente comparten las

referencias. Es importante destacar que la adquisición de la semántica y la pragmática están relacionadas (Lust, 2006).

3.4.1. Teoría e investigación del proceso de desarrollo de la semántica

Ante esta lista de habilidades semánticas que deben desarrollar los niños, nos planteamos: ¿Cómo es el proceso de adquisición de las palabras y a qué se refieren?

El proceso de desarrollo de estas habilidades semánticas es complejo e implica prácticamente todas las habilidades, desde las más elementales como las habilidades psicomotrices, sociales y cognitivas (Quintana, 2004).

Durante el período prelingüístico, los niños y niñas deben aprender a conectar correctamente las secuencias de sonidos (significantes) a un conjunto de situaciones (referentes), utilizando como intermediarios el sentido de proximidad (tacto y propiocepción) y el sentido de distancia (olfato, visión y audición), para percibir personas, objetos y acciones de su entorno más inmediato. Estas entradas perceptivas son esenciales, ya que ayudan a que el niño desarrolle la representación simultánea para cada entrada sensorial que va a organizarse y unificarse en los protoconceptos (Rondal et al., 2003).

Los protoconceptos son las representaciones que, progresivamente desligadas del contexto inmediato y accesibles desde diferentes pistas sensoriales y formatos de representación de la memoria permiten que el niño identifique, atribuya, valore, compare e infiera y a partir de la inclusión en el léxico, comprenda y produzca los significados de los conceptos de la lengua (Serra et al., 2000).

Sentis, Nusser y Acuña (2009) explican que el proceso de adquisición del lenguaje y el inicio del desarrollo del referente comienza en la etapa de la holofrase, que es el principal vehículo simbólico y que implica una expresión lingüística unitaria (Tomasello, 2008) equivalente a una oración completa. El objetivo de éstas es establecer formas de interacción verbal con el adulto y no exclusivamente para nombrar un determinado objeto. Un ejemplo son *tato x zapato* o *tete x chupete*.

De esta manera, el niño produce sus primeras palabras entre los 10 y los 13 meses, período en el cual la adquisición de las palabras es lenta. A partir de los 18 meses el niño adquiere un número aproximado de 50 a 100 palabras y más adelante se acelera progresivamente a

200 palabras a los 20 meses, de 400 a 600 hacia los dos años y 1500 hacia los 3 años (Rondal et al, 2003).

Es notable el crecimiento del vocabulario durante el segundo año de vida. Algunos autores indican que los niños en esta etapa aprenden aproximadamente una palabra por semana y después una palabra por día (Carey, 1982). Este ritmo de adquisición se acelera durante los primeros cinco años de vida, de forma que los niños aprenden, de media, una palabra nueva cada dos horas de vigilia (Fenson, Dale, Reznick y Bates, 1994; Tomasello, 2003).

Durante el segundo año de vida se produce un hito importante en el desarrollo del lenguaje, el cual es denominado por los investigadores como la explosión del vocabulario (Galván y Alva, 2007; Hernández y Alva, 2007).

Para explicar la aceleración del ritmo de adquisición, existe la hipótesis de que los niños deben comprender el papel funcional de las producciones verbales del adulto con respecto a los objetos, las cualidades y los sucesos que denominan (Rondal et al, 2003).

Clark (1993) señala que el ritmo de adquisición de las primeras palabras puede variar de un niño a otro, ya que algunos incorporan palabras nuevas siguiendo un ritmo regular, mientras que el ritmo de adquisición de otros niños viene marcado por picos de adquisición.

Pan y Ucelli (2010) explican que desde el inicio del primer lenguaje, el vocabulario de los niños incluye palabras pertenecientes a diversas clases gramaticales, en las que los nombres comunes representan el 40% de las primeras cincuenta palabras, mientras que los verbos, adjetivos y palabras funcionales, cada una representan menos del 10%. Por otra parte, Bates et al. (1994) señalan que cuando el vocabulario de los niños ya es representativo y supera las seiscientas palabras, el 40% del diccionario mental corresponde a nombres, el 25% son verbos y adjetivos y el 15% son palabras funcionales.

Según Brown (1973) y Serra et al. (2000) las primeras palabras de los niños se relacionan con:

- La presencia, la ausencia y la recurrencia de personas, objetos y sucesos (hola, adiós, se fue, más, de nuevo, basta, fuera).
- El intercambio y la posesión de objetos (dar, tener, compartir, mío, de mamá).

- Los movimientos y la ubicación de las personas y los objetos (venir, ir arriba, abajo, dentro, fuera, en, aquí, allí, traer, tomar, ¿a dónde vas?).
- Los estados y cambios de estado de los objetos y las personas (abierto, cerrado, caer, romperse, arreglar, mojado, bonito, pequeño, grande).
- Las actividades físicas y mentales de las personas (comer, rodar, querer, necesitar, mirar, hacer, ver).

Es importante destacar que la mayoría de estos sucesos y estados son en sí mismos sucesos intencionales o causales, o el resultado de un movimiento o de un acto causal o intencional que el niño realiza para atraer la atención del adulto y para que éste realice, lo que el niño desea (Slobin, 1985). Es decir, desde el comienzo, los niños hablan de escenas experienciales estructuradas por su comprensión de la estructura causal–intencional de los sucesos y situaciones que ocurren en su entorno o contexto situacional (Tomasello, 2007). Esto permite que los niños aproximadamente a los 24 meses ajusten su comunicación a la perspectiva categorial de otras personas (Sentis, Nusser y Acuña, 2009).

Pero a veces el referente de las palabras utilizadas por los niños puede ser diferente de las de los adultos. Se describen a continuación cinco tipos de relaciones posibles en la extensión de una palabra: la sobreextensión, la infraextensión o subextensión, el recubrimiento, la identidad y la discordancia (Pan y Uccelli, 2010; Rondal et al., 2000; Serra et al., 2000). Estas discordancias, relacionadas con los rasgos que componen las representaciones, han sido estudiadas desde la década del 70, ya que suponen una vía de acceso que muestra la evolución de las estructuras conceptuales del niño y las relaciones entre éstas y el léxico (Barret, 1986; Clark 1993; Nelson, 1973).

Tras la adquisición de los conceptos, el siguiente paso en el desarrollo semántico consiste en adquirir las categorías de los conceptos y ser capaz de ampliar la palabra a nuevos casos adecuados a esa categoría (Pan y Uccelli, 2010). Sobre este tema Serra y Serrat (1996) señalan las referencias y categorías semánticas encontradas en un estudio que se centro en los 100 primeros tipos de palabras de 10 niños y niñas, que fueron grabados mensualmente desde los 12 hasta los 48 meses (ver tabla 3.4).

Tabla 3.4.
Referencias y categorías semánticas en los 100 primeros tipos de palabras

Categorías	Media%	Amplitud
Entidades	52,5	45-65
Objetos	32	26-43
- Juguetes e instrumentos	9,6	1-15
- Comida	6,7	2-15
- Vehículos	3,3	0-10
- Partes del cuerpo	3,2	0-6
- Vestido	2,7	0-6
- Otros	3,4	2-6
- Nombres propios	5,7	3-8
- Nombres de tipo familiar	4,4	3-6
- Animales domésticos	3	0-7
- Animales otros	3,5	1-7
Acciones	22,9	18-34
- Actividades	15,2	11-30
- Estados	4,5	1-7
- Cambios de estado	2,2	1-3
Cualidades	8,9	6-17
- Evaluación	1,8	0-6
- Cuantificación	1,7	0-4
- Anímicas	1	0-2
- Forma, Tamaño, Color	0,9	0-4
- Otras	3	1-8
Relaciones	12,2	9-15
- Espaciales	3,5	2-7
- Posesivas	1,8	0-4
- Modales	1,7	0-4
- Temporales	1,5	0-3
- Afirmación/negación	(1,5)	1-2
Sociales	5,3	2-8

Nota: Adaptada de “*La adquisición del lenguaje*” por M. Serra et al., 2000, p. 249. Copyright 2000 por Ariel.

El desarrollo semántico después de los 24 meses implica la modificación de los primeros patrones de las relaciones entre la referencia, la conceptualización, la semántica y la sintaxis. Esto facilita la comprensión y la producción, mejorando la velocidad de esta última (Serra et al., 2000).

Es importante destacar que en este periodo se presentan mejoras en tres puntos del proceso de adquisición del lenguaje (Serra et al., 2000):

- Una mejora en la forma fonética de las palabras y en la velocidad articulación e inserción; es decir la pronunciación de los fonemas, sílabas palabras y relaciones entre palabras mejora, acercándose a la lengua de los adultos.

- La ocupación de diferentes roles temáticos por parte de las mismas palabras, en relación al funcionamiento de la lengua, por ejemplo cuando una palabra se utiliza para diversos roles temáticos.
- Un ajuste conceptual y semántico al lenguaje adulto, con respecto a la organización. Los niños van ajustando los campos semánticos con elementos por niveles de organización, según categorías y nivel de abstracción, como por ejemplo: objetos base (coche), supraordenados (vehículo) y subordinados, (taxi o coche de bomberos).

Sobre el aumento del vocabulario, Landau y Gleitman (1985) inciden en la evolución de las estrategias que van utilizando los niños para aprender nuevas palabras. A medida que van cumpliendo años, los niños son capaces de complementar el significado de las palabras con la información gramatical que aporta la estructura de una oración, para inferir algún aspecto del significado de una palabra que les parezca desconocida en esos instantes. Este proceso es conocido como *bootstrapping* sintáctico.

La estructura gramatical ayuda a los niños y niñas a completar y comprender el significado de las palabras que corresponde a su función en las oraciones, y que a medida que va aumentando la comprensión de la gramática, los niños pueden estar utilizando claves estructurales como estrategia complementaria para analizar una nueva palabra que oyen en una oración, ya sea de nombre, verbo, adjetivo o preposición (Fernández y Aguado, 2007; Serra et al., 2000).

En la actualidad, las investigaciones sobre el desarrollo semántico durante la infancia se centran en la etapa de explosión del vocabulario, aunque existe controversia en lo que se refiere al carácter universal de la fase de explosión del vocabulario. Los estudios transculturales revelan que los sustantivos definen la fase de aceleración en lenguas como el inglés, el español, catalán y francés, mientras que para los hablantes de lenguas como el coreano o el mandarín, lo son el uso de verbos (Galián, Ato y Carranza, 2010).

Otro de los hitos estudiados durante el desarrollo de la semántica son las diferencias en los estilos lingüísticos, estilos referenciales y expresivos encontradas en el vocabulario de los niños a partir de la adquisición de las 50 primeras palabras. D'Odorico, Caribbi, Salerni y

Calvo (2001) encontraron que los estilos están presentes en las primeras 50 palabras, pero las diferencias desaparecen entre las 100 y las 200 palabras.

Con el mismo objetivo del estudio anterior, D'Odorico y Fasolo (2007) confirman que durante el incremento del ritmo de crecimiento del vocabulario de las 200 a las 650 palabras, se denota una falta de relación entre el estilo de adquisición y el referencial. Sin embargo, otros autores encontraron que en las etapas hay una continuidad de los estilos lingüísticos (Bloom, Lightbown y Hood, 1975; Snyder, Bates y Bretherton, 1981).

Se ha estudiado también la influencia de la situación económica en el desarrollo del vocabulario. Hart y Risley (1995) explican que los niños monolingües de hogares de nivel socioeconómico y educativo están expuestos a una menor cantidad y variedad de palabras, lo cual indica que no presentan una cantidad suficiente de vocabulario para prevenir dificultades y que en el futuro comprendan lo que leen. Para compensar este hecho algunos autores señalan que el método más eficaz para la mejora e incremento del vocabulario es la instrucción de vocabulario rico centrada en la profundidad del vocabulario, palabras contextualizadas, la exposición frecuente y la utilización recurrente de palabras que se han enseñado (BeckKeown y Kucan, 2002; Carlo, et al., 2004).

Para finalizar este apartado debemos destacar que el aprendizaje léxico y el desarrollo gramatical es un proceso que en la actualidad se considera como interdependiente (Serrat, Sanz-Torrent y Bel, 2004).

3.5. Desarrollo morfosintáctico: aprender a combinar las palabras

El desarrollo Morfosintáctico durante la primera infancia se inicia con la combinación de las primeras palabras (Gallego, 2006). La importancia del desarrollo morfosintáctico radica en que permite a los niños codificar y comunicarse sobre lo que ocurre en su entorno, lo que amplía las posibilidades comunicativas que ofrecen las palabras individuales (Tomasello y Brooks, 1999). A partir de la adquisición de esta habilidad los niños comienzan el desarrollo del proceso de gramaticalización (Serra et al., 2000).

Entre los enfoques teóricos que explican cómo los niños adquieren el conocimiento sobre la morfología y la sintaxis de una lengua. Uno de los más relevantes es el generativista (Chomsky, 1969), con la teoría de la gramática universal, sin embargo esta se ha sometido a

varias revisiones (Tager-Flusberg y Zukowski, 2010) de las que surge la teoría de la reacción y el ligamento (Chomsky, 1982).

De acuerdo a Chomsky (1995), el objetivo de cualquier teoría de la gramática es que sea compatible con las gramáticas de todos los idiomas del mundo—principio de universalidad—y que sea compatible con el hecho de que todos los niños y niñas del mundo adquieran la gramática de su idioma en unos pocos años (principio de aprendibilidad).

La teoría de reacción y ligamento expone que existen varios elementos de la gramática que están vinculados a distintos niveles de representación, donde los niveles clave son la estructura –d (Reglas morfosintácticas y lexicón), que representa las relaciones subyacentes entre sujeto y objeto en una frase, y la estructura –s (forma fonética y forma lógica) que representa el orden lineal (Flusberg y Zukowski, 2010). Esta estructura también es conocida como esqueleto (Lust, 2006).

3.5.1. Teoría e investigación de las etapas de desarrollo de la morfosintaxis

Desde el enfoque de la teoría de reacción y ligamento surge el cuestionamiento de ¿qué habilidades morfosintácticas deben adquirir los niños y niñas?

En respuesta a esta pregunta, Lust (2006) señala que los niños y niñas deben:

- Descubrir las unidades morfosintácticas de las oraciones y frases.
- Descubrir el esqueleto de configuración que está subyacente en la oración.
- Categorizar las unidades, distinguiendo entre las unidades funcionales y el contenido de las categorías del esqueleto.
- Descubrir el orden de los componentes básicos de su lengua y enlazarlos con el esqueleto de la oración.

El proceso de adquisición de la morfosintaxis se inicia con una primera etapa denominada como etapa holofrástica o de una palabra, una segunda etapa denominada como telegráfica (Brown y Fraser, 1963) o la de la combinación de palabras. A través de la combinación de estas palabras los niños progresivamente se van haciendo sensibles a las estructuras gramaticales de su lengua y las incorporan a su lenguaje.

En la primera infancia el proceso de gramaticalización, según Serra et al. (2000) se caracteriza por presentar cinco etapas. La primera, que se da de los 0-18 meses, del bebé se caracteriza por la ausencia de marcaje forma en sus intentos comunicativos o en la comprensión del habla que produce el niño. Entre los 12 y los 18 meses surge el uso de aspectos formales fonológicos, un tercero entre los 18 y 24 meses se inicia la combinación de palabras y el inicio del dominio de los marcadores morfológicos y sintácticos y entre los 24 y 36 meses ocurre el proceso de aprendizaje y aplicación de los marcadores morfológicos. Finalmente el quinto período que comienza a partir de los 36 meses, cuando se inicia la adquisición de la competencia gramatical adulta.

Tomasello y Brooks (1999) presentan un modelo de evolución de la gramaticalización que consta de cuatro periodos como se puede ver en la tabla 3.5 que se relaciona el tipo de construcción que se encuentra en cada etapa etaria, teniendo en cuenta la forma de la construcción lingüística, como la productividad de las emisiones de los niños y niñas.

Tabla 3.5.
Evolución de las construcciones gramaticales

Edad	Etapas	Tipo de construcción
12-18 meses	Holofrástica o de una palabra	Uso de un solo símbolo lingüístico
18-24 meses	Telegráfica o de combinación de una palabra	Más de un símbolo lingüístico relacionado por predicación Línea entonativa única
24-36 meses	Productividad parcial	Uso de marcadores morfológicos y sintácticos sin generalizarlos a otros contextos en los cuales también se requieren
36 meses en adelante	Competencia adulta	Expresión de las intenciones comunicativas con los recursos propios de la comunicación adulta

Nota: Adaptada de "Early syntactic development: a construction grammar approach" por M. Tomasello y P. Brooks, 1999. En M. Barret (Ed.), The development of language. Copyright 1999 por Psychology Press.

La comprensión y producción en la etapa de gramaticalización, comprende tres periodos críticos (Golinkoff y Hirsh – Pasek, 1995). El primer período de los 4 a 9 meses, se inicia la comprensión de algunas palabras adultas, pero apenas hay producción como mamá o papá. El segundo, entre los 10 y 24 meses los niños usan las claves sintácticas para comprender los enunciados con apoyo de información extralingüística. En cuanto a la producción, ya son capaces de construir oraciones prototípicas o transitivas e intransitivas, a veces incompletas. La tercera etapa que comprende de los 25 a los 36 meses, incluye enunciados que se basan en información sintáctica. Los niños y niñas en esta etapa son capaces de comprender cuando no coinciden claves redundantes prosódicas, contextuales y

semánticas. La producción, se caracteriza por la construcción de oraciones completas y con mayor variedad de estructuras.

Susana López-Ornat (1999) propone un modelo de fases para explicar y detallar la adquisición de las regularidades gramaticales (ver tabla 3.6.). Esta autora expone que la primera fase pregramatical del desarrollo del lenguaje no es gramatical propiamente dicho, mientras que en las otras tres fases si hay tratamiento de la gramática, por lo que pertenecen al proceso de gramaticalización. De acuerdo a este modelo, el proceso ,se inicia con la adquisición de unidades no analizadas que han sido seleccionadas del input, a partir de estrategias de obtención de la información. Desde estas extracciones, y mediante el análisis de regularidades de todo tipo, la representación y el procesamiento del conocimiento morfosintáctico cambian cualitativamente y evolucionan hasta conseguir la competencia adulta (ver tabla 3.6).

Para producir oraciones o enunciados complejos en su lengua, los niños y niñas deben utilizar el conjunto de palabras gramaticales o funcionales disponibles en un orden adecuado, y además aprovechar las posibilidades que ofrece esa lengua para la construcción de oraciones o enunciados complejos a través de dos tipos de marcadores formales: el orden de las palabras y los mecanismos morfológicos.

Brown (1973) definió las etapas de la formación de los primeros enunciados u oraciones de los niños y niñas, estableciendo una medida de la longitud de los enunciados denominada longitud media de los enunciados (LME en adelante). Este autor indica que los niños manifiestan sus primeros intentos de producir enunciados con múltiples palabras, cuando la LME pasa de 1,0 a 2,0, donde la mayoría de las oraciones de los niños tiene una longitud de dos palabras, o de tres e incluso de cuatro palabras (Tafer-Flusber y Zukowski, 2010).

Serra et al. (2000) destaca, que algunas de las combinaciones de dos ítems de clase abierta o de palabras de contenido son por ejemplo, “quiero agua” o “abrir bolsa”. Como podemos ver estas frases se caracterizan por estar compuestas por nombre y verbos, sin embargo otras combinaciones manifestadas por los niños son de tipo elemento-función más palabras de clase abierta, por ejemplo “más pan”. Este tipo de combinación se denomina enunciado de palabras funcionales o palabras de clase cerrada, e incluyen preposiciones, conjunciones, artículos , pronombres , auxiliares y flexiones (Tager-Flusberg y Zukowski, 2010).

Tabla 3.6.

Adquisición de las regularidades gramaticales

Fases	Regularidades gramaticales	
Pregramatical	- Representaciones:	Fragmentos fonoprosódicos y sus posiciones relativas Bloques prosódicos sin análisis gramatical Variabilidad fonoprosódicas de las formas producidas
	- Procesamiento:	Imitación del modelo Segmentación de ejemplares lingüísticos Emparejamiento con funciones pragmático-semánticas Almacenamiento Organización no modular Obtención paulatina de regularidades formales y funcionales Análisis de las formas y las funciones almacenadas (gramaticalización)
Gramatical defectiva	- Representaciones:	Primeras combinaciones parciales de formas morfosintácticas. Adquisición de subregularidades. Errores de omisión y comisión
	- Procesamiento:	Emparejamiento con funciones pragmático- semánticas parciales Automatización y modularización parcial
Gramatical rígida	-Representaciones:	Adquisición de las reglas con problemas de las excepciones. Errores de sobregeneralización
	- Procesamiento:	Automatizado organización modular Posibilidad de correcciones y autocorrecciones
Gramatical flexible	- Representaciones:	Regla flexible Sin errores
	- Procesamiento:	Comprensión y producción de excepciones Puede manipularse la regularización Corrección y autocorrección

Nota: Adaptado de “*La adquisición del lenguaje: nuevas perspectivas*” por S. López-Ornat, 1999, en M. de Vega y F. Cuetos (Coords.). *Psicolingüística del español*. Copyright 1999 por Trotta.

En esta misma línea, Peters (1995) plantea que existen tres posibles factores de tipología morfológica que influyen en la construcción de los enunciados: 1) la facilidad de los morfemas gramaticales para segmentarlos fonológicamente, 2) la predictibilidad de su posición y 3) la factibilidad para identificar su función.

Otra característica del desarrollo morfológico es la segmentalidad, que se relaciona con las características morfológicas de las lenguas, ya que permite clarificar sobre la morfología base, teniendo en cuenta el número de morfemas que pueden añadirse a las palabras y la facilidad para descomponerlos semánticamente.

Con respecto a la secuencia de adquisición de las palabras funcionales del español, Aparici, Díaz y Cortés (1996) demostraron la secuencia de adquisición de tres niños que se inicia con la adquisición de la primera y tercera persona (verbal singular), luego la tercera plural, el género, el plural, el artículo, el tiempo (infinitivo, presente y pretérito presente), preposición “a”, clítico reflexivo, clítico en primera persona singular y por último la adquisición del posesivo en primera persona singular.

En esta primera fase de desarrollo morfosintáctico, los niños utilizan los morfemas gramaticales de manera constructivista, combinándolas con determinadas formas léxicas (Tafer-Flusber y Zukowski, 2010).

Es importante preguntarse hasta qué punto las producciones lingüísticas infantiles son producto del conocimiento gramatical del adulto o de otro tipo de conocimiento. Ante este cuestionamiento, Serra et al. (2000) señalan que algunos investigadores han establecido medidas para explicar si un aspecto gramatical específico está o no adquirido. Por esta razón, se han establecido tres criterios de productividad: 1) el criterio nulo basado en la simple aparición de la forma gramatical, 2) el criterio de porcentaje o uso correcto en contextos obligatorios, y 3) los criterios basados en la generalización de los lexemas y morfemas. Este último criterio es el que nos permite inferir el conocimiento, a través de la representación interna que los niños y niñas poseen de los mecanismos gramaticales.

El mismo autor añade otros indicadores del conocimiento de los mecanismos gramaticales basados en los errores e inconsistencias que presentan los niños al construir un enunciado. Los errores son clasificados en tres tipos: 1) errores de omisión, en los que el niño omite un elemento o una forma gramatical, 2) errores de comisión en los que los niños omiten una forma gramatical y usan otra que es incorrecta y 3) sobrerregularizaciones que consiste en la aplicación de una operación gramatical a palabras o estructuras que no la incluyen y que son irregulares (p.e. “se ha roto “ por “se ha rotpido”).

Siguiendo con el curso de la adquisición de los elementos de la estructura de la oración, es importante destacar que la oración está formada por dos elementos básicos: el sintagma nominal (SN en adelante), que está conformado por una palabra que representa el núcleo y el sintagma verbal (SV en adelante), que tiene como núcleo el verbo.

El SN está constituido por un determinante (det. en adelante) y un nombre (N en adelante), pero puede ir acompañado también de un adjetivo, las funciones de este componente en la oración son las de sujeto (S) y complemento del verbo (V).

La adquisición del SN se inicia con el desarrollo de las primeras palabras o primeros nombres, observándose que a los tres años de edad los niños ya utilizan los artículos con fluidez y presentan menores errores en la realización del sintagma.

El determinante (artículo) es adquirido por el niño aproximadamente a los 24 meses junto con las formas vocálicas, aunque presentan errores de omisión (Serra et al., 1994;

Hernández-Pina, 1984). En esta etapa también se debe hacer hincapié en el desarrollo del género, Mariscal (1998) indica que la mayoría de los niños y niñas lo adquiere con el uso del artículo determinado, aunque otros lo hacen con el indeterminado.

Respecto al número cabe señalar que se adquiere de forma tardía en comparación con el género, ya que durante las primeras combinaciones de palabras no se observan plurales (Hernández-Pina, 1984), pero alrededor de los 30 meses la adquisición de la concordancia del número se afianza (Serra et al., 2000).

Como se ha expuesto una de las funciones del sintagma nominal es ser el sujeto de la oración. Sin embargo, este sujeto en la lengua castellana puede nombrarse dentro de la oración u omitirse. De acuerdo a Serra et al. (2000), esta característica de la lengua castellana pertenece a la categoría de lenguas pro-drop. Este autor además destaca que a partir de esta explicación surgen tres cuestiones con respecto a cómo el niño adquiere la categoría sintagmática o relacional del sujeto, ya que dentro de la oración pueden darse:

a) Sujetos nulos o implícito. Este fenómeno ha sido uno de los más estudiados en el proceso de adquisición del lenguaje. Vila (1999) señala que el sujeto ausente tiene una referencia pronominal definida, que se puede inferir del contexto y destaca que el sujeto implícito no está semánticamente restringido y puede ser el mismo niño o una persona u objeto; por ejemplo, “me ha pegado”, “no es tuyo” o “mío”.

b) Posición de los sujetos explícitos. En el cual los sujetos explícitos del enunciado pueden aparecer tanto en posición preverbal como postverbal. Hernández-Pina (1984) explica que dentro de su estudio se observaron oraciones con las combinaciones Verbo Sujeto (VS), Verbo Sujeto Objeto (VSO) y Verbo Objeto Sujeto (VOS). Sobre este punto, Bates (1976) señala que durante la etapa de combinación de dos palabras, la construcción preferida por los niños es VS, y no el modelo canónico del lenguaje de los adultos, SVO.

c) La forma que adopta el sujeto explícito. En el habla infantil se ha observado que se concretan los sintagmas nominales y se hace evidente la evolución de la categoría nominal.

Con respecto a la adquisición de los pronombres personales en función del sujeto, algunos autores indican que en edades tempranas su aparición en esta posición es escasa y limitada a determinadas formas (Bel, 1998; Gallo, 1993).

A los tres años aproximadamente los niños y niñas empiezan a utilizar con alguna frecuencia los pronombres personales, pues se nombran a sí mismo u a otras personas mediante el nombre u otros nominales. Gallo (1993) explica que la incorporación del pronombre produce tres efectos sobre el verbo de la oración: su omisión, su aparición en forma impersonal y su aparición con errores de concordancia. Para expresar el sujeto los niños emplean con mayor frecuencia la flexión que la explicitación del sujeto. En el momento que los niños comienzan a incorporar el pronombre a la oración, cometen errores.

El otro elemento fundamental de la oración es el sintagma verbal o predicado. Está conformado por el verbo, que funciona como núcleo o sintagma y que puede ir acompañado de diversos complementos.

La secuencia de aparición de las formas verbales es otro aspecto a considerar (Fernández y Aguado, 2007; Hernández-Pina, 1984; Bel, 1998; Sebastián y Soto, 2004; Serrat, 1997) muestran lo siguiente:

El imperativo (segunda persona singular), el infinitivo, algunas formas presentes (tercera y primera persona singular), el gerundio y la tercera persona del singular del pretérito perfecto, aparecen temprano en el habla de los niños.

El resto de las formas morfológicas de persona del presente verbal aparecen tras las mencionadas en el párrafo anterior. Es así como en el período de desarrollo de estas otras personas del presente, comienzan algunas formas de pretérito indefinido (en tercera persona del singular), futuro (las personas del singular), imperfecto, también en tercera persona del singular, y subjuntivo en segunda persona del singular (Serrat, 1997).

Con respecto a la morfología temporal del verbo se aprecia que evolucionan desde formas marcadas temporalmente a imperativo, presente e infinitivo- hacia formas como pasado-pretérito, futuro, para posteriormente diversificarse a otras formas, así mismo, Serra et al (2000) agrega que las marcas de persona y número se limitan a la tercera persona del singular.

En relación a la adquisición de la categoría de verbo hasta los 36 meses, Serra et al. (2000) realiza una síntesis del desarrollo de las características del verbo:

- Tiempo: durante este período el habla infantil adquiere formas poco marcadas, tanto finitas como infinitas, en presentes, infinitivos e imperativos, para evolucionar hacia formas temporalmente marcadas de pasado y futuro.
- Concordancia de persona y número: desde el inicio se muestran marcas de la persona singular, en presente e imperativo, con predominancia de la tercera persona. Aparición tardía de formas en plural.
- Modo: predominio del modo indicativo-imperativo solo en segunda persona del singular subjuntivo.
- Aspecto: desde el inicio se codifica a partir de los aspectos la información.
- Evolución gradual de la productividad de las marcas morfológicas.
- Errores en los diversos subsistemas.
- El desarrollo cognitivo conceptual se revela en que al principio los niños y niñas se refieren y hablan del aquí y el ahora de sus vidas, para ir marcando morfológicamente la referencia espacial y temporal.

Con respecto al orden de las palabras en la oración, una de las características de la lengua castellana es que existe libertad posicional en el ordenamiento de las palabras en la oración, en relación a la estructura canónica SVO. Sin embargo, esta cambia de acuerdo a la modalidad de la oración.

Luego de ver el proceso de adquisición lingüística de los elementos de la oración y cómo estos se van integrando para formarla en la fase I. Tafer-Flusber y Zukowski (2010)

explican que a partir de los cambios descritos anteriormente se produce el desarrollo de otros tipos de oraciones, como las declarativas (negativas o positivas), interrogativas, exclamativas e imperativas durante la fase II y no es hasta la fase III cuando la LME alcanza los 2;5, que es cuando empiezan a adquirir las formas adultas.

Son diversos los elementos gramaticales cuya presencia tiene como objeto introducir la modalización en las oraciones para expresar nociones semánticas, como la posibilidad, obligación o necesidad.

Las modalidades o tipos de oraciones que se dan en la lengua castellana son:

- Las oraciones declarativas. Son portadoras de un valor de verdad. Se dividen en afirmativas, caracterizadas por carecer de marcas específicas indicativas de modalidad, y en negativas, que se caracterizadas por el marcador “no”.

Con respecto a la adquisición de las oraciones negativas, los niños comprenden y utilizan el marcador “no” desde edades tempranas y lo asocian a lo prohibido o vetado (Serra et al., 2000).

Las fases de la adquisición de la negación se dividen tres períodos fundamentales en la adquisición de las negativas totales descritos por Bellugi (1967). Esta autora indica que en el primer período se negaba una oración colocando un marcador negativo, no, fuera de la oración, por ejemplo: no mamá lo hace. En el segundo período se cambiaba la palabra de negación al interior de la oración y se colocaba junto al verbo principal, por ejemplo no quiero libro y en el tercer período se caracteriza por la aparición de auxiliares y las oraciones negativas de los niños las cuales se asemejan a las formas adultas, por ejemplo “ya no estoy triste”.

Los estudios realizados se centran en la frecuencia de producción de frases negativas y en la posición de la negación, en este último Bel (1998) muestra la evolución del marcador “no” de un niño (Emilio) entre 1;8 meses y los 2 años de edad el cual manifiesta construcciones. En una primera instancia Emilio manifiesta construcciones tales como “no mío” (NO + X) a los 1;8 meses, pero a los 2 años

desparecen para dar curso a estructuras del tipo “ No está la cabeza” (NO+ V) y “ Aquí no” (X+ NO).

- Las oraciones imperativas contienen una forma verbal propia, la del paradigma del imperativo, que tiene como función la expresión de deseos y órdenes. En este sentido, Serra et al. (2000) destacan que con frecuencia estas formas se identifican más por el contexto o la entonación que por la forma del verbo, ya que en varios idiomas este paradigma verbal no tiene forma específica.

Hernández–Pina señala que la adquisición de las construcciones imperativas se inicia en el estadio de dos palabras o telegráfico y se han encontrado oraciones tales como: “Canta lola” (21 meses); “Mete dedo” (22).

En el estudio de la adquisición de las oraciones imperativas es importante indagar en la posición de los pronombres personales átonos, ya que en la lengua castellana se sitúan antes del verbo, excepto en el caso de algunas formas no finitas (infinitivos y gerundios) y del imperativo (Serra et al., 2000). Asimismo Gallo (1994) señala que los niños y niñas en edades tempranas no presentan errores en la colocación de pronombres átonos con respecto al verbo. Los siguientes ejemplos documentan la evolución de esta formas verbales: “ab(r)elo, vale, áb(r)elo (1;10); “quítate los [los zapatos](2;1) y “sácame este cachorro” (2;2).

A partir de la indagación en los datos y en la literatura se puede concluir que los niños usan los imperativos en edades tempranas, conforme a la gramática adulta como modelo, aun cuando muestren cierta inmadurez en relación a otros aspectos gramaticales, esto se explica por dos razones:

- El input favorece la pronta aparición de estas formas, ya que el lenguaje dirigido a los niños contiene una gran cantidad de enunciados directivos, sugerencias y estímulos para actuar.

- La morfología y la sintaxis de los imperativos son simples, lo cual permite una progresión normal del aprendizaje de éstas.

Las oraciones interrogativas se distinguen por una entonación especial y por la presencia de un elemento interrogativo (¿?). La adquisición de las construcciones interrogativas, al igual que las oraciones imperativas se da en edades tempranas, a pesar de que los niños utilicen recursos no lingüísticos como gestos.

Para el estudio de la secuencia de los elementos interrogativos de la lengua castellana, parte de los estudios realizados en niños anglófonos (Bloom, 1991; Clark y Clark, 1977). La secuencia de aparición por edad de los elementos interrogativos que se presenta en tabla 3.7.

Tabla 3.7.
Secuencia evolutiva de los elementos interrogativos

Elementos interrogativos	Edad de adquisición
Dónde, qué	26
Quién	28
Cómo	33
Por qué	35
Qué, de quién, cuándo	36+

Nota: Adaptada de “*Language development from two to three*” por L. Bloom, 1991. Copyright Cambridge University Press.

Uno de los estudios más significativos en lengua castellana fue el realizado por Serrat y Capdevilla (2001) que aportan el detalle evolutivo de los elementos qu- a partir del corpus Serra- Solé.

Con respecto a la adquisición de los interrogativos, MacNeil (1970) señala que este proceso se divide en tres estadios. El estadio I, se caracteriza por que la interrogación se reduce al uso de la entonación propia con tono final ascendente y a la presencia de unos pocos elementos interrogativos del tipo qu-(wh-, en inglés). Un ejemplo de estas oraciones son las interrogativas totales como “¿yo montar tren?” y las interrogativas qu- “¿quién es aquel?”.

En el estadio II, aumenta la variedad de elementos interrogativos, pero las oraciones carecen del resto de propiedades formales que caracteriza este tipo de construcción, en particular de la inversión entre el sujeto y el verbo y la presencia del auxiliar. Un ejemplo de estas oraciones es “¿qué quieres?”, “¿cómo se llama?”

Por último, en el estadio III aparecen los auxiliares, pero aún no se generaliza por completo la regla de inversión de sujeto y verbo en el caso de las interrogativas parciales (interrogativas *qu-*). Las interrogativas totales (las preguntas *si/no*) siguen el esquema de los adultos, pues en este estadio el niño dispone de todos los elementos gramaticales necesarios para formular preguntas, sin embargo la tarea que le queda por resolver es la de generalizar ese conocimiento a todo el resto de las oraciones.

Otra modalidad de oraciones son las oraciones exclamativas que se caracterizan por tener un elemento exclamativo inicial (*¡!*) y una prosodia determinada por el uso del último recurso (*¡!*). Este tipo de oraciones puede presentar fragmentos de oracionales o construcciones que carecen de verbo.

La siguiente modalidad de oración que se presenta es la oración compuesta, que incluye dos verbos y la coordinación, en la que las oraciones que la constituyen están enlazadas por una conjunción de coordinación (*y, o, pero, etc.*), sin que ninguna de las oraciones sea jerárquicamente dependiente de la otra; por ejemplo, “aquí no hay, allí sí que hay” (Serra et al., 2000).

En relación a la secuencia de adquisición de las oraciones compuestas, Hernández-Pina (1984) plantea que los primeros nexos oracionales aparecen en el habla del niño aproximadamente a los 25 meses de edad y son : “que”, “y” y “porque”. A los 27 meses aparecen las coordinadas adversativas con “pero”. A los 28 meses, el niño empieza a producir coordinadas disyuntivas con “o”. A los 30 meses se dan a las subordinadas adverbiales; y por último a los 36 meses, las adversativas con “sino” y el resto de oraciones adverbiales con condicionales, comparativas, temporales y modales.

La secuencia y edad promedio de adquisición de los diferentes tipos de oraciones compuestas, son también objeto de análisis en este trabajo. Aparici (1998) realizó una investigación acerca de este tema con una muestra longitudinal de 10 niños y 10 niñas monolingües castellanos, monolingües catalanes y bilingües catalán-castellano seguidos desde los inicios del lenguaje hasta los 4 años de edad. Este estudio indaga en cuál es el uso infantil de las oraciones compuestas en edades tempranas, en relación al total de producciones que realizan los niños. Los resultados sugieren que la proporción de oraciones compuestas, sobre el total de producciones declarativas aumenta con la edad de forma lineal y constante a lo largo del periodo estudiado, de los 2 a los 4 años. Los datos de los estudios de Aparici (1996; 1998) demuestran que la edad promedio de adquisición de las

oraciones compuestas es a los 2 años y 6 meses , destacando que la LME media de los participantes que utilizan oraciones compuestas evoluciona a 2;41.

Este autor además señala que la secuencia y edad promedio de adquisición de los diferentes tipos de oraciones compuestas en una primera fase, oscila entre 2;4 y 2;9 años. En este período aparecen las oraciones sustantivas, coordinadas, causales, relativas y finales y una segunda fase de los 2;10 años hasta 3;11 años, en el cual aparecen las oraciones modales, condicionales y temporales (Aparici, 1996, 1998).

Para finalizar, debemos destacar que el desarrollo lingüístico entre los 12 meses hasta los 48 meses es un período en el que los niños desarrollan un sistema lingüístico rico y complejo, pues pasan de expresar significados sencillos con oraciones simples a expresar ideas abstractas a través de frases complejas con múltiples palabras (Fernández y Aguado, 2007). Sin embargo, el proceso de adquisición del lenguaje no ha terminado, ya que los niños durante la etapa de Educación Infantil y primaria adquieren un conocimiento estructural completo de construcciones, como las oraciones pasivas y coordinadas y las cláusulas del relativo (Tafer-Flusber y Zukowski, 2010). Para complementar este apartado, en la tabla 3.8 se presenta un resumen de la secuencia de adquisición de recursos morfológicos y sintácticos desde los inicios de la adquisición del lenguaje hasta los 5 años de edad.

Tabla 3.8.

Cuadro resumen secuencia de la adquisición de recursos morfológicos y sintácticos

Edad	Recursos gramaticales
30-36 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliación del número de elementos en las oraciones simples - Incremento de pronombres en las construcciones interrogativas - Uso de pronombres en tercera persona - Primeras elaboraciones de oraciones compuestas coordinadas y subordinadas relativas y sustantivas - Formación de la forma indefinida y pretérito imperfecto - Uso de las formas auxiliares de los verbos
36-42 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Uso correcto de los plurales en los pronombres personales
42-54 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento y variedad de las estructuras oracionales compuestas - Empleo de los tiempos compuestos de los verbos
54-60 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Formulación de oraciones pasivas, condicionales y circunstanciales - Conciencia metalingüística y juegos con el lenguaje
Más de 60 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Plurifuncionalidad de las categorías gramaticales - Utilización correcta de los adverbios y preposiciones del espacio y tiempo - Sustitución de estructuras coordinadas y yuxtapuestas por las subordinadas, estableciendo la concordancia entre todos los elementos - Cambio del orden de los elementos en las oraciones para dar énfasis

Nota: Adaptada de "Dificultades del lenguaje en ambientes educativos" por V. Acosta y A. Moreno, 1999. Copyright 1999 por Masson.

3.6. Evaluación, detección e intervención en las necesidades educativas del lenguaje en la etapa de Educación Infantil

El desarrollo de lenguaje es un proceso de esencial importancia durante la etapa de Educación Infantil, ya que de él dependen no sólo procesos de comunicación y habilidades sociales, sino también procesos como el desarrollo del pensamiento, del aprendizaje y de la autorregulación de la conducta (Ygual-Fernández, Cervera-Merida , Baixalu-Fortea y Melia-De Alba, 2011) .

Por esta razón, para el profesorado de Educación Infantil y el resto de profesionales que colaboran en esta etapa, las dificultades del lenguaje constituyen una de las preocupaciones más comunes, ya que éstas pueden influir en el desarrollo integral de los niños y niñas hasta la adolescencia (Dockrell, 2003; Felsenfeld et al., 1992, 1994).

La legislación educativa dentro del marco de la educación inclusiva destaca que se debe poner énfasis en la atención a la diversidad de los alumnos y a la prevención de las dificultades de aprendizaje, así como en la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo, tan pronto como se detecten estas dificultades (Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil).

Este cambio de paradigma en la legislación muestra el paso de un modelo centrado en el déficit y categorización de la persona, a un modelo basado en la determinación de ayudas de tipo personal, social o material que puedan facilitar y estimular su desarrollo. Es decir, se desecha la idea de que el origen de las posibles dificultades reside exclusivamente en la persona y, por tanto, se refuerza la convicción de que debe otorgarse mayor importancia a las condiciones sociales , educativas, y a la evaluación y prevención en edades tempranas de las dificultades de lenguaje (Fernández, 2006; Quintana 2004; Puyuelo, 2003).

Siguiendo con esta perspectiva y centrándonos en la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje, consideramos que es necesario definir las dificultades, ya que realizar la detección, evaluación e intervención de estas es trascendental conocer las características y el origen de las dificultades (Castejón y Navas, 2011). En este sentido, algunos autores consideran que el término dificultad del lenguaje engloba un concepto neutro, que puede ser utilizado de manera genérica y que permite, a su vez, concebir dichas dificultades en términos de necesidades educativas especiales (Acosta y Moreno, 2001). Así mismo Mayor (1990) señala que para aclarar el concepto de dificultades del lenguaje debemos diferenciar

entre las que derivan de necesidades educativas permanentes, como discapacidad auditiva, parálisis cerebral infantil, autismo, trastornos específicos del lenguaje o discapacidad intelectual, y las transitorias (dislalias, disfemia o retrasos del lenguaje).

Esta diferenciación permite que el profesorado que trabaja en Educación infantil pueda detectar posibles dificultades de lenguaje en sus alumnos y alumnas y los derive a tiempo al equipo de orientación para que un logopeda, psicopedagogo o maestra o maestro de audición y lenguaje o de pedagogía terapéutica pueda realizar una evaluación y planificar la intervención (Fernández, 2006).

3.6.1. Evaluación y detección de las necesidades educativas del lenguaje

La importancia de la evaluación del lenguaje en educación infantil radica en que aporta los indicios para guiar el proceso de intervención de las dificultades del lenguaje, y establecer e implementar programas de prevención temprana y seguimiento temprano de aquellos niños y niñas que presenten condiciones de riesgo (López y García, 2005; Mayor, 1994), ya que los niños con dificultades de lenguaje constituyen uno de los mayores grupos con problemas de comunicación en esta etapa (Dockrell, 2003; Harasty y Reed, 1994).

Asimismo, Ygual et al. (2012) señalan que la detección temprana de niños y niñas con dificultades en el desarrollo del lenguaje constituye un elemento crítico en el proceso y además es necesario a fin de adoptar, de forma precoz, las medidas educativas oportunas.

Dockrell (2003) añade que una evaluación precisa de las dificultades del lenguaje ha de constituir una preocupación central para seguir la dirección apropiada en la futura intervención, para que la planificación de la organización escolar y el apoyo a los niños y niñas y a sus familias sea eficaz.

Wright (1993) destaca que los fines de cualquier evaluación del habla y del lenguaje son los siguientes: identificar cualquier dificultad de lenguaje, medir el grado de las dificultades, identificar los puntos fuertes y débiles del niño o niña, seleccionar las estrategias de intervención, diseñar los procedimientos para la intervención y ponerse de acuerdo con el resto de profesionales y con la familia y por último evaluar el progreso (seguimiento).

La detección de las dificultades del lenguaje se dan en el contexto más cercano al niño o niña, es decir en el hogar o en el centro de Educación Infantil (Mayor, 1994).

Según Quintana (2004) el proceso de evaluación del lenguaje, desde el enfoque sociointeraccionista, plantea que es importante recoger información de los distintos contextos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, del contexto familiar y del contexto escolar del niño o niña (Quintana, 2004). Esta autora además señala que del contexto familiar, se debe conocer su estructura y la configuración de la familia, zona de residencia, actividades y rutinas diarias, percepción de las dificultades, composición y edad de todos los miembros, lugar que ocupa el niño, nivel de estudios y actividad laboral de los progenitores y ocupación de los progenitores, impresión del desarrollo. Generalmente, para recoger esta información se realiza una anamnesis a través de una entrevista con los padres.

Es importante que la evaluación incluya datos acerca del centro tales como aspectos físicos y organizativos y relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa y, del aula, como los aspectos físicos y organizativos, contenidos, metodología y el pensamiento del profesorado.

Con respecto al perfil de desarrollo del niño o niña es importante recoger información relacionada con su desarrollo psicomotriz, social y emocional (pre y post natal), escolarización, proceso de aprendizaje, procesos del lenguaje (aspectos físicos y estructurales, comprensión, expresión y desarrollo de los componentes del lenguaje).

De acuerdo a Quintana (2003) el proceso de evaluación abarca al niño como eje central y los contextos de interacción en los que se desenvuelve. Desarrollar un plan de evaluación de estas características requiere la colaboración de todas las personas que se relacionan durante más tiempo con el niño, es decir, los padres y el profesorado.

En este sentido, la colaboración educativa se plantea como una condición indispensable del modelo de evaluación que se propone dentro del marco de la educación inclusiva, en la que intervienen todos los agentes que forman parte de los distintos contextos y que desempeña un papel relevante en el proceso de evaluación. Si la información debe recogerse en las situaciones de enseñanza aprendizaje, en el aula, el profesorado pasa a ocupar un papel de primer orden en el proceso de evaluación y, además, será quien se responsabilizará de las distintas medidas de apoyo que eventualmente puedan considerarse necesarias (Acosta y Moreno, 2003).

Con respecto a los métodos de evaluación del lenguaje, Puyuelo (2003) señala que las dificultades del lenguaje dentro del contexto educativo se identifican a partir de dos tipos de métodos: la opinión del profesional que atiende al niño o niña (logopeda, maestra o maestro de Educación Infantil, etc.) o a través de un instrumento utilizado a modo de screening. Este autor además plantea que los procedimientos de evaluación son múltiples, así como las técnicas o las pruebas destinadas, e indica que existen procedimientos o pruebas que evalúan el lenguaje de acuerdo a sus componentes de este, forma, contenido o uso (Lahey y Bloom, 1975).

Con respecto a las técnicas e instrumentos que se utilizan para evaluar el lenguaje, Acosta, Moreno, Ramos, Quintana y Espino (1996) y Puyuelo (2003) identifican tres tipos de procedimientos: Los test y medidas estandarizados, escalas de desarrollo y pruebas o test no estandarizados (análisis de muestras o registros del lenguaje y análisis de los elementos lingüísticos de la LME).

Los test y medidas estandarizadas tienen como objetivo proporcionar una apreciación global lo más detallada posible del desarrollo del lenguaje en sus diversos componentes. Además, aportan un nivel cuantificado o una edad al lenguaje (Acosta, et al, 1996), con frecuencia a través de procedimientos referidos por normas (López, 2010).

La utilización de este tipo de pruebas por parte del logopeda, el maestro o maestra especialista en audición y lenguaje, maestro o maestra especialista en pedagogía terapéutica o el psicopedagogo o psicopedagoga, contribuye a obtener información del desarrollo del lenguaje, y detectar posibles dificultades. Estas pruebas suelen incluir instrucciones precisas, por lo que son fáciles de administrar.

Los test de evaluación del lenguaje pueden evaluar uno o varios aspectos del lenguaje: vocabulario, fonología, morfología, sintaxis, semántica o pragmática. Entre los test más utilizados en España se encuentran los siguientes: Test de Illinois (ITPA) de Kirk y Mac Carthy y Kirk (1968), Test de vocabulario en imágenes Peabody (PPVT) de Dunn (1981), Desarrollo de la Morfosintaxis en el niño (TSA) de Aguado (1989), Prueba de lenguaje oral (Plon-R) de Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz (2005), Registro fonológico inducido de Monfort y Juárez (1988), Batería de lenguaje objetiva y criterial (BLOC) de Puyuelo, Rondal y Wiig (1998) y Batería de lenguaje objetiva y criterial (BLOC screening) de Puyuelo, Renom, Solanas y Wiig (2002).

Con respecto a las limitaciones de la aplicación de los test o medidas estandarizadas, algunos investigadores piden que estos sean aplicados de forma racional (Haynes y Pindzola, 2004; Hegde y Maul, 2006; Laing y Kamhi, 2003; Owens, 2004).

Las escalas de desarrollo intentan estudiar el lenguaje de los niños y niñas desde una perspectiva madurativa, proporcionando un perfil que se irá comparando a lo largo del periodo de intervención (Acosta et al., 1996).

Dentro de las escalas de desarrollo utilizados en España encontramos el Test de lenguaje de Sadek–Khalil (1999), la escala de desarrollo de Lenenberg (1975), la escala de desarrollo de Rondal (1982) y la escala de desarrollo lingüístico de Reynell (1997).

Dockrell (2003) destaca que por medio de estas escalas de desarrollo se extrae información considerable de las habilidades del lenguaje. Sin embargo, no se pueden identificar las diferencias estadísticas entre la comprensión y la expresión, ni tampoco el desarrollo de la pragmática.

Por otra parte, encontramos las pruebas no estandarizadas que parten de la observación natural (espontánea o semidirigida) de la interacción. A diferencia de lo que sucede con los test, las pruebas no-estandarizadas nos aportan información cualitativa del desarrollo del lenguaje (Codesido, 2006).

Acosta et al. (1996) y Dockrell (2003) señalan que esta modalidad utiliza cuatro estrategias diferentes:

- La recogida, transcripción y análisis de una muestra del lenguaje espontáneo a través de un corpus. En España los corpus más utilizados son el Corpus Serra-Solé, Corpus López-Ornat y el Corpus Diez-Itza o a través de la medida de la LME (Brown, 1973).
- La recogida de la muestra y normas de interacción. Esta estrategia de evaluación naturalista se basa en la observación de las habilidades del lenguaje en la interacción del niño o niña con los adultos (Padres, profesorado o cuidadores a través de la grabación en audio o en video, para su posterior transcripción y análisis.

- La evaluación de la comprensión puede realizarse a partir de dibujos, la ejecución de una orden verbal con material figurativo o simbólico, la imitación provocada, la producción provocada (análisis de la producción oral en situaciones referenciales, producciones verbales ante estímulos verbales).
- La evaluación a través de cuestionarios aplicados por los padres, donde uno de los más utilizados es el inventario Mac Arthur adaptado para niños y niñas de habla castellana (López-Ornat, 2005).

Por último, es importante destacar la tendencia a pensar que el proceso de evaluación consta de una primera evaluación o pretests y una evaluación final (postest). Sin embargo, no es así, ya que se debe tener en cuenta la recolección sistemática de datos en orden para así tener una valoración del proceso de los niños y niñas, con el propósito de tomar decisiones que pueden afectar al proceso de intervención (Acosta, 2008).

3.6.2. Intervención en las necesidades educativas del lenguaje

Como hemos visto en el apartado anterior, el proceso de evaluación e intervención de las dificultades del lenguaje en Educación Infantil, desde el enfoque interaccionista, son procesos que dependen el uno del otro. El primero requiere de la participación de los interlocutores más cercanos al niño: padres, cuidadores y profesorado, mientras el segundo proceso requiere no sólo la implicación activa de dichos interlocutores, sino que también exista una colaboración real entre los interlocutores de ambos contextos (Turnbull y Turnbull, 2001; Dunst, Bruder, Trivette y Hamby, 2006).

El proceso de intervención de las dificultades del lenguaje en la etapa de Educación Infantil está directamente influenciado por la atención temprana y por los modelos de intervención naturalista y ecológicos (Brofenbrenner, 1977; Sameroff y Fiese, 2000), ya que en esta etapa la intervención es preventiva, considera la globalidad del niño o niña y reconoce la importancia de la colaboración entre profesionales y la familia para la planificación de la intervención (De Linares y Pérez-López, 2006), tomando también en cuenta los contextos de interacción del niño o niña (Gràcia y Del Rio, 1998).

Con respecto a los enfoques actuales en la intervención de las dificultades del lenguaje, algunos autores señalan que existen dos tipos de intervención, las funcionales y las formales. La primera, se caracteriza porque el niño elige entre varios objetivos de intervención, teniendo presente la organización del contexto natural de la situación para tener una comunicación eficaz. La segunda prioriza el trabajo individual en situaciones restringidas, con una secuencia que se inicia por la comprensión (Monfort y Juárez, 1993; Aguado, 1999).

Desde este punto de vista Mendoza (2001) distingue diferentes tipos de intervención entre ellos encontramos las intervenciones estructuradas, basadas en el paradigma conductista, las intervenciones interactivas y las intervenciones en el medio (contexto).

Las primeras se caracterizan por ser muy estructuradas. Recurren al uso de la imitación, moldeamiento y generalización como estrategias de trabajo. Mientras tanto las segundas tienen como propósito la estimulación de la comunicación social por medio de estrategias de modelado interactivo, donde se puede conseguir el trabajo de habilidades lingüísticas tales como: la toma de turnos, participación en el actividades narrativas, incrementar oportunidades para el uso del lenguaje descontextualizado, aumentar el vocabulario o desarrollar habilidades de lectura temprana (Tannock, 1992).

El tercer tipo de intervención incorpora una serie de procedimientos híbridos, ya que recurren a técnicas del primer modelo descrito, aplicadas en situaciones de discurso conversacional (Mendoza, 2001).

Acosta (2012) expone que recientemente han surgido nuevas tendencias que sugieren aunar los enfoques descritos anteriormente, diferenciando entre los que actúan sobre aspectos centrales del lenguaje oral y los que conectan éste con el trabajo de la prealfabetización (MacCauley y Fey, 2006; Paul, 2007). A partir de éstas se pasa a diferenciar entre aquellos programas de intervención que buscan establecer las rutinas iniciales de la comunicación y las que buscan el logro de un lenguaje oral más elaborado característico de los primeros años de escolarización, dentro de este grupo se incluyen la intervención colaborativa, la estimulación (general y focalizada), el recast conversacional y la respuesta diferenciada por niveles de práctica.

Con relación a este último enfoque, Acosta (2003) propone un modelo de intervención colaborativo en el contexto escolar que se estructura en tres pilares básicos: el currículum, el contexto de la clase y las técnicas interactivas de intervención del lenguaje.

Con respecto al currículum, se debe complementar el desarrollo curricular con los objetivos de la intervención, tomando en cuenta el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular del centro y la programación del aula.

En este sentido, Del Río (1993) explica que en la intervención educativa se debe tomar la enseñanza de la lengua oral como una parte más del currículum de Educación Infantil que se ha de enseñar conscientemente, y propone dedicar un tiempo específico a la lengua oral, así como a evaluar específicamente los aspectos comunicativos del lenguaje del alumnado.

La enseñanza de la lengua oral se debe realizar a partir de una guía didáctica y de la programación de aula donde se recoge la planificación diaria de la clase y las actividades propuestas para el trabajo del lenguaje; y de una guía de intervención psicopedagógica o logopédica, de acuerdo al profesional que atienda al niño o niña. De esta manera, si la elaboración de estas dos guías es correcta, se asegura que la intervención en el lenguaje quede integrada en el currículum del aula (Acosta 2003).

Con respecto al contexto se debe distinguir entre el contexto físico o ambiente y el contexto social. El contexto físico se refiere al espacio físico del aula y si esta cuenta con las características adecuadas para la intervención del lenguaje. Por ejemplo, si es un aula dividida en diferentes rincones (de pintura, de descanso, de computación, de juguetes, de la asamblea, etc.). El contexto social se relaciona directamente con la importancia de la colaboración, entre los profesionales especialistas en lenguaje y comunicación, el profesorado y la familia, en el éxito de la intervención. En este contexto surgen nuevamente los conceptos de andamiaje y colaboración y la influencia que tienen estos para que los niños y niñas logren los avances del aprendizaje de la lengua oral (ZDP) en colaboración con los adultos (Bruner, 1984).

Por otra parte, para que los apoyos se puedan llevar a cabo, los adultos deben utilizar técnicas específicas o sistemas de facilitación como la modificación del habla y ajuste del habla, el uso de buenas preguntas, la solicitud de aclaraciones, las autorrepeticiones de enunciados, la contingencia semántica, la imitación de los enunciados del niño o niña, la

utilización de gestos, la puesta en duda, la respuesta falsa, el modelado, la indicación de contrastes, las descripciones y el uso de scripts (Acosta y Moreno, 1999).

Las técnicas de facilitación de los lenguajes utilizados dentro del aula tienen como objetivo que los niños logren usarlo de modo funcional y en situaciones o contextos naturales de interacción social entre pares o entre el niño y un adulto. Esto contribuye a que, aparte de aprender lenguaje, el niño generalice el aprendizaje a través de las conversaciones que surgen en la clase de manera espontánea (Acosta, 2003).

Con respecto a la colaboración de los padres en el proceso de intervención colaborativo, Acosta (2005) señala que las orientaciones dadas por los profesionales y el profesorado a los padres van dirigidas a:

- La enseñanza incidental, con el propósito de identificar los momentos más idóneos para mejorar la interacción entre padres e hijos, donde el niño o niña sea quien inicie la comunicación en forma de requerimiento, pregunta o comentario, ante la que el adulto responderá con técnicas de ajuste y modelado interactivo.
- Que los padres respondan a los niños dentro de las rutinas y actividades de la vida diaria, mediante el uso selectivo de juguetes y expandiendo la conducta comunicativa de sus hijos.
- Equilibrar el intercambio de turnos entre padres e hijos. Los padres deben aceptar la iniciativa del niño, adaptarse para compartir el momento y ampliar su conducta comunicativa.
- La combinación de situaciones poco estructuradas con otras que impliquen una mayor planificación (ofrecer materiales que estimulen el juego interactivo y cooperativo; proximidad física al niño para apoyarle en caso de dificultad; establecer áreas para acciones concretas, etc.)

Para resumir lo anterior, Puyuelo (2003) destaca que los padres deben fomentar el uso de la conversación, dejando que el niño o niña inicie la conversación, animando al niño a que

explique historias, ayudando a organizar los mensajes, hablar de forma clara y en positivo, no controlar en exceso la conversación y a utilizar estrategias de corrección.

Por otra parte, la revisión de la literatura de los últimos años sobre la intervención en el área de la comunicación y el lenguaje en preescolares desde la perspectiva descrita hasta ahora, hace hincapié en que existen diferentes contextos, programas y propuestas elaborados por diferentes autores (Gràcia, Ausejo y Porras, 2010). Entre los trabajos revisados encontramos el *Prelinguistic milieu teaching* (Yoder y Warren, 1998, 1999), que enfatiza la necesidad de adecuar los entornos en los que el niño se comunica con el objetivo de fomentar al máximo sus iniciativas. Entre estas adecuaciones del entorno podemos señalar las siguientes: a) la creación de situaciones de comunicación (colocando los objetos fuera del alcance del niño para que los tenga que pedir, cambiando algunas rutinas para que le llamen la atención, etc.) y situarse cara a cara en relación con el niño; b) seguir la iniciativa del niño y darle juegos o proponerle actividades que le interesen o c) construir y establecer rutinas sociales. Estas se utilizan para poder andamiar al niño y ofrecer oportunidades diversas a los profesionales y las familias para interactuar y responder adecuadamente a las iniciativas de los niños (Gràcia, Ausejo y Porras, 2010).

Las propuestas *Milieu teaching* (Hart y Risley, 1980; Warren, McQuarter y Rogers-Warren, 1984) son un conjunto de técnicas de enseñanza utilizadas durante las actividades de juego, interacciones y rutinas diarias, como el denominado *mand-model*, que consiste en formular preguntas u órdenes a partir de una iniciativa del niño de manera que provoque en él la necesidad de responder con una producción más compleja.

Otras propuestas incluyen la denominada *responsive interaction* (Girolametto y Weitzman, 2002; Nelson, 1989; Vilaseca, 2002; Wilcox y Shannon, 1998) que se centra en la necesidad de que los cuidadores sean muy sensibles a los intentos comunicativos de los niños, que sigan sus iniciativas, esperen que el niño inicie una interacción antes de intervenir, respondan a aquello que interesa al niño, que hagan comentarios sobre los juguetes o sobre lo que le interesa o modelen el lenguaje a través del uso de expansiones y en general de reelaboraciones.

Como se puede observar existen diferencias y similitudes importantes entre estos programas y propuestas, que se pueden sintetizar en los siguientes términos: se tiene en cuenta las necesidades y los intereses del niño para ayudarlo a iniciar interacciones comunicativas y para proporcionarle modelos adecuados a su grado de desarrollo

comunicativo y lingüístico; se utilizan estrategias que consisten en retomar las producciones de los niños y mejorarlas de alguna manera (reformulaciones, expansiones); se intenta que los contextos en los que se utilizan estas estrategias sean los más parecidos a situaciones y actividades naturales para el niño, como el juego y la conversación; y se otorga una importancia fundamental al hecho de que las familias también utilicen estas estrategias en casa, que sigan las iniciativas de los niños y que sean sensibles a sus intentos de comunicar, entre otros aspectos.

Por otra parte dentro, de estos programas también se presentan los de alfabetización temprana en los que prima la lectura de cuentos con imágenes o *storybook*. Aunque en el capítulo 2 se revisan los apartados de la influencia del contexto escolar y familiar en el desarrollo del lenguaje de niños y niñas, sin embargo nos parece necesario destacar algunas investigaciones recopiladas en la revisión realizada por Fletcher y Reese (2005).

Estos autores presentan una revisión de 31 investigaciones acerca de la prealfabetización y la lectura conjunta o lectura dialógica de libros con imágenes, realizadas desde el año 1978, en el que se destaca el estudio *The achievement and antecedents of labelling* de Ninio y Bruner (1978) que trabajó con una muestra de 32 participantes (niños de 8 a 18 meses de edad y sus madres), observando el desarrollo del *pointing* (apuntar), a través de la lectura conjunta (madre-niño) de libros con imágenes; y hasta el año 2001, del que se recogen con tres investigaciones. La primera de ellas es *Infant-parent attachment and parental and child behavior during parent-toddler storybook reading interaction* de Frosch, Cox y Goldman (2001), que con una muestra de 131 participantes (niños de 24 meses de edad, madres y padres), observaron la lectura conjunta entre los padres y el niño y por separado la lectura conjunta de la madre y el niño, empleando un libro con texto y otro sin texto.

La segunda investigación del 2001 es *Come and sit down and let Mama read*, de Hammer (2001), que contaba con una muestra de 12 participantes (niños de 13 a los 18 meses de edad y madres afroamericanas), estos investigadores observaron el desarrollo del lenguaje durante la lectura del libro y el juego libre durante 2 sesiones.

El tercer estudio, *Parental influence on child interest in shared picture book reading*, realizado por Ortiz, Stowe y Arnold (2001), empleó una muestra de 25 participantes (niños de 26 a 37 meses de edad y sus padres) con un grupo de control y un grupo experimental. Entrenaron a los padres del grupo experimental y observaron el desarrollo de la lectura conjunta para luego comparar los resultados de los 2 grupos.

A partir de esta revisión Fletcher y Reese (2005) concluyeron que este tipo de intervenciones influye en el desarrollo del lenguaje de los niños en aspectos tales como: el aumento de los gestos para comunicarse en los más pequeños, desarrollo del etiquetaje de objetos, aumento del vocabulario, desarrollo de la asociación de las letras o morfemas a su sonido, desarrollo de la capacidad de respuesta, aumento de la participación en la conversación y desarrollo del respeto y comprensión de los turnos.

Para concluir, Lindsay y Dockrell (2008) señalan que para que las intervenciones de corte colaborativo para que sean eficaces, deben tener en cuenta los diferentes contextos en los que el niño se desenvuelve y como influyen en el niño a la hora de interactuar con estos entornos de aprendizaje; y para desde ahí plantear los objetivos de aprendizaje de los niños que presentan dificultades de lenguaje en alguna etapa del desarrollo infantil.

II PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

En los capítulos previos se ha destacado la importancia que tiene el contexto social y las interacciones que se dan dentro de la familia y escuela, juegan en la adquisición y el desarrollo del lenguaje en la primera infancia. Desde esos planteamientos se puede inferir que cuando los niños muestran alguna dificultad en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, es necesario indagar en la calidad de las interacciones comunicativas y lingüísticas a las que han estado expuestos, para conocer el nivel de desarrollo lingüístico y a partir de ahí esta crear estrategias de intervención colaborativas entre el contexto escolar y familiar con el fin de estimular el lenguaje y prevenir el aumento de las dificultades mayores en esta área.

La identificación temprana de niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje constituye un proceso necesario donde la familia y las maestras y maestros de Educación Infantil juegan un papel primordial, a fin de adoptar, de forma precoz, las medidas educativas oportunas (Ygual-Fernández, Cervera-Mérida, Baixauli-Fortea y Meliá-De Alba, 2011). Adela Quintana (2004) señala que la definición de las actividades y las actuaciones de los interlocutores adultos son determinantes para la propuesta de nuevas metodologías y ajustes adaptados a las necesidades de los niños y niñas.

EL estudio que aquí se presenta parte de una necesidad real, puesto que trata de comprender la influencia de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje en tres centros de EI de la Comunidad de Madrid en los que no se desarrollaban actuaciones preventivas, ni compensatorias para identificar el nivel de desarrollo del lenguaje de los niños y niñas.

Así pues, el primer objetivo de la fase de diagnóstico era conocer el nivel de desarrollo del lenguaje que presentan los niños y niñas a partir de la información entregada por parte de los distintos interlocutores (padres y profesorado). En función de las necesidades descritas por éstos y los resultados de la aplicación del screening para valorar el nivel del lenguaje, se acordó con las familias y la profesora desarrollar actividades centradas en el papel que ellos, como interlocutores adultos y cercanos podían desempeñar en las interacciones comunicativas y lingüísticas con sus hijos e hijas.

Con el propósito de mejorar la competencia comunicativa y lingüística de los niños y niñas se han implementado nuevas actividades en el aula, y se han planificado actuaciones diseñadas por la investigadora en colaboración con la profesora. Con respecto a las familias, se han sugerido cambios en los hábitos o rutinas e interacciones de los familiares más cercanos a los niños. Todo ello con el objetivo de comprender la influencia de la escuela y la familia en el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas de 3 a 5 años.

4.1. Problema de investigación

Como señala Latorre, Rincón y Arnal (2003) el proceso de investigación se inicia en torno a un área problemática de la que se extrae el problema de investigación. En este sentido Rodríguez y Valleoriola (2009) argumenta, que la formulación de una o varias cuestiones sobre las que investigar tiene una relación directa con los objetivos y el diseño metodológico de la investigación.

A partir de la revisión de los antecedentes teóricos descritos en los capítulos anteriores de esta investigación nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo adquieren el lenguaje los niños y niñas?
- ¿Qué influye en el desarrollo y adquisición del lenguaje?
- ¿Cómo estimular y prevenir dificultades del lenguaje dentro de la escuela y el hogar?
- ¿Qué metodologías se pueden utilizar para estimular y prevenir dificultades del lenguaje en el hogar?

Estas preguntas nos llevan al problema principal de la tesis, cuya pregunta puede plantearse de la siguiente manera:

- ¿Cómo influye la escuela y la familia en desarrollo del lenguaje de los niños y niñas de segundo ciclo de educación infantil?

Ante tal problemática surge el objetivo general y específico que se presenta en el siguiente apartado.

4.2. Objetivos de la investigación

A partir de la problemática descrita anteriormente planteamos un objetivo general que orienta la investigación.

4.2.1. Objetivo general

O.1. Comprender la influencia de la escuela y la familia en el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos de los 3 a 5 años, a través de la aplicación de un programa de estimulación del lenguaje basado en la narración de cuentos.

4.2.2. Objetivos específicos

O.1.1. Valorar el nivel de desarrollo del lenguaje oral de los alumnos y alumnas de tres años que asisten al primer curso del segundo nivel de Educación Infantil de tres centros de la zona de Hortaleza, Madrid. Este objetivo permitirá:

- Conocer el nivel de desarrollo del lenguaje oral de los alumnos y alumnas de tres años que asisten a primer curso de segundo nivel de tres centros de Educación Infantil de la zona de Hortaleza, Madrid.
- Detectar las necesidades de lenguaje de los alumnos y alumnas.

O.1.2. Diseñar y aplicar un programa colaborativo de estimulación del lenguaje oral como respuesta educativa a los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico. Este objetivo permitirá que:

- La profesora ejecutora (investigadora) del programa desarrollase estrategias de andamiaje para la estimulación y desarrollo del lenguaje.
- Las familias tomen un rol en el cambio de rutinas cotidianas que favorecen intercambios comunicativos más óptimos para el desarrollo del lenguaje infantil y se incluyen en algunas actividades dentro del aula.

0.1.3. Valorar formativamente los avances obtenidos por los alumnos y alumnas en las sesiones de lectura del programa de estimulación del lenguaje .

0.1.4. Valorar las interacciones comunicativas en rutinas escolares y actuaciones de las familias.

0.1.5. Considerar las necesidades iniciales, de los niños, atendiendo a lo expuesto por las familias, la profesora y los resultados de la aplicación del screening, y contrastarlas con las presentadas durante el proceso de aplicación del programa y al finalizar las actuaciones.

4.3. Metodología de la investigación

Se ha optado por una metodología cualitativa que nos permitiera describir las formas particulares de la comunicación y el lenguaje en una realidad y casos determinados, es decir, que permitiera describir el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas a partir de la aplicación de un programa de estimulación del lenguaje, en contacto directo con los participantes, siguiendo los principios éticos de la práctica educativa, negociados con los centros de Educación Infantil y las familias de los participantes de esta investigación.

La elección de esta metodología se fundamenta en la coincidencia de las características de nuestro trabajo con las descritas por Guba y Lincoln (1982):

- a. El principal objetivo es la comprensión de los fenómenos educativos.
- b. El investigador o investigadora y objeto de investigación están interrelacionados.
- c. La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el hecho educativo hace imposible distinguir las causas de los efectos.
- d. Los valores están implícitos en la investigación.

4.3.1. Diseño y fases de la investigación

El desarrollo de esta investigación requería de un diseño que se centrara en la naturaleza descriptiva que la guía. Se busca un diseño eficaz y que coincidiera con el objetivo principal de este trabajo. Además, debía cumplir con los siguientes parámetros. Un diseño en el que se pueda:

- Trabajar con un número acotado de participantes.
- Trabajar con un enfoque holista y en el contexto natural.
- Recoger un análisis de sucesos y acontecimientos en el tiempo.
- Obtener datos mediante la observación participante de las situaciones. ocurridas dentro del aula.
- Registrar el discurso de la maestra y del alumnado.

Por estas múltiples razones este estudio se desarrolla bajo el diseño de la Investigación–Acción (I-A en adelante) que, como su nombre indica, representa el proceso de investigación en la acción, centrado en la intervención a pequeña escala en un contexto y una evaluación constante de los efectos de esta acción (Cohen y Manion, 2002). La idea que subyace a este enfoque es una visión de la práctica educativa, y en este caso de la importancia de la estimulación del lenguaje en el aula de Educación infantil, concebida como un espacio de investigación y desarrollo profesional.

La mayoría de los autores que abordan la I-A como metodología para el estudio del desarrollo del lenguaje en el ámbito educativo (Axpe, 2005; Bartolomé, 1994, 1997; Blández, 1996; Cohen y Manion, 2002; Elliott, 1990; Kemmis y McTaggart, 1992; Latorre, Rincón y Arnal, 2003; Zuber-Skerritt, 1992) nombran las siguientes características como necesarias para ser considerada I-A en la escuela:

- Se preocupa del diagnóstico de un problema práctico y cotidiano experimentado por el profesorado en un contexto educativo e intenta resolverlo.
- Conceptúa la clase desde la perspectiva de la acción de los participantes, profesorado y alumnado.
- Es colaboradora y participativa, es decir los miembros de la comunidad educativa e investigadores toman parte directa o indirectamente en la ejecución de la investigación.
- Existe vinculación permanente de conocimiento y transformación, que induce a los docentes e investigadores a teorizar acerca de sus prácticas.

- Es autoevaluadora, ya que durante el proceso se están evaluando continuamente las modificaciones dentro de la situación de la cuestión, siendo el último objetivo mejorar la práctica del profesorado y los aprendizajes del alumnado.

La finalidad de la I-A es transformar la práctica educativa y social (Álvarez-Gayou, 2003; Merriam, 2009) considerando el aula como un sistema social complejo sobre el que se puede aplicar esta metodología, ya que se trata de una especie de investigación educativa a pequeña escala (Tojar, 2006).

María Ángeles Axpe (2005) destaca que la I-A para el estudio de los fenómenos del desarrollo del lenguaje representa una perspectiva alternativa a la concepción positivista, en el sentido de crear una unión entre investigador e investigado, con un sentido democrático del grupo en cuanto a la toma de decisiones.

Esta autora además indica que en la actualidad pueden coexistir diferentes concepciones bajo la misma denominación de I-A e incluso denominaciones diferentes que a su vez tienen rasgos diferenciadores. Por esta razón abordamos esta investigación bajo el enfoque de I-A de corte tradicional .

El proceso de esta investigación consta de cuatro fases cíclicas con sus consiguientes objetivos y estrategias, que se muestran en la figura 4. 1.

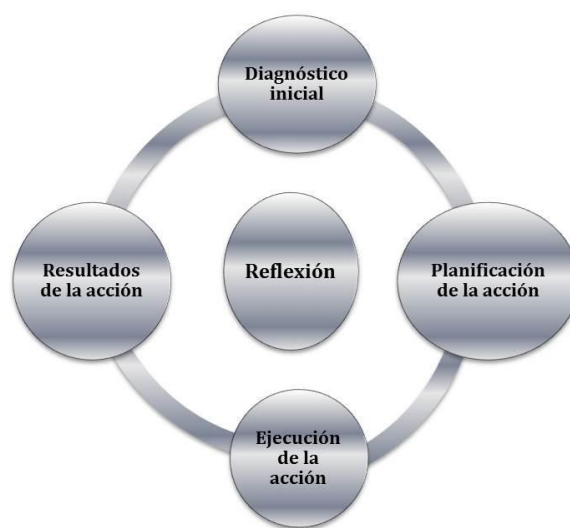


Figura 4.1. Fases de la Investigación-Acción. Adaptado de “Cómo planificar la Investigación-Acción” por Kemmis y McTaggart ,1992, p.50. Copyright 1992 por Editorial Laertes.

La fase de diagnóstico inicial se desarrolló de forma paralelamente en los tres centros educativos seleccionados inicialmente y el resto de fases como la planificación, ejecución y resultados de la acción corresponden al trabajo desarrollado en el centro A.

Durante el proceso de negociación con los centros sólo se comprometieron con la segunda etapa del proyecto la profesora y la directora de un Centro de Educación Infantil y Primaria Público de la Comunidad de Madrid ubicado geográficamente en la zona de Hortaleza.

La fase de diagnóstico inicial se llevó a cabo en el curso 2009-2010, la segunda fase de planificación de la acción y la tercera fase de ejecución de la acción se llevó a cabo desde el mes de Marzo del curso 2009- 2010 hasta el Junio del curso 2010-2011.

A modo de síntesis, se presenta la tabla 4.1 que recoge las fases, objetivos y estrategias utilizadas durante el trabajo de campo.

Tabla 4.1.

Diseño y fases de la investigación

Fases (períodos)	Objetivos	Estrategias
a) Diagnóstico inicial -Contacto y negociación con los centros (Septiembre - Diciembre curso 2009-2010)	-Establecer una comunicación y buen diálogo con los centros seleccionados para alcanzar la participación en el proyecto. - Compartir con el profesorado la importancia de la estimulación y prevención de dificultades del lenguaje en esta etapa, para que se vincule a los objetivos de la investigación. -Establecer acuerdos sobre la participación e implicación en el trabajo, a través de la autorización de participación de los participantes.	-Estudio de viabilidad y participación de los centros A, B y C. -Elaboración de un documento de presentación del proyecto de investigación (Power Point del proyecto de investigación y tríptico informativo). -Presentación autorización y compromiso de participación.
-Detección y evaluación de necesidades (Diciembre – Marzo curso 2009-2010)	-Aplicar los criterios para la selección de la muestra de estudio. -Identificar el nivel de desarrollo del lenguaje de los niños y niñas y los casos con dificultades del lenguaje, a partir de la aplicación del screening (Plon –R), del cuestionario dirigido a los padres y los registros de la profesora. - Describir el nivel del lenguaje, a partir del contexto educativo y familiar. - Diferenciar las necesidades específicas de cada niño y niña.	-Presentación ficha de identificación de alumnos con problemas de habla y lenguaje para maestras de E.I. (Adaptación Busto, 2001) centros A, B y C. -Presentación y aplicación del inventario para padres de los centros A, B y C. -Presentación y aplicación Pauta registro de la maestras y maestro de los centros A, B y C. -Aplicación de la observación en aula. -Aplicación y análisis Plon- R 3 años. -Devolución de los resultados obtenidos en el Plon-R 3 años.
b) Planificación de la acción (Abril curso 2009-2010 a Junio 2009-2010)	-Aplicar entrevista semiestructurada. -Diseñar programa de estimulación del lenguaje basado en los resultados del screening Plon- R 3 años. -Diseñar taller de estimulación del lenguaje para padres. - Evaluar inicialmente el programa a través de jueces expertos	- Aplicación entrevista semiestructurada a la directora y a la maestra del aula de 4 años del centro A - Evaluación de jueces expertos -Presentación Programa Cuentos para hablar mejor y pensar el mundo.

Nota: Creación Propia.

Tabla 4.1. (Continuación)

Diseño y fases de la investigación

Fases (períodos)	Objetivos	Estrategias
c) Ejecución de la acción (Septiembre –Junio curso 2010-2011)	-Aplicar programa Cuentos para hablar mejor y pensar el mundo -Realizar talleres para padres de estimulación de lenguaje para sus hijos. -Evaluar el nivel del lenguaje durante la aplicación de la acción (Plon -R 4 años). -Evaluar el nivel del lenguaje después de la aplicación del programa de estimulación del lenguaje (5 años) ,a través de la aplicación del Plon–R 5 años.	- Aplicación de la observación en aula. -Grabación de las sesiones del programa de estimulación. - Aplicación Plon- R 4 años. - Aplicación Plon- R 5 años
d) Resultados de la acción (Julio –Septiembre 2011- 2012)	-Valorar los resultados de la ejecución de la acción.	-Análisis de la interacción entre la muestra y los niños a partir de las muestras del habla. -Análisis de la interacción entre padres – niños, a partir de la narración de cuentos dentro del aula. -Análisis y comparación de los resultados de la aplicación del Plon–R. 3,4 y 5.

Nota: Creación Propia.

La técnica utilizada para la recogida de datos en cada fase de la investigación es el estudio de casos instrumental (Stake, 2010).

Esta técnica de recogida de datos tiene como propósito principal apreciar y comprender una innovación desde dentro y difundir esta comprensión a la comunidad educativa y a la sociedad (McKernan, 2008).

Un hecho favorecedor del uso del estudio de casos como técnica de recogida de datos es que permite en cada fase del estudio proveer material suficiente para entregar una retroalimentación y para realizar reinterpretaciones posteriores aportando nuevas reflexiones sobre la práctica, materiales pedagógicos e informes técnicos que se pueden archivar en el centro.

Con respecto a las ventajas y desventajas de este tipo de técnica, Robert Stake (2007) señala que las ventajas del estudio de casos radica en que es una técnica concreta pues está unida a nuestras experiencias cotidianas; está contextualizado, es decir estamos inmersos y no somos ajenos al estudio de casos; es más humanizado, ya que la interpretación que hace el investigador lo enriquece con su experiencia personal y su comprensión y el objeto de estudio esta cercano al investigador pues son su punto de referencia, luego su implicación es más fácil.

Sin embargo, como toda técnica presenta dificultades relacionadas con la validez, coste, tiempo, inconvenientes del adiestramiento (Stake, 2010) y con la redacción del informe final, por la gran cantidad de material recopilado durante la investigación (Pérez Serrano, 1998).

4.4. Criterios de selección de los centros y de los participantes

4.4.1. Los criterios de elección de la zona geográfica para el desarrollo de la investigación

El contexto geográfico seleccionado para la implementación de la investigación fue el distrito de Hortaleza ubicado el extremo norte de Madrid. Los barrios del distrito son: Pinar del Rey, Canillas, Valdefuentes, Apóstol Santiago, Piovera y Palomas. Esta zona refleja la realidad física, social y económica actual de la mayoría de los barrios madrileños.

De acuerdo al Plan de Familia, Infancia y Adolescencia de la Ciudad de Madrid 2010-2013 señala que en el distrito de Hortaleza existen entre 10.000 a 20.000 menores de 18 años, conformando uno de los seis distritos que presentan una mayor concentración de niños, niñas y jóvenes menores de 18 años.

Tabla 4.2.

Población menor de 18 años del distrito de Hortaleza con respecto a la población menores de 18 años del municipio de Madrid

Total	Municipio de Madrid 2009					
	Total < 18 años	%	Hombres	%	Mujeres	%
	514.463	16%	263.179	17%	251.284	14%
Hortaleza	31.784	18%	16.282	20%	15.502	17%

Nota: Plan de Familia, Infancia y Adolescencia de la Ciudad de Madrid 2010-2013.

En nuestro caso, la elección de la zona responde a un muestreo intencionado (Goertz y LeCompte, 1988, p. 93), atendiendo a los siguientes criterios:

- No existen investigaciones precedentes que se hayan realizado en el distritos. Por lo tanto es una forma de implantar un plan de actuación preventivo de las dificultades del lenguaje.

- Conviven familias con diferentes niveles educativos y socioeconómicos lo que permitiría profundizar en las variables de tipo sociológico relacionadas con el desarrollo del lenguaje.
- En ninguno de los tres centros de Educación Infantil elegidos se desarrollaban actuaciones preventivas, ni compensatorias para identificar el nivel de desarrollo y las dificultades del lenguaje de los niños y niñas de primer curso de segundo ciclo de E.I.

4.4.2. Los criterios de selección de los centros educativos

Para la puesta en marcha de la investigación se han seleccionado tres centros educativos del municipio: A, B y C. La elección inicial de estos tres centros respondió, de forma específica, a que en ninguno de los tres centros de Educación Infantil elegidos se desarrollaban actuaciones preventivas, ni compensatorias para identificar el nivel de desarrollo y las dificultades del lenguaje de los niños y niñas de primer curso de segundo ciclo de E.I.

Geográficamente, el centro A, B y C están ubicados en el casco del distrito de Hortaleza..

Los centros A y B solo participaron en la primera fase de esta investigación, ya que no se logró adaptar el programa de estimulación del lenguaje a sus horarios.

4.4.3. Los criterios de selección de los participantes del estudio

La población objeto de estudio fueron los alumnos y alumnas que se incorporaron al primer curso de Educación Infantil de los centros A, B y C. Al inicio del estudio, los participantes tenían aproximadamente tres años de edad cronológica. Para seleccionar la muestra inicial objeto de estudio se aplicaron los siguientes criterios:

- Se revisaron las fichas de identificación de alumnos con problemas de habla y lenguaje para maestras de E.I. (Adaptación a partir Busto, 2001) de la población de tres años matriculada en los tres centros educativos seleccionados.

- Se revisó la información recogida en el apartado del desarrollo comunicativo lingüístico del niño o la niña del Inventario dirigido a los padres, seleccionando a los que presentaban algún rasgo de dificultades de lenguaje.
- En tercer lugar, se aplicó la prueba de screening del Plon-R (3años), que permitió ver el nivel de desarrollo evolutivo de los niños y niñas en el área del lenguaje y si estos presentaban alguna dificultad en esta área.

4.4.4. Participantes

El proyecto que presentamos a los centros A, B y C incidía en la implicación del profesorado y las familias en la detección, la evaluación e intervención en las necesidades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje, lo que conllevaba. A desarrollar procesos de atención, observación, reflexión y búsqueda de alternativas en conjunto.

Dado el carácter colaborativo de la investigación la muestra inicial esta compuesta por 134 alumnos, 6 maestras y 1 maestro y las familias de los niños y niñas. Sin embargo en la fase de planificación y ejecución solo participaron 1 maestra de Educación Infantil, 1 investigadora y 15 alumnos y sus familias.

Las características de la muestra se describirán en los siguientes apartados, de acuerdo a la fase de la investigación que corresponda.

Las familias y los docentes han tenido un papel activo a lo largo de todo el proceso de investigación. Además, se ha de destacar que la relación cotidiana entre los participantes se estableció un vínculo afectivo y un compromiso que facilitó el trabajo. El hecho de entrar de esta forma en la vida de los participantes planteó una serie de cuestiones éticas que se trataron con ellos.

Se reflexionó e informó a los padres y madres acerca de sus derechos y los de sus hijos e hijas. Entre ellos el derecho a la confidencialidad sobre los hechos relativos a su vida, que les pudieran perjudicar al hacerse público este informe, y el derecho a la privacidad (Elliot, 1990; Sandín, 2003). Por esta razón, los nombres de los centros y del alumnado que figurarán en los apartados posteriores son seudónimos por el cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal que rige en España.

El papel de los participantes en la investigación se definió al inicio del proceso: como investigadora nuestro rol era el de experta en temas de lenguaje, mientras que la profesora y las familias participarían en las distintas fases del proceso, facilitando información, proponiendo alternativas a situaciones, participando en los talleres de lectura de cuentos realizados en clase y adoptando decisiones conjuntamente.

En relación a nuestro papel como experta en estrategias de estimulación del lenguaje, destacamos las siguientes funciones:

Especialista en evaluación: desde que entramos al centro hemos mantenido una observación participante a la hora de ver y mirar todo lo que acontecía a nuestro alrededor, actitud que se sistematizó y especificó cuando entramos al aula y tomamos contacto con las familias y los niños.

También hemos realizado los registros y análisis de las muestras de lenguaje que requieren tiempo y una categorización. Asimismo, la realización de los inventarios a familias permitió valorar ideas, opiniones, percepciones, sentimientos, concepciones.

Las estrategias de estimulación del lenguaje, fueron desarrolladas en los siguientes ámbitos: asesoramiento a la profesora, asesoramiento y apoyo a la familia, apoyo dentro del aula y ejecución del Programa de estimulación del lenguaje.

Este rol de ejecutora del programa fue incorporado en última instancia, ya que la maestra no asumió la tarea de la aplicación. A lo largo del proceso también tomamos otros papeles no previstos, que se activaron durante las entrevistas de las fases de evaluación e intervención. Por ejemplo: confidente de la maestra y de algunas madres y asesoramiento a los padres fuera del aula. Desde luego fueron elecciones conscientes, que a lo largo del tiempo se dieron de forma aislada o combinada. La adaptabilidad para desempeñar distintos roles respondió a la necesidad de recoger información simultánea sobre múltiples factores y a varios niveles, lo que Flick (2012) destaca que esta adaptabilidad como propio de la investigación cualitativa, ya que las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación.

Por otra parte, el hecho de que haya sido una sola persona la que ha realizado las observaciones y las entrevistas justifica que las sesiones se grabaran en audio. De esta manera se evitaría que el informe final estuviese mediatizado por percepciones personales o diese lugar a una selección de información de forma inconsciente.

La profesora llevo a cabo diversas acciones. Fue la responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, asumiendo una actitud abierta e interesada por el proyecto, dialogando, aportando sus observaciones, y reflexiones y la implementación de diversas estrategias para responder a las distintas situaciones dentro del aula sus conductas sugieren que se trata de una docente comprometida con las necesidades del alumnado.

4.5. Procedimientos de recogida de datos

El proceso de recogida de datos implicó introducirse en la cotidianidad de las aulas del Primer curso del Segundo ciclo de E. I. (3 años) de los tres centros A, B y C con el propósito de detectar y evaluar las necesidades relacionadas con el nivel de desarrollo del lenguaje. Por esta razón, para la recogida de datos en una primera instancia nos centramos en la información que nos proporcionarían las familias y las maestras y maestros en E.I.

En la segunda y tercera etapa de planificación y ejecución de la acción nos centramos en la recogida de datos de la maestra, alumnos y alumnas y de las familias del centro A.

En este sentido Goetz y LeCompte (1988) afirman que la elección de los procedimientos de recogida de información viene determinada, generalmente, por las concepciones y necesidades del investigador o investigadora, que trabaja desde una disciplina concreta del saber, y por las cuestiones planteadas en la investigación que guían y orientan el proceso.

En esta investigación se ha optado por combinar procedimientos cualitativos como la observación participante y pautas de análisis del corpus con instrumentos estandarizados. A continuación, presentamos los procedimientos utilizados para la recogida de información en función de la fase en que se utilizaron y su descripción, finalidad y aplicación del mismo en esta investigación.

4.5.1. Procedimientos utilizados en la fase de diagnóstico inicial

4.5.1.1. Ficha de identificación de alumnos con problemas de habla y lenguaje para maestras de Educación Infantil (Adaptación Bustos, 2001)

Objetivo:

Esta ficha tiene como objetivo registrar los principales factores de identificación personal, escolar y de desarrollo del lenguaje de cada uno de los niños y niñas del grupo-clase que presentan posibles problemas de lenguaje oral y que precisan una evaluación más específica (Ver Anexo 1.1).

Aplicación:

La ficha fue cumplimentada por los maestros y maestras de Educación Infantil, que son los principales informantes de la situación académica del alumno.

En esta ficha de identificación se valoran cuatro apartados: los antecedentes del centro escolar, los datos personales del niño o niña, la escolaridad y el desarrollo del habla y del lenguaje.

4.5.1.2. Inventario de desarrollo del lenguaje para padres (elaboración propia)

Objetivo:

Este inventario tiene como finalidad conocer el desarrollo del lenguaje de sus hijos durante los primeros años de vida hasta la edad de aplicación de los inventarios (Ver Anexo 1.2).

Aplicación:

Este inventario fue cumplimentado por los padres que asistieron a la presentación de la investigación. En este inventario de desarrollo del lenguaje para padres se valoran siete apartados: los datos o antecedentes del niño o niña y de la familia, información sobre la situación familiar de los niños y niñas, el inicio de la escolaridad, antecedentes del desarrollo evolutivo (existencia de problemas durante el embarazo o el nacimiento, desarrollo psicomotriz, hábitos básicos, socialización y autoconcepto), el inicio del lenguaje, desarrollo comunicativo y lingüístico, las rutinas actuales de la familia y las actividades

preferidas del niño y la niña y preguntas adicionales relacionadas con el uso de otro idioma en casa.

4.5.1.3. Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada versión 3 años (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2005)

Objetivos:

La Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada (PLON-R) tiene dos objetivos primordiales en la etapa de diagnóstico de las necesidades (Ver anexo 1.3, 1.4 y 1.5) :

- Detección de alumnos de riesgo (3, 4, 5 y 6 años) dentro del desarrollo del lenguaje y que precisan ser diagnosticados individualmente.
- Evaluación inicial de los aspectos fundamentales del lenguaje (forma, contenido y uso) para posibilitar una programación consecuente con los resultados obtenidos y para encaminar el trabajo pedagógico futuro en esos aspectos.

Esta prueba está destinada para ser aplicada por maestros y maestras de Educación Infantil y de primer ciclo de Educación Primaria.

Se caracteriza por ser un instrumento sencillo de comprensión, ágil en su uso, cuyo tiempo de aplicación es breve, fácil en su valoración y análisis y que ayuda a superar los problemas individuales que se presentan en los aspectos lingüísticos.

Este instrumento está dividido en tres apartados que corresponden a las áreas descritas por Bloom y Lahey (1978).

Esta prueba se aplicará a los 3, 4 y 5 años, es decir, durante y después de la aplicación del programa.

La diferencia entre las tres versiones de la prueba es que cada una de ellas se adapta a los contenidos que los niños y niñas deben adquirir de acuerdo a su edad cronológica , lo que se relaciona con que la dificultad aumenta también con ésta.

Aplicación:

Esta prueba se aplicará a modo de screening durante la fase de detección y evaluación de necesidades a los niños y niñas de tres años de los centros A, B y C. Además también será aplicada en la fase de aplicación del programa y al finalizarlo.

También se utilizó para valorar el desarrollo del lenguaje durante la etapa de aplicación del programa para estimular el lenguaje en niños y niñas de cuatro años en el centro A y por último se aplicó para valorar los resultados de la acción es decir cuando los niños y niñas del centro A ya habían cumplido los cinco años de edad.

4.5.2. Procedimientos utilizados en la fase de planificación de la acción y ejecución

4.5.2.1. Cuestionario para la valoración inicial del programa

El cuestionario para la evaluación inicial del programa fue diseñado por la investigadora. Tiene como objetivo conocer la opinión de expertos multidisciplinares sobre la adecuación, calidad y viabilidad inicial del programa .

El cuestionario esta compuesto por 9 preguntas, 7 de ellas con escala Likert (inadecuado, poco adecuado, regular, adecuado y muy adecuado) destinadas a la valoración del objetivo general, los contenidos del programa, la metodología, la evaluación, las actividades y 2 preguntas abiertas destinadas a recoger sugerencias acerca de qué añadir y qué suprimir del programa.

El cuestionario fue diseñado en la plataforma Survey Monkey (ver en <https://es.surveymonkey.com/s/NWKDLYG>).

La plataforma da la opción de realizar un análisis descriptivo de las preguntas.

4.5.2.2. Entrevista dirigida a la Directora y a las maestras de Educación Infantil del centro seleccionado

Objetivos:

Esta entrevista (Ver Anexo 1.6) tiene como propósito recopilar información del centro y de las necesidades que presenta, a través de los informantes. La entrevista constituye una vía fructífera para conocer sentimientos, pensamientos e intenciones de las personas y acontecimientos anteriores a la observación que pueden explicar el funcionamiento del centro y los comportamientos de personas y grupos (Buendía y Colás, 1992).

En esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada, que tiene como propósito la reconstrucción y expresión de teorías subjetivas (Flick, 2012) acerca del desarrollo del lenguaje. Se crearon dos guiones uno para la entrevista de la directora y otro para las maestras de Educación Infantil.

4.5.2.3. Entrevista semiestructurada para la directora

Objetivos:

La Entrevista semiestructurada para la directora tiene tres objetivos. El primero es conocer la trayectoria de vida profesional o historia profesional de la directora. El segundo, explorar el contexto del centro, los aspectos organizativos, el proyecto educativo, el planteamiento general que tiene el centro, los recursos con los que cuenta, cómo atienden las necesidades educativas especiales, el planteamiento que hay entre el profesorado respecto a este tema y cómo le está dando respuesta a las distintas necesidades que detectan en Educación Infantil. El tercer objetivo es explorar la concepción del lenguaje, sus dificultades, metodología de enseñanza, evaluación y detección de las dificultades del lenguaje, y la intervención en esta área.

4.5.2.4. *Entrevista semiestructurada para las maestras*

Objetivos:

La entrevista semiestructurada para las maestras se utilizó con dos fines. Por un lado, conocer la trayectoria profesional como docente y detectar el conocimiento que tienen las maestras respecto al desarrollo del lenguaje y sus dificultades. Esto permitió comprender mejor sus actuaciones y los planteamientos educativos expuestos en las entrevistas.

Aplicación:

La aplicación de las entrevistas a la directora y profesora exigió una serie de condiciones físicas, además de determinadas cualidades y actitudes por parte de las investigadoras como las que Monrejon y Beyebach (1997) y McKernan (2008) especifican del siguiente modo:

- Actitud de aceptación, comprensión y permisividad.
- Respeto a las posiciones del interlocutor.
- Permitir al participante expresarse de forma propia.
- Crear un clima de confianza y de relajación que permita al interlocutor comunicarse sin ningún tipo de recelo, con total libertad.
- Ayudar a avanzar en la profundización de los temas.
- Saber escuchar y apreciar las opiniones sin juzgarlas.
- Mostrarse con naturalidad.

Mckernan (1999, p. 152) destaca que los informantes claves se caracterizan por tener conocimiento de diversos temas y tareas por su experiencia y fondo cultural. Asimismo recomienda que en su elección se tenga en cuenta que jueguen un papel activo en la organización y estén comprometidas con ella.

En nuestro estudio la directora y la maestra son informantes clave, en el proceso de investigación, ya que son personas que están en posesión de conocimientos, estatus o destrezas comunicativas y que están dispuestos a cooperar con las investigadoras.

Los datos suministrados por las informantes clave en las entrevistas pueden ser significativos como un punto de partida en la realización de inferencias acerca de las diferencias valorativas existentes en los escenarios escolares.

La directora del centro a donde se desarrolló la investigación, era informante clave tanto por sus años de servicio en el centro como por los que llevaba en el cargo. El objetivo de la entrevista fue recabar más información sobre el contexto socio-familiar del centro, la organización interna, la respuesta a las necesidades educativas, la participación de las familias en el centro, etc. Dicha entrevista se realizó durante el curso escolar 2009- 2010.

En todas las entrevistas llevamos una grabadora de audio, cuyo uso permitió registrar, con exactitud y a bajo costo, todo lo expresado verbalmente.

4.5.2.5. Programa de estimulación del lenguaje “Cuentos para hablar mejor y pensar el mundo”

Objetivo:

La finalidad de este programa es realizar una estimulación lingüística que en primer lugar permita optimizar los aprendizajes y alcanzar un desarrollo lingüístico de calidad y en segundo lugar permita indagar en la influencia de la escuela y la familia en el desarrollo del lenguaje. Es lógico pensar que los resultados obtenidos en este programa redundarán en una mejora de desarrollo educativo y personal, que se convierte así en una herramienta eficaz de prevención de dificultades de aprendizaje, en colaboración con las maestras de Educación Infantil y los padres.

Contenidos:

Los temas a trabajar se dividen en los siguientes aspectos:

- Forma del lenguaje: fonología y morfosintaxis (producción y repetición de frases u oraciones).
- Contenido del lenguaje: léxico comprensivo y expresivo.

- Uso del lenguaje: en este apartado se trabajará la expresión espontánea y habilidades del pensamiento, como las habilidades de investigación (observar, formular preguntas y nominar), habilidades de traducción y formulación (explicar, narrar, describir), habilidades del razonamiento (argumentar e inferir) y habilidades de conceptualización que tiene directa relación con el desarrollo del componente semántico.
- Interacción espontánea.

Metodología:

La metodología didáctica que utilizaremos se centra en el cuento como recurso principal para estimular la forma, el contenido y el uso del lenguaje oral y algunas habilidades del pensamiento.

Organización del aula:

Los alumnos se sentarán en sillas o en el suelo en semicírculo, de manera que los alumnos puedan verse las caras y que todos puedan ver a la profesora y que al hablar se puedan dirigir los unos a los otros, al tiempo que todos verán a la profesora.

Aplicación:

El programa para estimular el lenguaje “Cuentos para hablar mejor y pensar el mundo” se aplicó en 11 sesiones del 13 de Enero al 28 de Junio del curso 2010–2011. Se aplicó una sesión semanal que tuvo una duración máxima de 40 a 60 minutos.

Además el programa contemplo talleres de estimulación del lenguaje infantil para padres.

4.5.2.6. Grabación de las sesiones del programa

Objetivo:

Disponer de una muestra del habla de los niños y niñas en interacción con la que la profesora durante las sesiones de lectura de los padres para proceder a su análisis.

Esta modalidad de evaluación permite conocer cómo responde el niño durante una conversación, qué recursos comunicativos y lingüísticos utiliza, cuál es su secuencia evolutiva de desarrollo del lenguaje y cómo es el desarrollo cognitivo del niño.

Aplicación:

Las grabaciones se realizaron en el momento en que los niños se habían familiarizado con nuestra presencia en el aula y, una vez, que quedó establecida una relación de empatía y confianza. Se recogieron distintas muestras a lo largo del curso que durante el proceso de análisis organizamos en torno a dos períodos durante la fase de evaluación y a un tercer momento correspondiente a la fase de intervención. Las muestras del habla durante el período de evaluación se tomaron en el comedor y las muestra de la aplicación del programa dentro del aula.

4.5.2.7. Transcripciones

El programa de estimulación del lenguaje consta de once sesiones de lectura de cuentos dentro del aula, que se grabaron mediante el uso de una grabadora digital donde. Cada sesión tenía una duración aproximada de 45 minutos. Hubo cuatro sesiones de lectura de cuentos realizada por las madres y padres dentro del aula, donde. Cada una de estas sesiones tenía una duración aproximada de 30 minutos.

Uwe Flick (2012) señala que cuando se han utilizado medios técnicos como las cámaras de video o grabadoras digitales de voz para registrar datos, su transcripción es un paso necesario en el camino de su interpretación (Flick, 2012). Por esta razón el paso siguiente fue transcribir literalmente las sesiones usando el programa de transcripción F4 (Transkriptions software f4), en el cual un minuto de grabación de cada sesión equivale a 5-6 minutos de transcripción.

El objetivo de la transcripción de las grabaciones de cada sesión es alcanzar la exactitud al clasificar y presentar las interacciones de la profesora y sus alumnos y alumnas y las interacciones de los padres con sus hijos y otros alumnos de la clase.

Con respecto a la evaluación de la calidad de la transcripción, Flick (2012) señala cuatro criterios planteados por Bruce (1992): 1) el criterio de manejabilidad para el que transcribe; 2) legibilidad; 3) capacidad para ser aprendida y 4) capacidad para ser interpretada por el analista y por el ordenador (software). Por esta razón esta autora destaca que una transcripción debe ser sencilla de escribir, de leer, de aprender y de buscar para así facilitar el posterior análisis de los datos.

4.5.2.8. La observación

La observación participante se puede definir como la práctica de hacer investigación educativa tomando parte en la vida del centro que se está investigando (McKernan, 2008). Es decir, el investigador tiene una doble meta, asumir el rol de un participante y el investigar participando.

En este sentido Siguan (1983) indica que el acto de observar el lenguaje infantil y recoger los elementos susceptibles de un análisis posterior parece una tarea fácil, sin embargo es un acto que evidentemente que implica interés y la voluntad de observar y una metodología para hacerlo.

Como señala McKernan (2008), las mayores ventajas de la observación participante están en función de la recogida de datos auténticos y la verificación de ideas por medio de la observación empírica.

Objetivo:

El objetivo de la observación participante del desarrollo lingüístico en el aula se manifiesta y no solo en el interés en la producción, sino también en la comprensión, no solo en las frases que el niño es capaz de producir, sino también en las que es capaz de comprender.

Por tanto la observación del lenguaje infantil debe incluir por tanto no sólo lo que el niño dice sino todo lo que forma parte de su intención comunicativa. Y no solo lo que dice y comunica sino también lo que hace, las actividades que acompañan a lo que dice.

4.6. Procedimientos para garantizar la validez

De acuerdo a Flick (2012) la validez de la investigación cualitativa en los debates sobre investigación cualitativa recibe mayor atención que la fiabilidad y destaca que la validez se puede resumir como una cuestión de “si el investigador ve lo que piensa que ve”.

Esta autora explica que desde el punto de vista de Hammersley (1992) se proponen tres premisas para responder hasta qué punto las construcciones específicas del investigador están fundamentadas empíricamente en la de los participantes investigados.

Con respecto a los criterios para evaluar la validez Sandín (2003) indica que en el campo de la I.C. se plantean cuatro posiciones: aplicación de criterios convencionales; aplicación de criterios paralelos o cuasifundacionales; aplicación de criterios propios y nuevos criterios para un mundo posmoderno.

Esta investigación se centró en la aplicación de criterios propios, ya que estos articulan en la valoración de los criterios de la investigación cualitativa las características del enfoque cualitativo y de los criterios propios. En este sentido Sandín (2003) destaca los trabajos realizados por Guba y Lincoln (1985, 1989) donde proponen criterios para juzgar la credibilidad de la investigación naturalista:

Guba (1989) plantea cuatro los aspectos para valorar el rigor científico en la investigación cualitativa estos son:

- Valor de verdad: se refiere al contraste de las interpretaciones del investigador con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos, lo que implica hacer comprobaciones entre los participantes.
- Aplicabilidad: se basa en la formación de hipótesis de trabajo que como característica principal deben transferirse de un contexto a otro, dependiendo del grado de similitud entre los dos contextos.
- Consistencia: este aspecto es necesario para comprobar si un estudio en un determinado grupo de participantes se puede replicar en un mismo contexto.

- Neutralidad: tiene como función establecer el grado de los descubrimientos de una investigación, trasladando el peso de la neutralidad del investigador a los datos los recopilados.

Para clarificar estos aspectos a continuación presentamos un resumen en la tabla 4.3.

Tabla 4.3.

Criterios y procedimientos que garantizan el rigor científico en la investigación cualitativa

Aspecto	Criterios de rigor científico en I.C.	- Procedimientos que garantizan su cumplimiento
Valor de verdad	Credibilidad	- Observación - Presencia prolongada en el campo - Triangulación - Corroboración o coherencia estructural - Juicio crítico de expertos
Aplicabilidad	Transferibilidad	- Muestreo teórico - Recogida de datos descriptivos - Test validado - Transcripciones
Consistencia	Dependencia	- Réplica paso a paso - Pistas de revisión
Neutralidad	Confirmabilidad	- Revisión de los resultados por otros investigadores - Triangulación - Juicio crítico de expertos

Nota: Creación propia. Adaptado de “*Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*” por M.P. Sandín, 2003, pp. 191-199. Copyright 2003 por McGraw-Hill.

Tras revisar los criterios y procedimientos para garantizar el rigor científico presentados en la tabla 4.3, debemos destacar que estos se plantean el propósito de demostrar la veracidad de las investigaciones, sin embargo Sandín (2003) señala que estos solo nos ayudan a llegar a un consenso para explicar cómo los investigadores modifican la realidad.

CAPÍTULO V

EL PRIMER ACERCAMIENTO A LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: DIAGNÓSTICO INICIAL

5.1. Fase de contacto y negociación con los centros

La fase de contacto y negociación con la comunidad implica la toma de contacto y la familiarización con el profesorado y la comunidad mediante contactos informales e intercambio de documentos y el inicio formal del proceso de investigación a través de reuniones con los miembros de la comunidad educativa e investigadores (León y Montero, 2003). Además esta fase incluye la revisión o evaluación diagnóstica inicial de la necesidad educativa y el planteamiento de la acción (Axpe, 2005).

Esta fase abarcó desde el mes de Septiembre hasta el mes de Diciembre del curso 2009-2010.

Los objetivos de esta fase se centran en:

- Establecer una comunicación y buen diálogo con los centros seleccionados para alcanzar la participación en el proyecto.
- Compartir con el profesorado la importancia de la estimulación y prevención de las dificultades del lenguaje en esta etapa, para que se vincule a los objetivos de la investigación.
- Establecer acuerdos sobre la participación e implicación en el trabajo, a través de la autorización de participación de los implicados (ver Anexo 1.7).
- La devolución de los resultados de la exploración de las necesidades del lenguaje a los directores maestros de educación infantil y a los padres de los centros A, B y C.

En el primer contacto con el equipo directivo de los tres centros se realizó por vía telefónica. Por ese medio se contactó con los equipos directivos, con quienes se concertó una primera entrevista.

A la primera reunión de la fase de contacto realizada en cada uno de los centros en Octubre del año 2009, asistieron, del centro A, la directora y la maestra de primer curso de Educación Infantil; del centro B, el Director y la coordinadora de Educación Infantil y del centro C asistió la directora.

En este encuentro se presentaron los objetivos de la investigación, los destinatarios, el nivel educativo en que trabajaríamos, el nivel de participación que se les solicitaba (facilitar el contacto con el profesorado de la Etapa de Infantil), los posibles beneficios que este trabajo supondría para el centro, los alumnos y las familias. También se solicitó la asistencia a una reunión con las familias para disponer de espacios para las evaluaciones y permitir el acceso a la información registrada en el centro del alumnado de tres años.

A continuación se establecieron las bases para el diálogo y para lograr la participación de los maestros y maestras, los niños y niñas y las familias de los centros A, B y C.

El segundo paso consistió en establecer contacto con el profesorado del primer curso de Educación Infantil. En esta etapa, nuestra presencia se intensificó durante la tercera semana de Octubre de 2009 en cada uno de los centros.

La primera reunión con el profesor y las profesoras de Educación Infantil de los centros A, B y C se realizaron después de la jornada laboral. Estos encuentros tuvieron una duración aproximada de 30 minutos. En ellos se explicaron los procedimientos a aplicar para seleccionar la muestra, el tipo de necesidades objeto de estudio de la investigación (niños y niñas sin problemas diagnosticados y con dificultades de lenguaje). También se revisaron los documentos que cada centro tenía que utilizar para recoger información de las familias y el inventario dirigido a los padres.

Las reuniones con el profesor y las profesoras de los tres centros, realizadas a fines de Diciembre, se perfilaron con expectativas, intereses y consecuencias distintas. A continuación presentamos un resumen.

En el centro A, la profesora de Educación Infantil de tres años se mostró dispuesta a colaborar en la creación del programa de estimulación del lenguaje. Dio su consentimiento para entrar en el aula a observar y a lo que fuese necesario, destacando que no se podían hacer fotos ni grabar a los niños y niñas por acuerdo interno del centro. La tutora del curso mostró un gran interés por conocer con mayor exhaustividad los objetivos del proyecto y su papel en el trabajo con las familias. Desde el primer momento asumió pasar

presencialmente el cuestionario dirigido a los padres, valorando que la información recogida en el mismo era muy interesante. También se responsabilizó de informar del proyecto, tanto al claustro como a las familias. Explicó su plan para el período de adaptación de las niñas y niños, expuso su inquietud por la continuidad de este trabajo en años venideros e indicó que ella es interina y que quizás al año siguiente no estaría de tutora de los niños de 4 años de Educación Infantil.

En el centro B, las tres profesoras y el profesor de Educación Infantil de tres años se mostraron dispuestos a participar y colaborar en todo lo que fuese necesario. Sin embargo, expresaron que no querían participar en el diseño del programa de estimulación del lenguaje. Los docentes explicaron que se les hacía difícil participar en ese proceso ya que tenían el tiempo acotado para planificar las actividades de sus clases.

En el centro C, las tres profesoras de tres años de Educación Infantil y la coordinadora de nivel, se mostraron preocupadas por el tema ya que, al igual que los docentes del centro B, les apremiaba el tiempo para planificar y realizar su trabajo en las clases. Por esta razón decidieron en conjunto no participar en el diseño ni en la aplicación del programa de estimulación, pero sí les interesaba saber cuáles eran las necesidades en cuanto al desarrollo del lenguaje de sus alumnos y alumnas.

De acuerdo a las expectativas e intereses demostrados por los profesores y profesoras durante esta etapa de la primera fase de la investigación decidimos seguir con la segunda etapa de detección de necesidades.

Después de la aplicación del Plon-R (Aguinaga et al, 2005) de tres años y de la recepción del inventario para los padres en los centros B y C se realizó la devolución de datos con lo que en estos dos centros se dio por finalizado el trabajo, tal y como se había acordado previamente.

La decisión de los centros B y C de no participar en las tres fases siguientes, no afectó la trayectoria ni la validez del trabajo puesto que como se explicará más adelante con detenimiento, esta primera fase sirvió para identificar el centro que presentaba mayores necesidades, que en este caso resultó ser el centro A con el que se llevaría adelante el resto del proyecto.

5.2. Fase de evaluación y detección de las necesidades del lenguaje

En la fase de detección y evaluación de las necesidades del lenguaje se busca recoger evidencias que permitan realizar un diagnóstico real de la situación. Además, la información recogida en esta etapa sirve como base para la comparación entre los datos de aplicación del Plon-R, que permitirá comprobar los efectos del plan de acción en la tercera fase de la I-A.

Esta segunda fase abarcó desde Diciembre del año 2009 hasta Marzo del año 2010.

Los objetivos de esta fase son:

- Aplicar los criterios para la selección de la muestra de estudio.
- Identificar el nivel de desarrollo del lenguaje de los niños y niñas y los casos con dificultades del lenguaje, a partir de la aplicación del screening (Plon –R 3 años), del cuestionario dirigido a los padres y de los registros de la profesora.
- Describir el nivel del lenguaje, teniendo en cuenta el contexto educativo y familiar.
- Describir las necesidades educativas del lenguaje.

La tabla 5.1 presenta la muestra de esta fase.

Tabla 5.1.
Edad media de los participantes de la fase de diagnóstico inicial

Muestra	Media
134	40,21 meses

Nota: Creación propia.

La edad mínima de los participantes es de 36 meses y la edad máxima es de 46 meses (3 años y 10 meses).

Con respecto al sexo de los participantes de esta fase, en la tabla 5.2 se puede observar el 52,2 % de los participantes son niños y el 47,8 % son niñas.

Tabla 5.2.
Sexo de los participantes de la fase de diagnóstico inicial

Muestra	Sexo		Sexo	
	Femenino	Masculino	Frecuencia	%
134	64	70	47,8	52,2

Nota: Creación propia.

La tabla 5.3 se presentan datos de la muestra teniendo en cuenta la perspectiva de género y el centro educativo de los participantes de esta fase de la investigación.

Tabla 5.3.
Frecuencia por sexo

Sexo	Centros			Total
	A	B	C	
Femenino	7	29	28	64
Masculino	8	37	25	70
Total	15	66	53	134

Nota: Creación propia.

Para recoger los datos en esta etapa hemos utilizado los siguientes instrumentos:

- Ficha de identificación de alumnos con problemas de habla y lenguaje para maestras de E.I.
- Inventario para padres
- Plon-R 3 años

El proceso de recogida de datos se inicia en la fase de diagnóstico de las necesidades de lenguaje de los alumnos y alumnas de las 6 aulas de 3 años de los centros A, B y C.

Durante el proceso de recogida de los datos se dio prioridad a la información recogida a través del Inventario para padres donde. La mayoría de los cuestionarios se recibieron a mediados de Febrero del año 2010.

La aplicación de la prueba de lenguaje se realizó entre Diciembre del año 2010 y Febrero de 2010.

5.3. Resultados de la evaluación de las necesidades de lenguaje

El siguiente paso después de la recogida de datos fue confeccionar la base de datos en SPSS para iniciar el análisis de las necesidades de lenguaje.

5.3.1. Dimensiones de análisis y resultados de la evaluación del desarrollo y necesidades de lenguaje

El análisis de las categorías se realizó de acuerdo a los datos recopilados a través de los instrumentos aplicados en primera fase.

Los datos del Inventario para padres se organizaron en dos categorías de análisis: a) situación familiar y b) desarrollo de los niños y niñas participantes en el estudio.

De los datos de la ficha de identificación de alumnos con problemas de habla y lenguaje para maestras de E.I solo se trabajo con la categoría de rendimiento académico.

Los datos recopilados a través Plon-R 3 años se organizaron en las siguientes categorías de análisis: 1) forma (fonología, repetición de frases, expresión verbal); 2) contenido (léxico comprensivo, léxico expresivo, reconocimiento de colores primarios, de relaciones espaciales, partes del cuerpo y acciones básicas) y 3) uso (expresión espontánea ante una lámina e interacción espontánea durante la prueba).

En esta fase se han utilizado diversas fuentes de recogida de datos para obtener una visión panorámica de las necesidades educativas de lenguaje que presentan los participantes. Para realizar un análisis cabal de los datos recopilados en esta etapa se ha utilizado la triangulación de las fuentes de datos (Stake, 2010).

Los datos obtenidos del Inventario para padres y de la Ficha para profesores se han analizado a través de estadísticos descriptivos. Los resultados se presentan en frecuencias acompañados de sus porcentajes correspondientes.

Por otra parte el análisis de datos y los resultados obtenidos de la aplicación del Plon-R 3 años se presentan en tablas con las frecuencias y los porcentajes correspondientes a cada una de los ítems de cada subtest. Los resultados globales se presentan con las medias, las desviaciones típicas, la varianza y los mínimos y máximos de los puntajes directos y de los puntajes T.

Dada la lógica de la triangulación de datos, la información que se presenta en el siguiente apartado se ha redactado de manera descriptiva atendiendo a cada una de las categorías planteadas.

5.3.1.1. *Antecedentes del desarrollo general de los participantes e historial familiar*

a) Situación familiar

En los antecedentes recopilados en el Inventario para padres, se ha encontrado que el 87,3% (117) de los participantes proviene de familias biparentales, el 7% (10) de familias monoparentales y el 3% (4) proviene de familias de padres separados.

El 79,9% (107) de los participantes del estudio vive con su padre y madre, el 6% (8) con su padre y abuelos, el 4,5% (6) vive con su madre y padre alternativamente, el 4,5% (6) vive con padre y madre alternativamente, el 3,7% (5) vive en organizaciones a cargo de un tutor o con otros familiares y el 2,2% (3) vive solo con su madre.

Si tomamos como referencia los estudios de las madres y padres, encontramos que el 40,3% (54) de las madres de los participantes tiene estudios superiores, 30,6% (41) ha realizado estudios en COU O Formación Profesional (FP), 3% (4) realizó estudios de BUP o bachillerato, el 6% (8) curso hasta el segundo ciclo de EGB o secundaria completa y el 3% (4) completo el primer ciclo de EGB o Educación Primaria completa.

Respecto a los padres de los participantes, el 39,6% (53) presenta estudios superiores, el 28,4 % (38) ha realizado estudios de COU o Formación Profesional (FP) , el 5,2 % (7) realizó estudios de BUP o bachillerato, el 3,7% (5) cursó hasta el segundo ciclo de EGB o secundaria completa y el 2,2% (3) solo presenta el primer ciclo de EGB o Educación Primaria.

En esta investigación se consideró la procedencia de las familias, pues el barrio donde se ubican los tres centros se caracteriza por su multiculturalidad. De las familias de los participantes en el estudio se encontró que el 82,8% (111) de las madres de los participantes provienen de España, el 3% (4) de Bolivia, el 2,2% (3) de Perú, el 0,7% (1) de Paraguay, el 0,7% (1) de Ecuador, el 0,7% (1) de República Dominicana, el 0,7% (1) de Venezuela , el 0,7% (1) de Inglaterra y el 0,7% (1) proviene de China .

Sobre la procedencia de los padres de los participantes el 82,8% (110) provienen de España, el 1,5% (2) provienen de Bolivia, el 1,5% (2) de Perú, el 0,7% (1) de Ecuador, el 0,7% (1) de Republica dominicana, el 0,7% (1) de Venezuela, el 0,7% (1) de Inglaterra y el 0,7% (1) de China.

En relación a la ocupación de las familias se encontró que el 86.4% de las madres de los participantes tiene trabajo fuera del hogar y el 6 % (8) esta desempleado o en paro. El 73% (83) de los padres de los participantes tiene trabajo fuera del hogar y el 6% (8) esta desempleado o en paro.

b) Desarrollo de los niños y niñas participantes en el estudio

De acuerdo a los datos facilitados por las madres y padres, la mayoría de los niños y niñas participantes en el estudio representado por el 72,4% (97) de los participantes adquirió el lenguaje oral en el período normal , el 19,4 (26) presentó un desarrollo atípico y el 1,5% (2) no habían adquirido el lenguaje oral en el momento de la aplicación del inventario y de acuerdo a los parámetros establecidos por los padres.

Con respecto al inicio de la escolaridad el 29,9% (40) de los participantes ingreso a la Educación inicial antes de los 12 meses, el 20, 9% (28) ingresó entre los 12 y 18 meses, el 14,9% (20) entre 18 y 24 meses, 13,4% (18) entre los 24 y 36 meses y el 14,2% (19) no asistió a la educación inicial hasta la actualidad.

Si tomamos las enfermedad que pueden influir en el desarrollo típico del lenguaje el 73,9 % (99) de los participantes no ha presentando ninguna enfermedad que influya en el desarrollo normal del lenguaje, sin embargo el 23,1% (31) si ha presentado Otitis y otras enfermedades que si pueden influir en el desarrollo del lenguaje.

Con respecto a las actividades que realizan en conjunto los padres, madres e hijos e hijas como la lectura de cuentos, el 29,1 % (39)de las familias informan que leen cuentos con frecuencia a sus hijos, el 61,2 % (82) que a veces leen cuentos a su hijos y el 9,7% (13) no leen cuentos a sus hijos.

5.3.1.2. *Antecedentes escolares*

Con respecto al rendimiento académico recogido a través de la ficha de identificación de alumnos con problemas de habla y lenguaje para maestras de E.I, se ha encontrado que el 48,5% de la muestra total de participantes consigue los objetivos del programa del primer curso del segundo ciclo de E.I., el 42,5 % se encuentra en proceso de lograr los objetivos y el 9% no consigue los objetivos (Ver tabla 5.4).

Tabla 5.4.
Rendimiento académico

	Frecuencia	Porcentaje
Conseguido	65	48,5%
En proceso	57	42,5 %
No conseguido	12	9%
Total	134	100%

Nota: Creación propia.

5.3.1.3. Desarrollo del lenguaje

En este apartado se presentan los resultados obtenidos por los 134 participantes del estudio en cada uno de los ítems del Plon-R 3 años (Aguinaga et al., 2005).

5.3.1.3.1. Forma

a) Fonología

Con respecto a la prueba de fonología, se puede ver en la tabla 5.5 que la mayoría de los participantes, representado por el 70,9% presenta errores de articulación de los fonemas valorados y el 29,1% articula correctamente todos los fonemas. Estos resultados evidencian que los niños y niñas, a pesar de presentar errores de articulación de los fonemas valorados se encuentran dentro de los parámetros de desarrollo típico de esta área.

Tabla 5.5.
Fonología

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Articula correctamente	39	29,1%	29,1%	100%
Errores de articulación	95	70,9%	70,9%	70,9%
Total	134	100%	100%	

Nota: Creación propia.

b) Repetición de frases

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de repetición de frases, como se puede observar en la tabla 5.6., que la mayoría de los participantes, representada por el 47%, es capaz de repetir frases de 5 o más elementos, el 29,1% repite 5 o menos elementos de cada frase y el 23,9% repite 4 o menos elementos de cada frase. Lo que indica que la mayoría de los niños y niñas construyen oraciones complejas.

Tabla 5.6.
Repetición de frases

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Repite 5 o más elementos de cada frase	63	47%	47%	100%
Repite 5 o menos elementos de cada frase	39	29,1%	29,1%	53%
Repite 4 o menos elementos de cada frase	32	23,9%	23,9%	23,9%
Total	134	100%	100%	

Nota: Creación propia.

c) Expresión verbal espontánea ante una lámina

En la prueba de expresión verbal espontánea ante una lámina, el 55,2 % de los participantes produce 2 o más frases, el 23,1 % produce 1 frase y el 21,6 % no produce frases (ver tabla 5.7). De acuerdo a los resultados podemos inferir que la mayoría de los participantes es capaz de realizar comentarios de una lámina que esta formados por dos o mas frases.

Tabla 5.7.
Expresión verbal espontánea a partir de una lámina

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Produce 2 o más frases	74	55,2 %	55,2 %	100%
Produce 1 frase	31	23,1 %	23,1 %	44,8%
No produce ninguna frase	29	21,6 %	21,6 %	21,6 %
Total	134	100%	100%	

Nota: Creación propia.

d) Nivel de desarrollo del componente del lenguaje forma

Con respecto al nivel de desarrollo del componente del lenguaje se observa que el 40,3 % de los participantes presenta un desarrollo normal de este componente del lenguaje, el 25,4% necesita mejorar y el 34,3% manifiesta un retraso en el desarrollo de este componente (Ver tabla 5.8). Lo que evidencia que la mayoría de los niños y niñas presenta un desarrollo normal del componente forma, sin embargo hay un alto porcentaje de participantes que deben mejorar en este componente y otros que presentan un desarrollo atípico en éste.

Tabla 5.8.
Nivel de desarrollo del componente del lenguaje forma

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Normal	54	40,3%	40,3%	100%
Necesita mejorar	34	25,4%	25,4%	59,7%
Retraso	46	34,3 %	34,3 %	100%
Total	134	100%	100%	

Nota: Creación propia.

5.3.1.3.2. Contenido

a) Léxico comprensivo: reconocimiento de elementos nombrados

En la prueba de léxico comprensivo que tiene como objetivo valorar el reconocimiento de los elementos nombrados por la maestra, el 68,7% de los participantes reconoce todos los elementos de la lámina. Sin embargo el 31,3% reconoce 5 o menos elementos (Ver tabla 5.9).

Tabla 5.9.

Léxico comprensivo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Reconoce todos los elementos correctamente	92	68,7%	68,7%	68,7%
Reconoce 5 o menos elementos	42	31,3%	31,3%	100%
Total	134	100%	100%	

Nota: Creación propia.

b) Léxico expresivo: nominación de elementos indicados

En la prueba de léxico expresivo, el 26,1 % de los participantes nombra todos los elementos de la lámina y el 73,9 % nombra 5 o menos elementos, lo que indica que existe un bajo manejo del vocabulario básico para la etapa de 3 años (Ver tabla 5.10).

Tabla 5.10.

Léxico expresivo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nombra todos los elementos correctamente	35	26,1 %	26,1 %	26,1 %
Nombra 5 o menos elementos	99	73,9 %	73,9 %	100%
Total	134	100%	100%	

Nota: Creación propia.

c) Reconocimiento de colores primarios

Con respecto al reconocimiento de colores primarios el 64,2% de los participantes reconoce los colores primarios , mientras el 35,8% reconoce 3 o menos colores correctamente (ver tabla 5.11). Lo que indica que la mayoría de los alumnos reconocen los colores primarios.

Tabla 5.11.

Reconocimiento de colores primarios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Reconoce los 4 colores primarios	86	64,2%	64,2%	35,8%
Reconoce 3 o menos colores correctamente	48	35,8%	35,8%	100%
Total	134	100%	100%	

Nota: Creación propia.

d) Reconocimiento de relaciones espaciales (arriba, abajo, dentro y fuera)

En la prueba de reconocimiento de relaciones espaciales (arriba, abajo, dentro y fuera), el 25,4% de los participantes reconoce las 4 relaciones espaciales, pero el 74,6% reconoce 3 o menos relaciones espaciales, lo cual evidencia un bajo manejo de estas relaciones (Ver tabla 5.12).

Tabla 5.12.

Reconocimiento de relaciones espaciales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Reconoce las 4 relaciones espaciales	34	25,4%	25,4%	25,4%
Reconoce 3 o menos relaciones espaciales	100	74,6 %	74,6 %	100%
Total	134	100%	100%	

Nota: Creación propia.

e) Reconocimiento de partes del cuerpo (cabeza, ojos manos, nariz, pies, orejas y pelo)

En la prueba de reconocimiento de partes del cuerpo (cabeza, ojos manos, nariz, pies, orejas y pelo), el 82,8% señala todas las partes del cuerpo y el 17,2% señala 6 o menos partes del cuerpo (ver tabla 5.13).

Tabla 5.13.

Reconocimiento de partes del cuerpo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Señala todas las partes del cuerpo	111	82,8 %	82,8 %	82,8 %
Señala 6 o menos partes del cuerpo	23	17,2 %	17,2 %	100%
Total	134	100%	100%	

Nota: Creación propia.

f) Reconocimiento de acciones básicas

En la prueba de reconocimiento de acciones básicas el 52,2,% de los participantes identifica las acciones básicas y el 47,8% identifica 5 o menos acciones básicas (ver tabla 5.14). Lo que indica que más de la mitad de los participantes reconoce los verbos que se relacionan con las acciones básicas.

Tabla 5.14.

Reconocimiento de acciones básicas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Identifica todas las acciones básicas observadas	70	52,2,%	52,2,%	52,2,%
Identifica 5 o menos acciones básicas correctamente	64	47,8%	47,8%	100%
Total	134	100%	100%	

Nota: Creación propia.

g) Nivel de desarrollo del componente del lenguaje contenido

Con respecto al nivel de desarrollo del componente del lenguaje, se observa que el 17,2% de los participantes presenta un desarrollo normal de este componente del lenguaje, el 29,1% necesita mejorar y el 53,7% manifiesta retraso en el desarrollo de este componente (Ver tabla 5.15). Lo que indica que un bajo porcentaje de los participantes presenta un desarrollo típico del componente contenido y la mayoría presenta un desarrollo atípico para su edad en este componente.

Tabla 5.15.

Puntaje T nivel de desarrollo del componente del lenguaje Contenido

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Normal	23	17,2%	17,2%	17,2%
Necesita mejorar	39	29,1%	29,1%	46,3%
Retraso	46	53,7%	53,7%	100%
Total	134	100%	100%	

Nota: Creación propia.

5.3.1.3.3. Uso

a) Expresión espontánea ante una lámina

En la prueba de expresión espontánea ante una lámina, el 48,8% de los participantes narra o describe la lámina, el 50% denomina elementos de la lámina y el 5,2 % no denomina ni describe lo que ve en lámina (ver tabla 5.16). Lo que evidencia que la mayoría de los niños y niñas es capaz de narrar, describir o nominar objetos, personas y otros elementos a partir de una lámina.

Tabla 5.16.

Expresión espontánea ante una lámina

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Narra o describe	60	48,8 %	48,8 %	48,8 %
Denomina	64	50%	50%	94,8%
No denomina	7	5,2,%	5,2,%	100%
<i>Total</i>	134	100%	100%	

Nota: Creación propia.

b) Interacción espontánea durante la prueba

En el ítem de interacción espontánea ante una lámina, el 26,9% de los participantes solicita información, pide atención o autorregula su acción, mientras que el 73,1% no manifiesta ninguna respuesta (Ver tabla 5.17).

Tabla 5.17.

Interacción espontánea ante una lámina

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Solicita información, Pide atención o Autorregula su acción	36	26,9 %	26,9 %	26,9 %
Ninguna respuesta observada	98	73,1%	73,1%	100%
Total	134	100%	100%	

Nota: Creación propia.

c) Nivel de desarrollo del componente del lenguaje uso

Con respecto al nivel de desarrollo del componente del lenguaje, se observa podemos observar que el 12,7% de los participantes presenta un desarrollo normal de este componente del lenguaje, el 45,5% necesita mejorar y el 41,8% manifiesta retraso en el desarrollo de este componente (Ver tabla 5.18).

Tabla 5.18.

Puntaje T nivel de desarrollo del componente del lenguaje uso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Normal	17	12,7%	12,7%	12,7%
Necesita mejorar	61	45,5%	45,5%	58,2%
Retraso	56	41,8%	41,8%	100%
Total	134	100%	100%	

Nota: Creación propia.

5.3.1.3.4. Nivel de desarrollo global del lenguaje

- a) Información descriptiva de los puntajes directos obtenidos por los participantes y de los puntajes T obtenidos en el manual del Plon-R, 3 años

En la tabla 5.19 se presentan las medias y desviaciones típicas de los puntajes directos y de los puntajes T del componente forma, contenido y uso y del lenguaje global.

Tabla 5.19.

Puntaje directo y Puntaje T

	Forma		Contenido		Uso		Lenguaje	
	PD	PT	PD	PT	PD	PT	PD	PT
Media	2,95	40,58	3,16	28,72	1,63	40,16	7,84	32,1
Desv. típ.	1,523	19,831	1,43	17,508	0,81	15,264	3,01	17,256

Nota: Desv. típ.= Desviación típica. Creación propia.

b) Puntaje T nivel de desarrollo global del lenguaje

De acuerdo a los puntajes T obtenidos en la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra 3 años, el 20,1% de los participantes manifiesta un desarrollo normal o típico del lenguaje oral, el 42,5% necesita mejorar el lenguaje oral y el 37,3% presenta retraso o desarrollo atípico del lenguaje oral.

A partir de los puntajes T obtenidos por la se puede ver que la mayoría de los participantes necesita mejorar su lenguaje (Ver tabla 5.20).

Tabla 5.20.

Puntaje T nivel de desarrollo global del lenguaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Normal	27	20,1%	20,1%	20,1%
Necesita mejorar	61	42,5%	42,5%	62,7%
Retraso	50	37,3%	37,3%	100%
Total	134	100%	100%	

Nota: Creación propia.

5.3.2. Necesidades del lenguaje detectadas

En la tabla 5.21 se presenta la descripción de las necesidades de lenguaje detectadas en la fase de diagnóstico inicial .

Tabla 5.21.

Necesidades del lenguaje

Componentes del lenguaje	Necesidades de lenguaje	Resultados
Forma	Fonología	29,1% articula correctamente los fonemas correspondiente a los 3 años de edad cronológica 70,9% no articula correctamente los fonemas correspondiente a los 3 años de edad cronológica
	Expresión verbal espontánea	55,2% produce 2 o más frases 23,1% produce 1 frase 21,6% no produce frases de manera espontánea
Contenido	Léxico expresivo	26,1% nombra todos los elementos señalados 73,9% no nombran todos los elementos señalados
	Relaciones espaciales	25,4% reconoce todas las relaciones espaciales 74,6% no reconoce todas las relaciones espaciales
	Reconocimiento de acciones básicas	52,2% Identifica acciones básicas 47,8% no identifica acciones básicas
Uso	Interacción espontánea ante una actividad	26,9% solicita información , pide atención o autorregula su acción a través del lenguaje 73,1% realiza la actividad en silencio sin solicitar información.

Nota: Creación propia.

Tras la revisión de las necesidades de lenguaje detectadas se presentaron los resultados a las tutoras de los tres centros y a las familias de los participantes. En esta reunión se reflexionó

acerca de por qué los alumnos y alumnas presentaban mayor dificultad en las áreas de fonología, lenguaje expresivo, reconocimiento de relaciones espaciales y en la interacción espontánea ante una actividad y se planteo como conclusión que las necesidades detectadas se deben a que los niños y niñas a los 3 años aún se encuentran en el período crítico de adquisición de fonemas, de conceptos básicos, conjugación de verbos y fomento de la interacción en relación a las actividades formales que se realizan en la escuela.

A partir de esta reflexión se plantea la situación presentada por los niños y niñas es una situación mejorable, a través de una intervención centrada en la estimulación de las necesidades de lenguaje descritas.

CAPÍTULO VI

PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN

La fase de planificación de la acción se inicia una vez analizada y contrastada toda la información recogida en la fase de diagnóstico, teniendo en cuenta que a partir de este momento solo se trabaja con el centro A.

Desde los datos recogidos en la fase anterior se plantea la planificación de todas las actuaciones que se quieren introducir en la práctica profesional (Axpe, 2005), para lo cual se parte de la formulación de un plan o programa de intervención. Para ello tenemos en cuenta que un programa de intervención se apoya en la comprensión obtenida del diagnóstico de la situación y la revisión documental, en contraste con la acción como resultado de hábito, opinión o mero conocimiento (Latorre, 2007, p. 45).

Esta fase abarcó desde el mes de Abril a Junio del curso 2009-2010. El objetivo de la fase de planificación de la acción es:

- Diseñar un programa de estimulación del lenguaje basado en los resultados de las necesidades del lenguaje detectadas.

Las actividades realizadas en esta fase fueron:

- Diseño del programa de estimulación del lenguaje.
- Validación del programa por jueces expertos.
- Aplicación de las entrevistas a la directora y a la maestra del centro A .
- Observación participante dentro del aula de Educación Infantil de 4 años del Centro A.
- Presentación del programa de estimulación del lenguaje oral “Cuentos para hablar mejor y pensar el mundo” a los padres y demás miembros de la comunidad educativa.

6.1. Planificación y diseño del programa

A partir de los resultados arrojados en la exploración de las necesidades del lenguaje y de los antecedentes teóricos recogidos, se inició el diseño del plan de acción que se define como la acción estratégica y es el elemento crucial de la I-A (Latorre, 2007).

La acción estratégica que se decidió plantear es la intervención de las necesidades del lenguaje a través de programa de estimulación del lenguaje oral “Cuentos para hablar mejor y pensar el mundo”. Este programa se ha diseñado en colaboración con la maestra de Educación Infantil, la investigadora y otros especialistas en audición y lenguaje.

El diseño del programa se dividió en 7 etapas :

1. Revisión de las necesidades de lenguaje de los alumnos y alumnas del centro A.
2. Observación del contexto donde se aplicará el programa.
3. Selección de los contenidos a trabajar en el programa.
4. Diseño y escritura de los cuentos, a partir de los contenidos seleccionados.
5. Diseño de los talleres para padres.
6. Planificación de las actuaciones y de las sesiones de lectura de cuentos y de las sesiones de los talleres para padres.
7. Validación de expertos.

6.2. Participantes

En la fase de diseño de la acción se tomará como universo de estudio a los expertos multidisciplinares , el alumnado, las madres y padres, la tutora del curso, la investigadora y la directora.

La muestra total de esta fase del estudio son 33 personas.

Tabla 6.1.
Muestra total fase diseño de la acción

Muestra	Expertos	Alumnado	Investigadora	Docente tutora	Directora	Madres y padres
33	6	15	1	1	1	9

Nota: Creación propia.

6.2.1. Expertos

En la validación del programa participan 6 expertos multidisciplinares , 4 en Educación Infantil, 1 en Atención Temprana y 1 en Logopedia (ver tabla 6.2).

Tabla 6.2.

Características expertos multidisciplinares

Experto	Edad	Sexo	Área de especialización	Profesión	Años de experiencia
E1	33	M	Logopedia	Logopeda	10
E2	48	M	Atención Temprana	Profesora Universidad Maestra de Educación Infantil	4 20
E3	40	M	Educación Infantil	Maestra de Educación Infantil	16
E4	58	M	Educación Infantil	Psicóloga	30
E5	35	H	Educación Infantil	Maestro de Educación Primaria	10
E6	39	M	Educación Infantil	Maestra de Educación Infantil	14

Nota: Creación propia.

La media de años de experiencia de los expertos es de 17, 33. En el caso del área de Educación Infantil es de 18 años de 10 en el de expertos en lenguaje.

La mayoría de los expertos han contribuido en los últimos años al desarrollo de su área de especialización mediante coordinación y participación en proyectos de innovación docente, publicaciones en formato libro o artículo, proyectos de investigación, etc.

6.2.2. Alumnos y alumnas del segundo ciclo de Educación Infantil 4 años

Los participantes en el estudio a los que va dirigido el programa son niños y niñas que están matriculados en el segundo nivel del Segundo ciclo de Educación Infantil, 4 años del Centro A.

- Los participantes presentan necesidades educativas en algunos de los componentes del lenguaje.
- Los participantes provienen de familias con nivel socioeconómico cultural medio-bajo.

En la tabla 6.3 podemos ver la edad media de los participantes del estudio.

Tabla 6.3.

Muestra de la fase de diseño de la acción

Muestra	Media edad
15	4;03 meses

Nota: Creación propia.

En la tabla 6.4. podemos ver que la distribución de la muestra por sexo es equilibrada pues dentro del aula hay 7 alumnas y 8 alumnos.

Tabla 6.4.

Distribución de la muestra por sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	7	46,7%
Hombre	8	53,3%
Muestra	15	100%

Nota: Creación propia.

Con respecto al nivel del desarrollo del lenguaje, en la tabla 6.5 se presenta un resumen con los resultados obtenidos en el Plon-R 3 años antes de la aplicación del programa de estimulación del lenguaje.

Tabla 6.5.

Nivel de desarrollo del lenguaje de la muestra antes de aplicar el programa

Muestra	Resultados Plon R- 3 años		
	Normal	Necesita mejorar	Retraso
15	3	7	5

Nota: Normal= 11-14 puntaje directo ; Necesita mejorar=8-10 puntaje directo ; Retraso= 0-7 puntaje directo. Creación propia.

En la tabla 6.6. se especifican las características de la muestra seleccionada para participar en el programa.

Tabla 6.6.

Características de los participantes del aula de Segundo ciclo de 4 años del Centro A

Participantes	Edad	Sexo	Plon R- 3 años			
			Forma	Contenido	Uso	Lenguaje
1	4;06m	H	Retraso	Retraso	Retraso	Retraso
2	4; 01m	H	Normal	Retraso	Necesita mejorar	Necesita mejorar
3	4;07m	M	Normal	Normal	Necesita mejorar	Normal
4	3;11 m	H	Retraso	Retraso	Normal	Retraso
5	4;02m	M	Necesita mejorar	Necesita mejorar	Necesita mejorar	Necesita mejorar
6	4;02m	M	Retraso	Normal	Necesita mejorar	Necesita mejorar
7	4;01m	H	Retraso	Retraso	Retraso	Retraso

Nota: m=meses; H=hombre; M= mujer. Creación propia.

Tabla 6.6. (Continuación)

Características de los participantes del aula de Segundo ciclo de 4 años del Centro A

Participantes	Edad	Sexo	Plon R- 3 años			
			Forma	Contenido	Uso	Lenguaje
8	4;05m	M	Necesita mejorar	Necesita mejorar	Necesita mejorar	Necesita mejorar
9	4;05m	H	Necesita mejorar	Normal	Normal	Normal
10	4;08m	H	Necesita mejorar	Necesita mejorar	Necesita mejorar	Necesita mejorar
11	4;04m	H	Necesita mejorar	Retraso	Retraso	Retraso
12	3; 10m	F	Necesita mejorar	Retraso	Necesita Mejorar	Necesita Mejorar
13	4;08m	F	Necesita mejorar	Necesita mejorar	Necesita mejorar	Necesita mejorar
14	3;10m	F	Normal	Necesita mejorar	Retraso	Necesita mejorar
15	4;04m	H	Necesita mejorar	Necesita mejorar	Necesita mejorar	Necesita mejorar

Nota: m=meses; H=hombre; M= mujer. Creación propia.

6.2.3. Familia

En la fase de diseño del programa decidieron participar de manera voluntaria 1 padre y 8 madres (Ver tabla 6.7).

Tabla 6.7.

Padres y madres

Muestra	Padres	Madres
9	1	8

Nota: Creación propia.

En la tabla 6.8 se especifican las características de la muestra que ha decidido participar voluntariamente en el programa.

Tabla 6.8.

Características de los padres y madres de los participantes

P	Código	Edad	Sexo	P.O.	Estudios	Ocupación	Lectura de cuentos
1	M1	25	M	Ecuador	BUP	Empleada en restauración	Lee con frecuencia
2	M2	32	M	Perú	BUP	Empleada en restauración	Lee a veces
3	P1	40	H	Perú	BUP	Operador de instalaciones	Lee a veces
4	M3	35	M	España	BUP	Vendedora	Lee a veces
5	M4	30	M	España	Secundaria Completa	Desempleada	Lee a veces
6	M5	42	M	España	Secundaria Completa	Cajera	Lee con frecuencia
7	M6	37	M	España	Estudios superiores	Funcionaria	Lee a veces
8	M7	44	M	España	Estudios superiores	Técnico de apoyo	Lee con frecuencia
9	M8	39	M	Paraguay	Estudios superiores	Técnico de apoyo	Lee a veces

Nota: P= participante; H=hombre; M= mujer; P.O.= País Origen. Creación propia.

La media de edad de los madres y padres es de 27 años. Con respecto al país de origen, el 55,56% de las madres son españolas, el 22,22% provienen de Perú, el 11,11% de Ecuador y otro 11,11% de Paraguay.

Si nos centramos en los estudios, el 44,44% de las madres ha realizado estudios de BUP, el 33,33% estudios superiores y el 22,22 % la secundaria completa.

Respecto a la ocupación se observa que el 88,89% de las madres tienen un empleo.

En cuanto a la lectura de cuentos en el hogar el 66,67% de las madres reporta que a veces lee cuentos a sus hijos e hijas, mientras que el 33,33% informa que lee cuentos con frecuencia.

6.2.4. Profesionales de la Educación

En la fase de diseño de la acción juegan un rol preponderante tanto la maestra de Educación Infantil como la investigadora, pues el trabajo se realizó en colaboración. Además en esta etapa la directora del Centro A toma el rol de informante directo (Ver tabla 6.9).

Tabla 6.9.

Profesionales de la educación

Muestra	Directora	Investigadora	Maestra /Tutora
3	1	1	1

Nota: Creación propia.

En la tabla 6.10 se describen las características de los profesionales de la educación.

Tabla 6.10.

Características de las Profesionales de la Educación

PE	E	S	Área de especialización	Profesión	Años de exp.	Otros estudios
Directora	54	M	Educación Infantil	Maestra de Educación Infantil	20	-Curso de Didáctica de la Lengua -Curso de Atención a los inmigrantes -Seminario blogs educativos
Maestra/Tutora	35	M	Educación Infantil	Maestra de Educación Infantil Psicopedagoga	3	-Máster en Recursos Humanos
Investigadora	31	M	Educación Especial	Maestro de Educación Especial	4	-Máster en Calidad y Mejora de la Educación - Experto en Audición y Lenguaje

Nota: PE= Profesional Educación; E=edad; S= sexo; M= mujer; exp.= experiencia. Creación propia

Se incluyen como muestra los profesionales de la educación, pues de acuerdo a los rasgos destacados y distintivos de la I-A, es que los investigadores están implicados en la realidad objeto de estudio. Es decir, las maestras y la directora, además de su labor docente, también desarrollan una labor investigadora, explorando, reflexionando y actuando sobre su propia práctica para mejorarla (Carr y Kemmins, 1988). Del mismo modo, la investigadora asume en esta fase del estudio, el rol de maestra.

6.3. Instrumentos utilizados en la fase de diseño del programa

Para recoger los datos en esta etapa hemos utilizado los siguientes instrumentos:

6.3.1. Inventario para padres (Elaboración propia)

Este inventario fue entregado a los padres en la primera reunión en realizada en esta fase con el objetivo de conocer la situación actual del núcleo familiar.

6.3.2. Cuestionario para la valoración inicial del programa

El cuestionario para la valoración inicial del programa está destinado a expertos y tiene como objetivo conocer la opinión de expertos multidisciplinares sobre la adecuación, calidad y viabilidad inicial del programa.

El instrumento se envió por correo electrónico con la dirección url del cuestionario online (<https://es.surveymonkey.com/s/NWKDLYG>) junto a los resultados de las necesidades de lenguaje detectadas y el programa.

6.3.3. Entrevista semiestructurada con la directora y la maestra.

La entrevista tiene como objetivo conocer la trayectoria de vida profesional o historias profesionales de la maestra y la directora, así como su percepción del contexto del centro y su concepción del lenguaje, las dificultades, metodología de enseñanza utilizada, el sistema de evaluación y detección de las dificultades de lenguaje ,y la intervención que se realiza.

6.3.4. Observación participante

El objetivo de la observación participante en esta fase es obtener datos acerca del contexto y funcionamiento del aula, es decir, de la metodología, temporalización y del desarrollo lingüístico en el aula.

6.4. Descripción del contexto de aplicación del programa

Esta I-A se ha desarrollado con el propósito de comprender la influencia de la familia y de la escuela en el desarrollo del lenguaje a través de la aplicación de un programa colaborativo de estimulación y prevención de dificultades del lenguaje. Para diseñar y planificar las actuaciones, se ha realizado una valoración de las necesidades del lenguaje de los niños y niñas. Además, se aplicó la entrevista semiestructurada a la directora y a la maestra de EI.

Se decidió utilizar la técnica de análisis de contenido (Bardin, 2002) para la exploración de los datos recopilados a través de las entrevistas, pues ésta permite comprender el contexto de aplicación del programa.

Con el propósito de aumentar la validez de la información presentada (Flick, 2012; Stake, 2010), se ha utilizado en esta fase la triangulación de datos para realizar la descripción del centro, contrastando la información obtenida de las observaciones del diario de la investigadora y los datos obtenidos a través de las entrevistas aplicadas a las informantes clave.

6.4.1. El centro educativo

El colegio donde se desarrolló esta investigación es un centro público, ubicado en la zona norte de Madrid en el Distrito de Hortaleza.

La presencia continuada de la investigadora durante un curso académico completo en el centro hizo posible que compartiera espacios de interacción del profesorado, el recreo, el cuidado del patio con el profesor y las profesoras de EI, lo que permitió indagar en la realidad interna del centro.

En la fase de planificación de la acción se realizó una entrevista a la directora del centro y a la maestra del curso de 4 años de EI, consideradas como informantes clave. Con el propósito de sistematizar la información acerca del contexto socio-familiar y otros aspectos de la organización del centro, como el proyecto educativo y la participación de las familias y de contrastarla con la obtenida por otros medios.

La directora tenía dieciocho años como docente en el centro A y dos como directora del mismo.

En la tabla 6.11 presentamos la categorización de la información ofrecida por la directora y la maestra.

Tabla 6.11.

Categorización de las entrevistas de la directora y la maestra de Educación Infantil como informantes clave

Dimensión de análisis	Categorías	Subcategorías
1. Contexto socio-familiar	a) Zona de ubicación del	-Barrio: U.V.A de Hortaleza, Distrito de Hortaleza.
	b) Nivel socioeconómico y educativo de las familias	-Estudios básicos -Estudios medios -Estudios superiores
	c) Ocupación de los padres y madres	-Sector primario -Sector terciario -Actividades liberales -Paro
2. Organización del centro	a) Historia y descripción del centro	-Tipo de centro -Tipo de línea - Año de inauguración: 1974
	b) Elementos de la Organización	-Número de unidades por curso -Recursos generales y específicos -Plan anual de actividades -Organización del profesorado -Participación del alumnado
	c) Proyecto Educativo	-Concepción del lenguaje -Metodología para trabajar el lenguaje -Prevención de dificultades del lenguaje -Detección de necesidades -Respuesta a las necesidades
3. Participación de las familias	a) Criterios	-Acercamiento de las familias al centro -Implicación de las familias

Nota: U.V.A= Unidad Vecinal de Absorción. Creación propia.

6.4.1.1. Dimensión de análisis: Contexto sociofamiliar del centro

6.4.1.1.1. Zona de ubicación del centro

El centro está geográficamente ubicado en el distrito de Hortaleza, barrio San Miguel, que ha cambiado su fisonomía con el crecimiento urbanístico del municipio en los últimos años desde la construcción conjunto residencial del barrio de la U.V.A. de Hortaleza.

6.4.1.1.2. Nivel socioeconómico y educativo de las familias

a) Estudios

Respecto al nivel educativo de las familias, la directora expresó que:

...es un centro público en la zona norte de Madrid una zona donde conviven gente del barrio, gente de clase media y donde hay mucha clase baja y bastante humilde. Estamos cerca de la U.V.A. de Hortaleza. Entonces, en la U.V.A hay gente muy humilde. Tenemos bastantes inmigrantes y últimamente nos están aumentando el número de niños gitanos...

Profundizando en el tema de los tipos de familia, la directora agregó que:

...bueno, pues se dan dos tipos de familia. Unas que son del barrio de siempre que es una clase media... clase media, lo que es la clase media que ya está desapareciendo..., gente con mucha fe en la enseñanza pública; y luego tenemos bastantes niños que son la mayoría de clase baja, bastante humilde, muchos inmigrantes...

Con respecto al alumnado y las familias extranjeras la directora indicó que el origen es:

...sobretudo de países hispanoamericanos, Ecuador, Argentina, Bolivia, Colombia. Luego tenemos rumanos que... No muchos más países... árabes...

...chinos también, también bastantes chinos; y de Marruecos no tenemos muchos, tenemos solo dos, creo...

...y luego tenemos niños de etnia gitana, que este año tenemos un 10% de niños de etnia gitana...

Acerca de la situación de las familias, la directora se refirió a que algunas familias que no cubrían las necesidades básicas de los niños y niñas:

...Entonces, pues hay muchos niños que las familias tienen muchos problemas económicos e incluso que no tienen ni para comida. Entonces, pues estamos notando, sobre todo en este curso, que, claro que tienen poca atención en clase, porque algunos niños vienen sin desayunar...

b) Ocupación de los padres y madres

Con respecto a la ocupación de los padres y madres la mayoría tienen un empleo y solo una de las madres de los participantes de la muestra está en paro.

6.4.1.2. Dimensión de análisis: Organización del centro

6.4.1.2.1. Historia y descripción del centro

El centro A se inauguró en el año 1974. En las primeras décadas de funcionamiento recibía alumnos y alumnas del barrio de San Miguel y de la U.V.A de Hortaleza, aunque en la actualidad la mayoría son de la U.V.A. Impartió todos los niveles de la Educación Básica hasta la entrada en vigor de la LOGSE, momento en el cual se reconvirtió en un centro de Infantil y Primaria. Desde sus inicios fue un centro de línea uno.

6.4.1.2.2. Elementos de la organización

a) Número de unidades por curso

Con respecto al número de unidades por curso, la directora indica que es un centro de:

... línea 1; somos 9 aulas; 3 de infantil y 6 de primaria...

En el caso de Infantil hay una profesora tutora por aula, una profesora de inglés, una profesora de religión y un profesor de educación física.

El número de alumnos por aula en el nivel de Educación infantil puede variar, de acuerdo a los niños que ingresan en el curso:

...pues dependiendo; en el aula de 3 años hay 16 alumnos, en 4 años hay 24 alumnos, en 5 años hay en 16 alumnos...

b) Recursos generales y específicos

El centro cuenta con los recursos básicos que una escuela tiene para cumplir con las funciones pedagógicas y recreativas encomendadas; biblioteca, sala de ordenadores, sala de psicomotricidad, despacho de la AMPA, comedores el alumnado y para el profesorado, y un patio para el alumnado de infantil y otro patio para el alumnado de primaria.

Con respecto a los recursos tecnológicos actualizados la directora destaco como un hito importante la llegada al centro de las pizarras digitales interactivas.

...Pues precisamente aquí, en el colegio, cuando empezamos con las pizarras digitales, porque fue algo muy innovador en la zona... en otros colegios la Administración dio dos pizarras digitales a los colegios bilingües nosotros no lo somos y no teníamos. Entonces el centro las fue adquiriendo y ha sido muy importante, porque ha sido una herramienta muy valiosa y nos facilita la tarea docente...

La directora además relata que en el centro existen otro tipo de recursos tecnológicos y literarios:

...El año pasado se compraron 16 tablets, una para cada profesor, y para uso de los niños. También tenemos 14 o 15 netbooks para los niños de tercer ciclo, quinto y sexto, y si algún niño más pequeño lo quiere usar, lo saca para trabajar de dos en dos. Tenemos Wi-fi en todo el centro para que, con las tablets y con los netbooks, los niños accedan a internet. Tenemos dos aulas de informática, un aula de música bastante grande y un gimnasio y, bueno, tenemos una biblioteca, la biblioteca del centro y las bibliotecas de aula que están bastante bien surtidas. Todos los años se compran libros nuevos, se considera conveniente porque le da mucha importancia a la literatura infantil, a que los niños lean y....

c) Plan anual de actividades

El centro A estuvo inmerso en actividades muy diversas durante todo el año académico. La mayor parte de los eventos tienen un carácter fijo y específico, es decir, que celebraba año tras año, como la semana intercultural, la navidad o los carnavales. Partiendo de la organización del curso en trimestres, y tomando en consideración que la investigadora solo apreció las actividades realizadas desde noviembre hasta Junio, los eventos celebrados fueron:

- Primer trimestre: Fiesta del Otoño (Castañas) y la Navidad.
- Segundo Trimestre: Carnaval y Semana de las Naciones.
- Tercer Trimestre: Día del Libro y Fiesta de fin de curso.

A continuación comentamos algunas de estas actividades:

En el tercer trimestre se celebró la semana de la nacionalidad. Durante esta semana se decoró la entrada del centro con dibujos de viviendas, típicas de diferentes zonas geográficas del mundo, y en los pasillos se colgaron utensilios y carteles ilustrativos de las costumbres de cada una de las culturas. Un grupo de madres colaboraron activamente en organización. Las madres, que provenían del extranjero hablaron en las aulas de sus hijos o hijas acerca de su lugar de procedencia, los alimentos que consumían, la moneda de su nación, la ropa que se utiliza, etc.

En la semana de Carnaval el centro cambió de decorado, acogiendo a distintos personajes del arte que, disfrazados y acompañados de sus artilugios singulares hechos con material de reciclaje, recorrían todo el centro.

En el tercer trimestre se organizó el Día del Libro. Se decoró la entrada del centro y los paneles de la zona de EI con las portadas de sus cuentos favoritos. Realizaron actividades manuales, como la creación de marcapáginas que intercambiaron con los niños de otros cursos.

d) Organización del profesorado

Para desarrollar el plan anual de actividades, el profesorado está organizado en comisiones, pero también hay comisiones cuyas funciones están relacionadas con mejorar la convivencia, la participación y la comunicación entre el profesorado dentro y fuera del centro. En estas comisiones no solo se tratan asuntos estrictamente académicos, sino también otros relacionados con la creación de clima y asuntos personales como hacer regalos en los cumpleaños, organizar un almuerzo o un fin de semana de vacaciones, etc.

Con respecto a las relaciones del profesorado a lo largo del curso, fuimos testigos de que en el centro existía un clima de cordialidad, confianza y buena comunicación entre el profesorado.

Las relaciones más estrechas las establecimos con las profesoras del segundo ciclo de Infantil, a las que solíamos acompañar durante el recreo y en otros espacios donde se reunía el profesorado.

-Participación del alumnado de Educación Infantil en el centro y en el aula

Una forma de participación del alumnado de EI en la dinámica del centro queda patente al recorrer los pasillos de la primera planta y en las escaleras del edificio, pues todas las semanas se encontraban decoradas con los trabajos del alumnado.

6.4.1.2.3. Proyecto educativo

a) Concepción del lenguaje

Preguntando sobre su concepción del lenguaje, la directora señaló que :

...es la capacidad que tiene el ser humano de expresarse y de relacionarse con sus iguales...

La tutora del curso de 4 años de segundo ciclo de EI señala que:

...el lenguaje es la herramienta que nos permite comunicarnos unos con otros, nos permite expresar nuestras emociones... desarrollar bien la intelectualidad. Una forma de transmitir la cultura por ejemplo...

b) Dificultades del lenguaje

Sobre la comprensión de las dificultades del lenguaje la directora indica lo siguiente:

...pues yo creo que las dificultades muchas veces es no encontrar las palabras para decir lo que realmente quieres decir, o también muchas veces no entender lo que se lee, la comprensión lectora, y en los más pequeñitos, no saber expresarse bien, no hacerse entender ...

Por otra parte la tutora explica que:

...hay dificultades de muchos tipos. Puede haber unas dificultades de tipo madurativo... que se corrigen fácilmente y, con un poco de...trabajo y con el tiempo. Y hay dificultades que son más, no se, pues que pueden venir por una dificultad no de tipo motórico, o intelectual...

c) Metodología para trabajar el lenguaje

En relación a la metodologías utilizadas para la enseñanza del lenguaje, la directora explica lo siguiente:

...eso más bien te lo tendrían que decir las tutoras porque yo no sé muy bien como lo hace. Es una metodología siempre activa, y tienen en cuenta a los niños y su evolución, su edad...

Añadió también que las maestras utilizan:

...las flash card de inglés, utilizan cuentos. También hay muchos juegos interactivos y didácticos que también la pueden utilizar ...

La tutora señala que la metodología que utiliza se basa en que:

...el lenguaje impregna todo el aula, todo el día ..., pues nos dedicamos mucho también a hablar. El lenguaje se trabaja sobre todo en la asamblea, todos los días, a base de rutinas, hablamos del tiempo, hacemos una serie de tareas que nos permiten ver de forma individual y colectiva una serie de, no se, pues... cómo nos expresamos, también cómo podemos ir contando yo que se, pues ...

...vamos repasando memorísticamente letras, días de la semana...

...procuro siempre tener imágenes, porque ellos ahora mismo están en una etapa visual y esto pues les llama mucho la atención y les gusta y les ayuda a memorizar...

d) Prevención de dificultades de lenguaje

Respecto a la prevención de dificultades de lenguaje la tutora se expresó de la siguiente manera:

...En la prevención nosotros también hacemos un trabajo importante para desarrollar el lenguaje y prevenir y también a veces superar alguna dificultad. Por ejemplo, yo trabajo mucho la vocalización de las letras muchas veces hacemos un juego que me sirve, además, para que los niños vayan interiorizando las diferentes letras del abecedario para además asociarlo a un sonido...

e) Respuesta a las necesidades educativas

El profesorado plantea que la atención de las necesidades educativas es abordado de forma colaborativa por el tutor o tutora de la clase y el jefe de estudios, quienes definen el proceso a seguir con los niños y niñas que presentan alguna dificultad. Con respecto a esto la directora indica que:

...Siempre que hay un problema se deriva o se habla con la familia para que incidan en la dificultad...

Respecto al apoyo externo que reciben de los especialistas, la directora expresó su satisfacción por lo bien que estaba funcionando la atención durante este curso, con respecto a años anteriores.

6.4.1.3. Dimensión de análisis: Participación de las familias

El centro cuenta con la participación de las familias de acuerdo a lo que nos relata la directora.

...Pues las familias participan bastante; siempre que se les pida si no se les pide, no, pero siempre se les pide colaboración,...Participan mucho. Están muy abiertos sobre todo las madres que no trabajan. Siempre se les pide ayuda... si van el jueves al mercado municipal, al mercado de enfrente, a comprar frutos de otoño, frutos secos y castañas, y todo lo demás. Van a ir unas cuantas madres por clase con los niños. También participan en el festival de Navidad. El año pasado, por ejemplo, tuvieron un proyecto sobre la nacionalidad. Entonces vinieron de todas las clases madres que eran del extranjero y de España y de fuera de Madrid. Hablaron de sus lugares de origen, sus alimentos, la ropa, si eran de otro país la moneda, etc. Y participaron muy bien. Es que siempre que se les pide ayuda, siempre vienen...

6.4.2. El aula de cuatro años de Educación Infantil

La descripción del aula se realizó a partir de las notas de campo de la observación participante, extraídas en la fase de diagnóstico inicial.

Con respecto al planteamiento metodológico del proyecto educativo, éste señala que el proceso de enseñanza-aprendizaje se estructura desde los intereses del alumnado; es decir, en el juego y la imitación del contexto, donde el juego se considera la estructura esencial de las aulas. Y la programación se realizaba por áreas, interrelacionando las materias. Estas grandes actividades y subactividades se dividen en siete rincones del aula:

- Asamblea

- Juegos: los juegos didácticos y el juego de ficción.
- Pintura: el dibujo libre, la pintura y la amplia creación
- Rincón de los cuentos(biblioteca)
- Pizarra digital interactiva y el ordenador

Los alumnos y alumnas tienen, además, actividades de educación física (psicomotricidad) inglés, ordenares, religión, biblioteca y los talleres.

6.4.2.1. Dimensión física y organización del espacio

El aula tiene forma rectangular y mide unos aproximadamente 44 m2. Frente a la puerta hay un gran ventanal, que va de una esquina a la otra de la clase, lo que permite disfrutar de una buena luz y bonitas de los árboles del patio del colegio.

Este está estaba distribuido en seis grandes zonas:

6.4.2.1.1. Asamblea

El rincón de la asamblea está ubicado a la derecha de la puerta de entrada del aula. Esta zona está delimitada por una alfombra de gomaespuma (para que los niños se sienten en media luna mirando a la pared). En la pared de esta zona está decorada con las normas del aula, las letras del abecedario y con el mural del calendario con los días de la semana, las estaciones del año y las fotos de los encargados del día. En esta zona también encontramos el libro viajero, que el encargado de la semana se lleva a casa toda la semana, y un banco para recibir a los invitados.

6.4.2.1.2. Los juegos didácticos y el juego de ficción

La zona de los juegos está ubicada frente al rincón de la asamblea y estaba bajo el ventanal. Contaba con un armario con juguetes (hospital, cocina, mesa de planchar, muñecas, coches, etc.), puzzles y juegos de mesa .

6.4.2.1.3. La pintura: el dibujo libre, la pintura y la creación

El rincón de pintura cuenta con un armario con materiales para pintar y dibujar (lápices de colores, papel continuo, cartulina, folios), más cinco atriles. Los niños van rotando cada día

por este rincón. Las actividades realizadas en este rincón son expuestas en las paredes del aula.

6.4.2.1.4. El rincón de los cuentos (biblioteca)

El rincón de los cuentos está ubicado a la izquierda del rincón de los juegos. Cuenta con un armario con más de 50 títulos de cuentos infantiles. Este rincón es utilizado todos los días antes de iniciar las actividades de la planificación. El encargado o encargada del día selecciona un cuento y la maestra lo cuenta en la zona de la asamblea.

6.4.2.1.5. Actividades dirigidas

Esta zona se ubica en el centro del aula y está compuesta por cuatro mesas grandes que dividen la clase en dos grupos y en las que los niños y niñas realizan sus tareas.

6.4.2.1.6. La pizarra digital interactiva y el ordenador

El rincón de la pizarra digital interactiva se ubicaba al costado del rincón de actividades dirigidas, ya que era un complemento a la actividad que estaba realizando.

6.4.2.1.7. Agrupamiento del alumnado

El grupo esta formado inicialmente por 16 niños y niñas, pero a finales de noviembre, un niño dejó la clase pues a su padre lo trasladaron de ciudad. Cuando entramos en el aula, el alumnado está organizado en dos grupos que se formaron una vez transcurrido el período de adaptación y en el momento en que los niños y las niñas se han acostumbrado a trabajar en las distintas zonas; es decir, cuando la maestra cree que ya se desenvuelven en éstas. Las razones que justifican la formación de los grupos son las siguientes:

- No hay espacio suficiente para que los diecinueve niños y niñas jueguen en la misma zona.
- Para fomentar la buena convivencia se organizan grupos mixtos, donde se encuentren niños con temperamentos distintos. Es una fórmula que permite trabajar equilibradamente en las diversas zonas y actividades.
- Se garantiza la periodicidad en el paso por las zonas, lo que fomenta la seguridad; les ayuda a estructurarse y a centrarse en una tarea.
- Para las niñas y niños que les cuesta más establecer relación, los grupos ayudan a superar mejor el aislamiento y pueden empezar a tener relaciones grupales más estables.

- Para la maestra es más fácil seguir y supervisar los procesos de cada niño o niña.

Los grupos formados se mantuvieron estables hasta final de curso, aunque la maestra realizó un cambio en los primeros meses. Cada grupo estaba conformado por 2 mesas y cada mesa estaba representada por un animal.

6.4.2.1.8. Metodología

La metodología utilizada por la maestra se caracteriza por ser dinámica, regular y sistemática, desde la entrada de los niños y niñas al aula hasta el final de la sesión.

6.4.2.1.9. Ritual de entrada

Los niños y niñas entran al colegio a las 09:00 a.m. El acceso al centro es el mismo para los tres niveles de EI.

Al entrar al aula colocan sus abrigo y mochilas en sus perchas, identificadas con una foto debajo. En esos momentos, los alumnos y alumnas aprovechan para hablar entre ellos, se enseñan algún objeto que han traído de su casa, saludan a la profesora y se sientan en el rincón de la asamblea. A continuación, la profesora se sentaba junto a los niños o en el suelo, solicita atención, saluda a cada niño y niña con la canción del saludo (pasar lista), cantan la canción de los días de la semana y se eligen el encargado o encargada del día.

Los martes, miércoles y jueves se inician la clase con la lectura de un cuento seleccionado por la encargada o encargado.

6.4.2.1.10. La sesión colectiva

La sesión colectiva constituye un espacio de tiempo en el que el grupo completo se sienta en sus sitios, en las mesas de las actividades dirigidas, y la maestra se ubica frente a la pizarra sentada o de pie.

Esta parte de la sesión se inicia por ejemplo el lunes con la exposición del libro viajero, en la que un alumno o alumna expone todo las actividades que ha realizado durante la semana que el libro estuvo en su casa.

De martes a viernes, antes de iniciar las actividades dirigidas, la profesora guía a los niños para que estos recuerden qué actividades han realizado el día anterior para luego introducir el tema del día, que se realizaba de acuerdo a la planificación de la maestra indicaba con apoyo del libro y sus fichas.

En el transcurso de la sesión, ante el bullicio del grupo, la profesora utiliza la estrategia de mantenerse en silencio durante algunos minutos para centrar la atención del alumnado que habla, y si no termina preguntando por qué están tan inquietos.

Al terminar las actividades dirigidas, los niños optan por trabajar en el rincón de cuentos, de juegos o en el rincón de pintura.

6.4.2.1.11. Temporalización

En la tabla 6.12 describimos cómo se divide el tiempo de la clase de 4 años del Centro A.

Tabla 6.12.

Temporalización y actividades del programa

Hora	Actividad
09:00-09:45	Entrada al aula Colocan sus mochilas Asamblea
09:50- 11:00	Actividades guiadas
11:00- 11:20	Merienda
11:21- 11:45	Recreo
11:50-12:59	Educación física (Psicomotricidad) Religión Inglés Música Computación
13:00-13:30	Comedor Salida del centro

Nota: Creación propia.

En la tabla se observa que en una misma franja horaria aparecen acciones que responden a días distintos. En general, se puede decir que los espacios, las actividades y los materiales utilizados eran bastantes regulares. Las variaciones dependen del contenido de la planificación de la maestra, del libro de apoyo, de los intereses, motivaciones e inquietudes de los niños y niñas, y de la maestra. Por ejemplo, el hecho de que se aproximase la celebración del Día de las Castañas, condicionada el tema de las conversaciones del día, aunque se trabajase en las mismos espacios y horas.

6.5. Diseño y planificación de las sesiones de lectura de cuentos y de los talleres para padres

El diseño y planificación de las sesiones se realizó tomando en cuenta los resultados obtenidos por los alumnas y alumnos del Centro A en la fase de diagnóstico de las necesidades del lenguaje.

Los contenidos seleccionados para trabajar en cada sesión son los siguientes:

- Imitación PBF, Seguimiento de instrucciones.
- Discriminación auditiva de los fonemas (/m/, /b/, /v/, /p/, /ch/, /n/, /d/, /r/ y /rr/) y sinfones (/bl/, /cl/, /pl/, /gl/, /fl/, /br/, /cr/, /pr/, /gr/, /fr/ y /dr/).
- Articulación de palabras que contengan los fonemas y sinfones.
- Léxico comprensivo y expresivo con palabras que contengan los fonemas y sinfones.
- Expresión espontánea a partir de la narración del cuento escuchado.

Los once cuentos fueron escritos por la investigadora a partir de los contenidos mencionados anteriormente. Además, se caracterizan por lo siguiente:

- Cada uno esté contextualizado en un país diferente con el propósito de reflejar la multicultural presente en el aula, donde hay niños y niñas de Perú, Bolivia y China.
- En cada cuento se han incluido orientaciones para la narración dirigidas a las maestras y maestros, padres y madres, cuidadores y a otros profesionales.
- Todos los cuentos se complementan con imágenes y actividades ajustadas a los contenidos.

Los talleres para padres se han diseñado en base a los resultados obtenidos en el inventario para padres, pues se observó que la mayoría de las madres y padres a veces leen cuentos a sus hijos.

Ante este dato se decidió planificar 3 talleres; 2 de los cuales son informativos y uno formativo. El taller formativo “Cuentacuentos” se diseñó con el propósito de que los

padres y madres adquirieran nociones sobre cómo crear oportunidades de comunicación efectiva mediante la lectura conjunta de cuentos.

6.6. Análisis y resultados la validación del programa

En la validación del programa participaron expertos en EI, Atención Temprana y desarrollo del lenguaje. A continuación se describen los resultados, comenzando por los datos globales, es decir, aportado por el conjunto de expertos que evaluaron el programa. En la tabla 6.13 podemos ver las categorías de análisis y su definición.

Tabla 6.13.

Definición de las categorías de análisis de la validación del programa

Definición conceptual de la validación: Exigencias del programa en cuanto al objetivo, contenidos, metodología, evaluación y la viabilidad de la aplicación de las actividades

Definición operativa: Análisis estadístico descriptivo de la pertinencia del objetivo a partir del juicio de los expertos

Categorías	Definición conceptual
Objetivo general del programa	Pertinencia del propósito que tiene el programa de estimulación del lenguaje
Contenidos del programa	Conjunto de elementos que configuran el programa
Metodología didáctica	Fundamentación y adecuación de las bases teórico-prácticas de la metodología del programa
Pauta o rúbrica de evaluación de los contenidos	Fundamentación y pertinencia de las bases teórico-prácticas de la propuesta de evaluación de las actividades del programa
Actividades de la primera etapa	Adecuación del conjunto de acciones dirigidas al logro de los objetivos del programa en las sesiones 1-6
Actividades de la segunda etapa	Adecuación del conjunto de acciones dirigidas al logro de los objetivos del programa en las sesiones 7-11

Nota: Creación propia.

Los resultados obtenidos en la validación permitieron realizar algunos cambios en el programa, antes de su aplicación.

6.6.1. Objetivo general

Con respecto al objetivo general del programa el 66,7% de los expertos opina que el objetivo general es adecuado, mientras que el 33,3% opina que es muy adecuado.

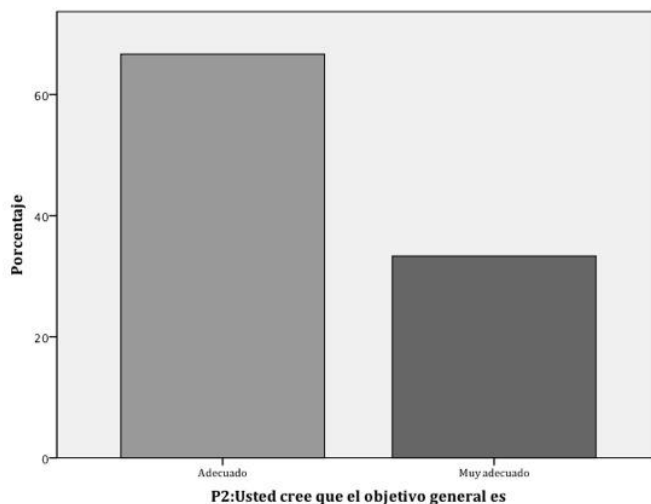


Figura 6.1. Valoración del objetivo del programa. Creación propia.

6.6.2. Contenidos

En la valoración de los contenidos del programa, el 50% de los expertos opina que los contenidos son adecuados, el 33,3% dice que los contenidos del programa son muy adecuados y el 16,7% opina que son regulares.

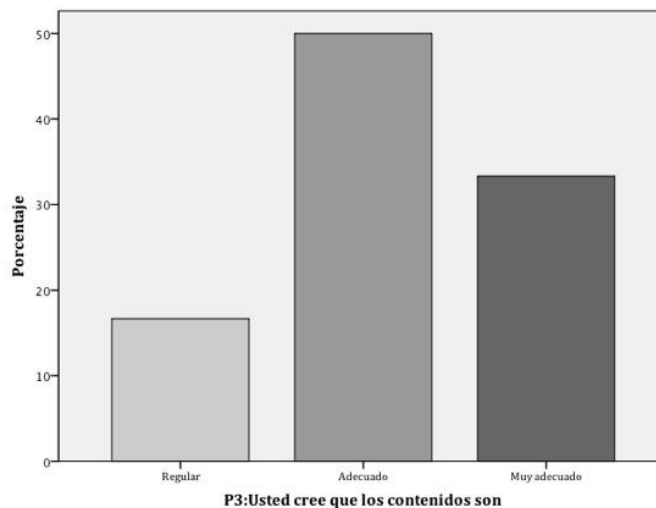


Figura 6.2. Valoración de los contenidos del programa. Creación propia.

6.6.3. Metodología didáctica

Respecto a la metodología del programa, el 66,7% de los expertos considera que es muy adecuada; para el 16,7% es muy adecuada, y para el 16,7% opina que la metodología es regular.

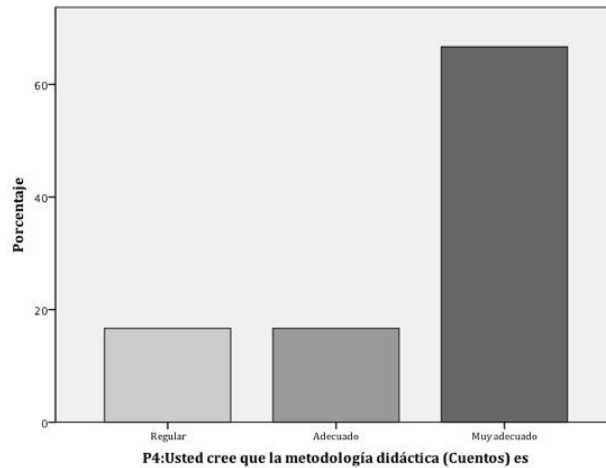


Figura 6.3. Valoración de la metodología del programa. Creación propia.

6.6.4. Pauta o rúbrica de evaluación de los contenidos del programa

En la valoración de la pauta o rúbrica de evaluación de los contenidos, el 66,7% de los expertos expresa que es adecuada, mientras el 33,3% es muy adecuada.

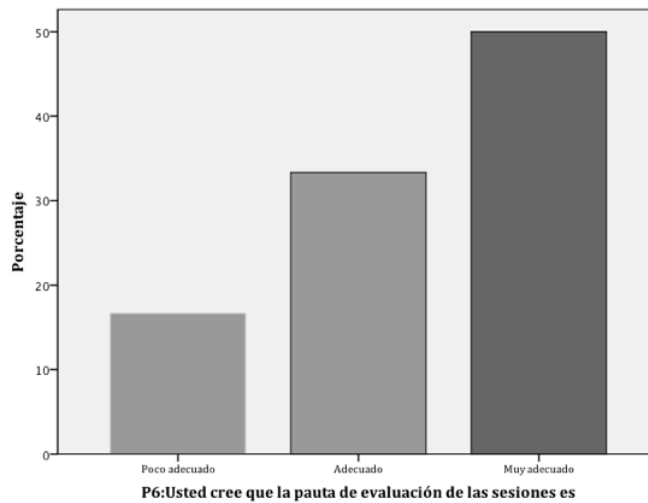


Figura 6.4. Valoración de la pauta o rúbrica de evaluación de los contenidos del programa. Creación propia.

6.6.5. Actividades de la primera etapa

El 66,7% de los expertos opina que las actividades de la primera etapa del programa son adecuadas y para el 16,7% son muy adecuadas.

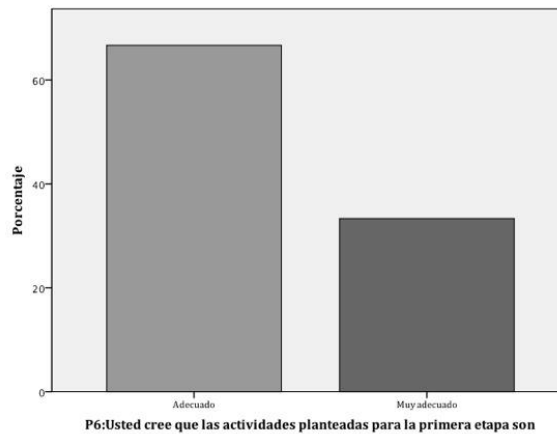


Figura 6.5. Valoración de las actividades de la primera etapa del programa. Creación propia.

6.6.6. Actividades de la segunda etapa

En la valoración de las actividades de la segunda etapa del programa, el 66,7% de los expertos opina que es adecuada y el 16,7% opina que las actividades son muy adecuadas.

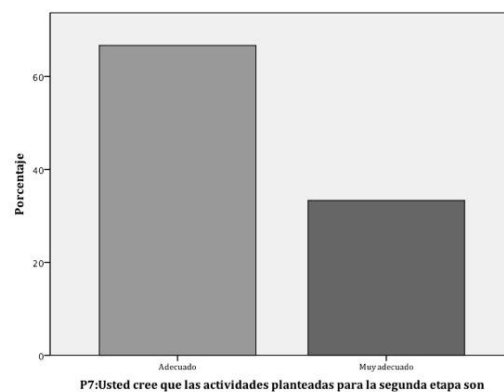


Figura 6.6. Valoración de las actividades de la segunda etapa del programa. Creación propia.

6.6.7. Sugerencias para mejorar el programa

Con respecto a qué añadirían al programa algunos de los expertos indican lo siguiente:

El programa de estimulación del lenguaje oral contiene lo suficiente (E1).

De momento no añadiría nada; no obstante y tras su aplicación, ya lo vería (E3).

Añadiría un seguimiento del entorno de cada niño (E5).

Preguntando sobre la necesidad de suprimir apartados los expertos señalan lo siguiente:

Opino que no es necesario eliminar ningún apartado del programa (E1).

De momento nada, hasta que no vea su aplicación (E3).

6.6.8. Valoración Global

Al analizar los resultados que muestran las figuras anteriormente presentadas se observa que, en general, los expertos consideran adecuado el programa de acuerdo a las necesidades de lenguaje que presenta la muestra.

CAPÍTULO VII

LA PUESTA EN MARCHA DEL PROGRAMA

La puesta en marcha de la acción es la fase medular de la I-A (Axpe, 2005; Latorre, 2007), pues a partir de la aplicación del programa podremos ver la influencia de los padres y de la escuela en el desarrollo del alumnado y la mejora de las habilidades lingüísticas de los niños y niñas que participan en el estudio.

Esta fase abarcó desde el 13 de Enero de 2010 hasta el 15 de Junio 2011. El objetivo de esta fase es el siguiente:

- Aplicar el programa de estimulación del lenguaje *Cuentos para hablar mejor y pensar el mundo* con el propósito de indagar en la influencia de la escuela y la familia en el desarrollo del lenguaje.

Las actividades realizadas en esta fase fueron:

- Aplicación de las 11 sesiones de lectura de cuentos del programa.
- Valoración de los avances de la primera y segunda etapa de aplicación del programa.
- Valoración del nivel del lenguaje de los niños y niñas durante el proceso de aplicación del programa a través de la aplicación del Plon-R 4 años.
- Valoración del nivel del lenguaje de los niños y niñas al término de la aplicación del programa, a través de la aplicación del Plon-R 5 años.

7.1. Participantes

7.1.1. Alumnos y alumnas

Los participantes en esta fase del estudio son 15 alumnos y alumnas que asisten al aula de 4 años del Segundo ciclo de Educación Infantil del Centro A. De la muestra total, 7 son niñas y 8 son niños. La edad media del alumnado al inicio de la aplicación del programa es de 4;03 años.

7.1.2. Familia

En esta etapa decidieron participar voluntariamente 8 madres y 1 padre. La media de edad de los padres es de 27 años.

7.1.3. Profesionales de la Educación

Participaron en esta fase la tutora del curso de 4 años de segundo ciclo de Educación Infantil y la investigadora.

7.2. Instrumentos y técnicas de recogida de datos

Para recoger los datos en esta etapa hemos utilizado los siguientes instrumentos:

7.2.1. Programa de estimulación del lenguaje “Cuentos para hablar mejor y pensar el mundo”

El objetivo de este programa es realizar una estimulación lingüística que permita optimizar en primer lugar, los aprendizajes y alcanzar un desarrollo lingüístico de calidad y, en segundo lugar indagar en la influencia de la escuela y la familia en el desarrollo del lenguaje.

Este instrumento presenta su propia pauta o rúbrica de evaluación de cada una de las sesiones.

7.2.2. PLON-R: Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada 4 años

El objetivo de aplicar el Plon-R 4 años es evaluar el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas de 4 años de edad en adelante, durante la aplicación del programa de estimulación del lenguaje.

7.2.3. PLON-R: Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada 5 años

El objetivo de aplicar el Plon-R 5 años es evaluar el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas de 5 años de edad en adelante, después de la aplicación del programa de estimulación del lenguaje.

7.2.4. Observación participante

La observación participante en esta fase tiene como propósito obtener datos acerca de la aplicación del programa, desarrollo lingüístico del alumnado, interacción profesor–alumnos y alumnas y de la interacción de los padres y con los hijos e hijas.

7.2.5. Grabación y transcripción de las sesiones

Las grabaciones se realizaron con el propósito de disponer de una porción del habla del niño y de la profesora que sea representativa, para proceder a su análisis. Esta modalidad de evaluación permite conocer cómo responde el niño durante una conversación, qué recursos comunicativos y lingüísticos utiliza, cuál es su secuencia evolutiva de desarrollo del lenguaje y cómo es su desarrollo cognitivo.

El siguiente paso, después de las grabaciones, consiste en transcribir cada sesión con el propósito de alcanzar la exactitud al clasificar y presentar las interacciones de la profesora y sus alumnos y alumnas y las interacciones de los padres con sus hijos y alumnos de la clase.

7.3. Características del programa

El programa consta de 11 sesiones de lectura de cuentos (Ver Anexo 2). La investigadora presentó un cuento en cada sesión. Cada historia se desarrolla en una ciudad del mundo, pues en el aula hay niños y niñas cuyas familias provienen de otros países. En cada cuento se trabaja un fonema diferente. A continuación se presenta un resumen de las narraciones:

Sesión nº1: Las aventuras en el cole. Este cuento está ambientado en el patio del Centro A y narra las aventuras de un grupo de niños de 4 años que descubren un cofre bajo la arena y al abrirlo encuentran un globo terráqueo mágico que cuando se gira les transporta a un país diferente.

Sesión nº2: El mono y el Monarca. Este cuento nos presenta la primera aventura de los niños que giran el globo mágico y se trasladan hasta Marruecos. En este país conocen a un anciano que les narra las aventuras de un mono que se encuentra con un pequeño Monarca triste y éste le enseña a hablar.

Sesión n° 3: Virginia, la oveja cantarina. En esta historia los niños viajan a Bolivia y aparecen en un establo donde conocen a Llawara, una indígena que les presenta a sus animales. Uno de estos es Virginia, la oveja cantarina, a la que le cayó un rayo mágico durante una tormenta, que le dio un poder especial para hablar.

Sesión n° 4: El puma con color. En este relato los niños viajan hasta la selva Paraguaya y conocen a un indígena que les presenta al Puma con color que no sabía rugir. Ante esta situación los niños deciden enseñarle a rugir a través de diferentes ejercicios.

Sesión n° 5: La Chinchilla amarilla. Este cuento está ambientado en el norte de Chile. Los niños conocen a la familia de Chinchí, la chinchilla, que fue capturada por el gato Chufa porque estaba hambriento. Para ayudar a rescatar a la chinchilla los niños le dieron al gato unas latas de sardinas de manera que pudiera alimentarse por un tiempo.

Sesión n° 6: El pirata Nano y el molino mágico. Este cuento se desarrolla en un barco en el mar de Noruega. Los niños conocen a un gnomo que les cuenta la historia del Pirata Nano y el molino mágico de sal, que se hundió por la ambición de los piratas, que querían tener más sal.

Sesión n° 7: Los duendes y el reloj. En esta historia los niños se trasladan hasta Dinamarca. En este lejano país conocen al duende Horita de la familia Cuerdita, que estaba a cargo del reloj de la aldea. Horita pide ayuda a los niños, pues su familia se había quedado dormida y se estaba retrasando la hora de la aldea. Cuando los niños despiertan a la familia, el reloj vuelve a funcionar.

Sesión n° 8: Ramiro, el loro. Este cuento narra el viaje de los chicos a la selva Colombiana, donde se encuentran con un Cacique de la Tribu Muisca, a quien un brujo había convertido en loro. Éste les contó su historia de amor y cómo logró que su novia se convirtiera en lora a través de unas palabras mágicas.

Sesión n° 9: El príncipe y la princesa del rosal. Esta historia se ambienta en Rumanía. En este país los chicos conocen a una abuela que les cuenta la historia de amor del Príncipe Román y la princesa del rosal.

Sesión n° 10: Blanca Flor y la planta mágica. En este cuento los chicos viajan en globo hasta Florencia y aterrizan en el patio de un museo. Allí observan la estatua de una niña

muy blanca. Un guardia del museo se les acerca para contarles la historia de Blanca Flor y la planta mágica.

Sesión n° 11: Prao y los cuatro dragones. En esta última aventura los chicos viajan hasta China. En este lejano país conocen a una señora que les narra la historia de “Prao y los cuatro dragones”, que se enfrentaron a la bruja Franca y lograron que lloviera en todos los pueblos y así evitaron la sequía.

Las sesiones de lectura conjunta se dividen en las 3 etapas sugeridas por David Cooper y colaboradores (2012).

- I. *Introducción.* Esta etapa tiene como propósito activar y evaluar el conocimiento previo del alumnado, incluyendo las funciones fonoarticulatorias, respiración, vocabulario y conceptos básicos.
- II. *Leyendo y respondiendo.* Esta etapa tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a establecer propósitos para la lectura, y a leer y tener acceso a toda la selección, comprobar los propósitos después de leer, resumir de forma oral lo que se ha leído y reflexionar o comentar el texto.
- III. *Extensión.* Esta fase tiene como propósito utilizar las ideas obtenidas a partir del texto, para la reconstrucción de éste o para inventar una nueva historia (Borzone, 2005; González, 2004).

A partir de estas etapas las actividades propuestas para cada sesión de lectura se han dividido tal y como se presenta en la tabla 7.1.

Tabla 7.1.

Etapas y actividades de la sesión de lectura

Etapa	Actividades
I. Introducción	- Ejercicios de praxias y de respiración - Recordar lo trabajado en la sesión anterior - Lectura del contrato de convivencia
II. Leyendo y respondiendo	- Narración del cuento - Preguntas intercaladas con la narración
III. Extensión	- Ronda de preguntas acerca del texto - Actividades dirigidas a la narración de eventos del cuento a partir de imágenes - Juegos de palabras para estimular la conciencia y la discriminación fonética - Juegos para construir oraciones - Juegos de nominación, reconocimiento e identificación de vocabulario nuevo

Nota: Creación propia.

La metodología didáctica que utilizaremos se centra en el cuento como recurso principal para estimular la forma, el contenido y el uso del lenguaje oral y algunas habilidades del pensamiento.

La estimulación del lenguaje oral, a través de la lectura conjunta de cuentos, se basa en el planteamiento de que los cuentos con imágenes (storybook) son una herramienta completa, motivadora y eficaz (Clemente, 2009; Juárez y Monfort, 2008 y Lipman, 1992) que se puede utilizar en diferentes escenarios, como el hogar o el aula.

La metodología se complementa con recursos de apoyo a la lectura conjunta, como ilustraciones de cada cuento y la presentación de cada cuento en Power Point en las que se incluyen las ilustraciones de los eventos mas representativos de cada cuento y las actividades para trabajar la comprensión del texto en la pizarra digital interactiva.

El programa de estimulación del lenguaje, además, está conformado por 3 talleres para padres, dos talleres informativos y un taller formativo.

El taller formativo Cuentacuentos tiene como propósito orientar a los padres , madres y cuidadores en:

- La creación de oportunidades para ayudar a sus hijos a descubrir las palabras e imágenes de los libros.
- Aprovechar los momentos de lectura compartida en oportunidades para comunicarse con ellos en forma creativa.
- Inventar cuentos y hacer libros entretenidos y que les ayuden a aprender.

Los contenidos trabajados en el taller formativo son:

- Evolución del lenguaje entre los 6 meses hasta los 6 años de edad.
- Cómo leer un libro con su hijo/a: Estrategias para leer un cuento en conjunto.
- Cómo inventar un cuento.

En el desarrollo del taller se realizan actividades como la lectura de cuentos y la construcción e invención de un cuento a partir de material de desecho.

La sesión tiene una duración de 60 minutos. Los materiales utilizados para la presentación son: presentación en Power Point de los contenidos, libros de cuentos, periódicos, cartulina, revistas, pegamento y tijeras.

A partir de este taller formativo se planificaron las sesiones de lectura de las madres y padres, que tienen como propósito que apliquen en el hogar las técnicas de lectura y estimulación aprendidas en el taller formativo.

7.4. Descripción de la aplicación del programa

El proceso de aplicación del programa se inicia con un taller informativo para padres y maestros del centro. En este taller se explicaron los contenidos y la planificación del programa.

7.4.1. Las sesiones de lectura

Cada una de las sesiones del Programa de estimulación del lenguaje tiene sus objetivos y contenidos. En la tabla 7.2 se pueden ver las sesiones, fechas de aplicación, objetivos y contenidos de la primera etapa de la aplicación del programa.

Tabla 7.2.

Primera etapa de aplicación: Sesiones, objetivos y contenidos del programa

1º Sesión 13 de enero: El cole y sus aventuras	
Objetivos	Contenidos
- Desarrollar el seguimiento de una secuencia de praxias bucofaciales (PBF)	- Imitación PBF
- Reforzar el seguimiento de instrucciones.	- Seguimiento de instrucciones
- Desarrollar el léxico comprensivo y expresivo	- Léxico comprensivo y expresivo
- Desarrollar la expresión espontánea ante una lámina o texto	- Expresión espontánea (EE)
2º Sesión 20 de enero: El mono y el pequeño Monarca	
Objetivos	Contenidos
- Desarrollar el seguimiento de una secuencia de PBF	- Imitación PBF
- Reforzar el seguimiento de instrucciones	- Seguimiento de instrucciones
- Discriminar auditivamente onomatopeyas y palabras con /m/	- Discriminación auditiva del fonemas /m/
- Reforzar la emisión del fonema /m/ aislado, en sílabas y palabras.	- Articulación de palabras que contengan el fonema /m/
- Desarrollar el léxico comprensivo y expresivo.	- Léxico comprensivo y expresivo con palabras que contengan el fonema /m/
- Desarrollar la EE ante una lámina o texto	- EE a partir de la narración del cuento escuchado
3º Sesión 27 de enero: Virginia la oveja cantarina	
Objetivos	Contenidos
Desarrollar el seguimiento de una secuencia de PBF	Imitación PBF
- Reforzar el seguimiento de instrucciones.	- Seguimiento de instrucciones
- Discriminar auditivamente ruidos y palabras con /b/ y /v/	- Discriminación auditiva de fonemas con /b/ y /v/
- Reforzar la emisión del fonema /b/ y /v/ aislado, en sílabas y palabras.	- Articulación de palabras que contengan el fonema /b/ y /v/
- Desarrollar el léxico comprensivo y expresivo.	- Léxico comprensivo y expresivo con palabras que contengan el fonema /b/ y /v/
- Desarrollar la EE ante una lámina del cuento	- EE a partir de la narración del cuento escuchado

Nota: Creación propia.

Tabla 7.2. (Continuación)

Primera etapa de aplicación: Sesiones, objetivos y contenidos del programa

4º Sesión 3 de febrero: El puma con color	
Objetivos	Contenidos
- Reforzar el seguimiento de una secuencia de PBF y el seguimiento de instrucciones.	- Imitación PBF y seguimiento de instrucciones
- Discriminar auditivamente ruidos y palabras con /p/	- Discriminación auditiva de fonemas con /p/
- Reforzar la emisión del fonema /p/ aislado, en sílabas y palabras	- Articulación de palabras que contengan el fonema /p/
- Desarrollar el léxico comprensivo y expresivo.	- Léxico comprensivo y expresivo con palabras que contengan el fonema /p/
- Desarrollar la EE ante una lámina del cuento	- EE a partir de la narración del cuento escuchado
5º Sesión 17 de febrero: La Chinchilla amarilla	
Objetivos	Contenidos
- Reforzar las PBF y el seguimiento de instrucciones.	- Imitación PBF y seguimiento de instrucciones
- Discriminar auditivamente ruidos y palabras con /ch/	- Discriminación auditiva de fonemas con /ch/
- Reforzar la emisión del fonema /ch/ aislado, en sílabas y palabras	- Articulación de palabras que contengan el fonema /ch/
- Desarrollar el léxico comprensivo y expresivo.	- Léxico comprensivo y expresivo con palabras que contengan el fonema /ch/
- Desarrollar la EE ante una lámina del cuento	- EE a partir de la narración del cuento escuchado
6º Sesión 24 de Febrero : El pirata Nano y el molino mágico	
Objetivos	Contenidos
- Reforzar secuencias de PBF y el seguimiento de instrucciones.	- Imitación PBF y seguimiento de instrucciones
- Discriminar auditivamente ruidos y palabras con /n/	- Discriminación auditiva de fonemas con /n/
- Reforzar la emisión del fonema /n/ aislado, en sílabas y palabras.	- Articulación de palabras que contengan el fonema /n/
- Desarrollar el léxico comprensivo y expresivo de palabras con /n/	- Léxico comprensivo y expresivo de palabras con /n/
- Desarrollar la EE ante una lámina del cuento	- EE a partir de la narración del cuento escuchado

Nota: Creación propia.

La tabla 7.3 muestra las sesiones, las fechas de aplicación, objetivos y contenidos los de la segunda etapa de aplicación.

Tabla 7.3.

Segunda etapa de aplicación :Sesiones, objetivos y contenidos del programa

7º Sesión 1 de marzo: Los duendes y el reloj	
Objetivos	Contenidos
- Reforzar la discriminación auditiva de ruidos y palabras con /d/	- Discriminación auditiva de fonemas con /d/
- Reforzar la emisión del fonema /d/ aislado, en sílabas y palabras.	- Articulación de palabras que contengan el fonema /d/
- Desarrollar el léxico comprensivo y expresivo	- Léxico comprensivo y expresivo de palabras con /d/
- Desarrollar la EP ante una lámina del cuento	- Expresión espontánea (EP)
8º Sesión 17 de marzo: El príncipe y la princesa del rosál	
Objetivos	Contenidos
- Discriminar auditivamente de onomatopeyas y palabras con /m/	- Discriminación auditiva de fonemas con /rr/
- Reforzar la emisión del fonema /rr/ aislado, en sílabas y palabras.	- Articulación de palabras que contengan el fonema /rr/
- Desarrollar el léxico comprensivo y expresivo.	- Léxico comprensivo y expresivo con palabras que contengan el fonema /rr/
- Desarrollar la EP ante una lámina o texto	- EP a partir de la narración del cuento escuchado

Nota: Creación propia.

Tabla 7.3. (Continuación)

Segunda etapa de aplicación :Sesiones, objetivos y contenidos del programa

9º Sesión 24 de marzo: Ramiro el loro	
Objetivos	Contenidos
- Discriminar auditivamente ruidos y palabras con /r/ - Reforzar la emisión del fonema /r/ aislado, en sílabas y palabras. - Desarrollar el léxico comprensivo y expresivo.	- Discriminación auditivamente de fonemas con /r/ - Articulación de palabras que contengan el fonema /r/ - Léxico comprensivo y expresivo con palabras que contengan el fonema /r/
- Desarrollar la EP ante una lámina del cuento	- EP a partir de la narración del cuento escuchado
10º Sesión 31 de marzo: Blanca Flor y la planta mágica	
Objetivos	Contenidos
- Estimular la emisión del fonema /bl/, /cl/, /pl/, /gl/ y /fl/ aislado, en sílabas y palabras - Desarrollar el léxico comprensivo y expresivo	- Articulación de palabras que contengan los sinfonos /bl/, /cl/, /pl/, /gl/ y /fl/ - Léxico comprensivo y expresivo con palabras que contengan los sinfonos /bl/, /cl/, /pl/, /gl/ y /fl/
- Desarrollar la EP ante una lámina del cuento	- EP a partir de la narración del cuento escuchado
11º Sesión 14 de abril: Pao y los cuatro dragones	
Objetivos	Contenidos
- Discriminar auditivamente ruidos y palabras con /br/, /cr/, /pr/, /gr/, /fr/ y /dr/ - Reforzar la emisión del fonema /br/, /cr/, /pr/, /gr/, /fr/ y /dr/ aislado, en sílabas y palabras - Desarrollar el léxico comprensivo y expresivo	- Discriminación auditivamente de los sinfonos con /br/, /cr/, /pr/, /gr/, /fr/ y /dr/ - Articulación de palabras que contengan los sinfonos /br/, /cr/, /pr/, /gr/, /fr/ y /dr/ - Léxico comprensivo y expresivo con palabras que contengan los sinfonos /br/, /cr/, /pr/, /gr/, /fr/ y /dr/
- Desarrollar la EP ante una lámina del cuento	- EP a partir de la narración del cuento escuchado

Nota: Creación propia.

El propósito de dividir la aplicación en dos etapas fue para poder evaluar los avances durante el proceso de aplicación y al finalizar la aplicación del programa.

7.4.2. Transcripción de una sesión

En este apartado presentamos un extracto de la transcripción de la 3º sesión realizada el 27 de enero: *Virginia, la oveja cantarina* de acuerdo a las etapas sugeridas por Cooper y colaboradores (2012).

Se han seleccionado fragmentos de la tercera sesión porque estaban presentes todos los alumnos y alumnas.

En la cita 7.1. se presenta la introducción de la sesión de lectura del día 27 de enero que se inició a las 11:00 a.m. con el recordatorio del contrato para escuchar el cuento (ver anexo 2.3). A continuación se realizan los ejercicios de praxias y respiración. Todas estas actividades pertenecen a la etapa de *introducción*, en la que la investigadora evalúa los conocimientos previos de los alumnos ante la ilustración 3.1. (ver anexo 2.3.1).

Cita 7.1.

Introducción de la 3ª sesión de lectura "Virginia la oveja cantarina"

Investigadora:	Y ahora que ya estamos en silencio, vamos a respirar por última vez y vamos a poner nuestras orejas en posición de atención, para escuchar el cuento del día de hoy ,que se llama Virginia, la oveja cantarina.
Investigadora:	(Muestra una imagen y pregunta) ¿Qué es?
Grupo:	Una veja.
Investigadora:	Una oveja ¿cómo se dice?
Grupo:	Oveja (autocorrección).
Investigadora:	Oveja. Una o...veja, ¿con qué vocal empieza?
Grupo:	Con la "o".
Investigadora:	Entonces es una...
Grupo:	Oveja.

La siguiente etapa de la sesión de lectura se denomina Leyendo y respondiendo. En la cita 7.2 presentamos un fragmento representativo de esta fase en la que la investigadora tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a establecer los propósitos de la lectura conjunta y a participar de ésta para tener acceso a toda la selección. Esto, a su vez guía a los alumnos para poder reconstruir la historia, recordar episodios, resumir de forma oral lo que se ha leído y reflexionar o realizar comentarios del cuento. En este fragmento se destaca la participación que se da en las sesiones de lectura. La investigadora busca que el alumnado se haga parte de cada episodio del cuento.

Cita 7.2.

Leyendo en la 3ª sesión de lectura "Virginia, la oveja cantarina"

Investigadora:	Muy bien la oveja se llamaba Virginia, la oveja cantarina y cuando los chicos estaban mirando a la oveja, la oveja les dijo: buuuuuenos días bienveeeeenidos. Los chicos la miraron con cara de asombro y miraron a la mujer y le preguntaron a la mujer por qué la oveja hablaba
Joel:	¡Mira!
Investigadora:	Entonces ella les contó que un día al salir a la pradera un rayo (jjjjjj) cayó sobre la oveja y la oveja comenzó a hablar. Era una oveja que comenzó diciendo bebebebebebeb.
Grupo:	Bebebebe.
Investigadora:	Pero luego empezó a decir (baaaaa).
Grupo:	Baaaaa.
Investigadora:	A ver Idaira ¿cómo decía la oveja?
N6 y grupo:	Baaaa.
Investigadora:	Después decía beeeeeee.
Grupo:	Beeee.
Investigadora:	¡Muy bien! y luego decía booooo.
Grupo:	Boooo.
Investigadora:	Después decía baaaaaa- biiiiinii.
Grupo:	Baaaabiinii.

En la cita 7.3 podemos ver un fragmento presentamos un fragmento de la etapa de leyendo y respondiendo preguntas donde la maestra guía la comprensión del texto de los alumnos a través de preguntas centradas en los episodios del cuento.

Cita 7.3.

Leyendo y respondiendo en la 3ª Sesión de lectura "Virginia la oveja cantarina"

Investigadora:	Miren que bien. Entonces yo ahora voy a hacer unas preguntas y ustedes me van a contestar, ¿vale? (solicitud de silencio). Un momento, acuérdense de cuando dijimos que cuando contáramos los cuentos, iban a levantar la mano y que cuando quisieran hablar, iban a esperar que terminara de hablar el compañero.
Investigadora:	¿Por qué hablaba la oveja? Arantzazu.
Arantzazu:	Porque cantaba.
Investigadora:	Y ¿por qué cantaba, Arantzazu?
Arantzazu:	Porque hablaba.
Investigadora:	Nico, por qué cantaba la oveja.
Nicolás:	Porque, porque para la lluvia se vaya
Investigadora:	Cantaba para que la lluvia llegara, pero ¿qué le paso a la oveja? ¿por qué empezó a cantar? ¿qué cayó sobre la oveja?
Nicolás:	¿Un rayo? ¿Qué cayó?
Luis:	Un rayo(x rayo).
Investigadora:	Un rayo.
Joel:	Ostras.
David:	Un rayo.
Investigadora:	Un rayo Arantzazu, ¿qué cayó?, ¿qué cayó?, Ana.
Ana:	Un dayo (x rayo).
Investigadora:	¡Soraya!
Soraya:	Rayo
Investigadora:	Yamira, ¿qué cayó sobre la oveja?
Grupo:	Un rayo.
Investigadora:	Un rayo. Idaira, ¿qué cayó sobre la oveja?
Idaira:	Le cayó lluvia.
Investigadora:	Un rayo. Alejandro ¿qué cayó sobre la oveja para que se pusiera a cantar?
Tutora:	Shu (solicitud de silencio).

Nota: Ver imágenes en ilustración 3.8. (ver anexo 2.3.2).

La última etapa de la sesión de lectura es la de extensión. En esta fase, la investigadora utiliza las ideas obtenidas a partir del texto para la reconstrucción del cuento o para que el alumnado invente una nueva historia. En la cita 7.4 se puede ver un fragmento de esta etapa que coincide con las actividades dirigidas a la estimulación del lenguaje de los alumnos y alumnas. La actividad que se presenta en esta cita tiene como propósito que, después de la lectura y de los ejercicios centrados en la estimulación de las habilidades lingüísticas, los niños y niñas, dibujen lo que más les gustó del cuento y describan personajes o reconstruyan un episodio o el cuento completo.

Cita 7.4.

Leyendo y respondiendo en la 3ª sesión de lectura "Virginia, la oveja cantarina"

Investigadora:	Yo les voy a leer y les voy a contar lo que dice. Ahora vamos a dibujar algo de la historia de Virginia, la oveja cantarina y luego.
Nicolás:	¿Podemos hacer todos animales?
Investigadora:	Todos van a dibujar el cuento de Virginia, la oveja cantarina, y luego lo van a contar aquí adelante.
Aldrín:	No, no Nico.
Tutora 2:	Yo también voy a dibujar.
Investigadora:	(Muestra imagen de la tormenta) Y eso ¿qué es?
Nicole:	No se.
Luis:	La tormenta.
Investigadora:	La tormenta ¡muy bien! ¿Qué más?
Investigadora:	Vamos a escuchar a Alex silencio, ¿Alex, cuéntame que dibujaste?
Alex:	Una vaca cus cuse (una vaca con un coche).
Investigadora:	Haber que no lo veo ¿un coche? y ¿qué más?
Alex:	Usos coshesh (unos coches)
Investigadora:	Ah muy bien y la oveja ¿cuál es tu oveja?
Alex:	Indica con su dedo la oveja.
Investigadora:	Ah una oveja rosada muy bien, Alex.
Investigadora:	Alejandro nos va a contar que dibujo. Alejandro ¿qué dibujaste?
Alejandro:	Yo.
Investigadora:	A Joel.
Alejandro:	Yo y una veja.
Investigadora:	Y una oveja. Muy bien. Nicolás cuéntame qué dibujaste,
Nicolás:	Un sol
Nicolás:	La niñu (pone sus dedos dentro de la boca al hablar).
Investigadora:	La niña.
Nicolás:	Más, la oveja.
Investigadora:	Muy bien Nicolás. Joel, cuéntenos qué dibujaste.
Joel:	Una oveja y un señor.
Investigadora:	Una oveja y un señor.
Aldrín:	Ya puedo... hacer, también mi coche.
Investigadora:	Que bonito. Este es para mí. Ana, levantemos la hoja.
Ana:	no puedo.

7.4.3. Las sesiones de lectura de madres y padres

Las sesiones de lectura de los padres se iniciaron después de realizar el taller formativo de Cuentacuentos. En esta sesiones participaron voluntariamente 8 madres y 1 padre.

Se realizaron 4 sesiones de lectura que duraron aproximadamente 25 minutos. A cada sesión asistían 2 madres.

En la tabla 7.4 se presenta un resumen de las sesiones, los participantes, los cuentos leídos y algunas observaciones de cada sesión de lectura.

Tabla 7.4.

Sesiones de lectura de madres y padres

1º Sesión 10 de febrero		
Participantes	Cuentos	Observaciones
Ainoha	La Sirenita	- Ainoha lee el cuento con las imágenes hacia ella, pero al terminar de leer cada párrafo muestra las imágenes a los niños. - Los niños y niñas se acercan a la madre para ver las imágenes más de cerca.
Carolina	Tiana y el sapo	- Carolina da una introducción espontánea del cuento. - Lee el cuento con las imágenes hacia ella. - La mediadora sugiere a Carolina que muestre las imágenes a los niños. - El cuento es pequeño e incómodo para leerlo a un grupo de este tamaño.
2º Sesión 10 de marzo		
Participantes	Cuentos	Observaciones
Elena	Las aventuras de Gus y Ben en la Nieve	- Elena muestra interés antes de asistir a la lectura. - Se acerca a la mediadora con anticipación para saber qué tipo de cuento leer. - Elena señala los personajes con el dedo y realiza preguntas a los niños y niñas. - Los niños y niñas se acercan para poder ver los pictogramas. - Alba se queda fuera del grupo. - Elena realiza preguntas centrándose en los sucesos que va leyendo.
Paulina Luis	Buscando a Nemo	- A esta sesión asisten el padre y la madre de N4, el alumno se muestra inquieto ante la visita de sus padres por esta razón la madre se sienta cerca de él. - El padre se acerca y muestra las imágenes a los chicos, siguiendo la lectura con el dedo, improvisa y dramatiza algunos episodios. - Luis cede la lectura del cuento a Paulina, pero la madre no termina la lectura porque se pone nerviosa.
3º Sesión 7 de abril		
Participantes	Cuentos	Observaciones
Ericka	El gusano naranja	- Ericka muestra las imágenes, lee interactúa con los chicos y realiza preguntas. - Alex se acerca y le pide algo al oído. - Ericka realiza preguntas centrándose en los episodios. - Aplica estrategias de estimulación de lenguaje (expansiones semánticas). - Jia Jun se anima a participar de la lectura del cuento y reconoce los colores.
Verónica	Por qué te quiero tanto	- Introduce y explica el dibujo de la portada del libro, indicando con el dedo. - Realiza preguntas de contenido del libro. - Utiliza estrategias de estimulación del lenguaje, como expansiones, correcciones, modelado, etc. - Explica concepto de colina. - La madre de Alex interviene. - Alex se distrae ordenando las sillas del aula. - Muestra las imágenes. - Refuerza a su hija Alba.
4º Sesión 5 de mayo		
Participantes	Cuentos	Observaciones
Ana	Los tres cerditos	- Presenta el cuento (ubica las imágenes hacia ella). - Nombra a cada uno de los chicos por su nombre. - Jia Jun se acerca al libro porque le gustaron los dibujos. - Se da cuenta ella de que no muestra las imágenes y comienza a mostrar las imágenes a los chicos. - Usa estrategias de estimulación. - Imita onomatopeyas. - Explica el final del cuento.
Johana	Los dálmatas: Tío vivo	- Explica que compraron el cuento con Alex, su hijo. - Explica el título del cuento. - Cuenta el cuento mostrando las imágenes. - Mira a cada uno de los alumnos para llamar su atención. - Carlos se acerca a ella y quiere pasar las páginas. - Pone suspenso al cuento cuando lo lee. - Improvisa y lee el texto original del cuento.

Nota: Creación propia.

7.4.4. *Transcripción de una sesión*

Al analizar las transcripciones de las sesiones de lectura con madres y padres, detectamos que estas presentan las mismas etapas que las sesiones de lectura de los cuentos del programa; es decir las madres y padres intuitivamente dividieron la lectura en introducción, lectura y preguntas, y expansión.

En la cita 7.5 se muestra un fragmento de la etapa de introducción de la 2ª sesión correspondiente a la lectura compartida del cuento *Las aventuras de Gus y Ben en la Nieve* que fue relatado por Elena madre de Alejandro. En este fragmento se observa como la madre presenta el cuento e introduce a los niños y niñas a la lectura ubicándose en una posición cómoda tanto para ella como para los niños y niñas. Este gesto ayuda a fomentar la participación durante la lectura.

Cita 7.5.

Introducción 3º sesión de lectura de padres y madres

Elena:	Yo traje un cuento que tiene dibujos y entre todos tenemos que leer el cuento ¿qué os parece, chicos?
Grupo:	Sí.
Elena:	¿Cómo hacemos chicos? (Interrupción)
Elena:	Sugiere cambio de posición (se ubica en medio de los alumnos para que los alumnos vean las imágenes del libro).
Elena:	Tenéis que ayudarme porque llega un momento, porque hay algo que yo no se. Lo primero de todo, vamos a ver, son dos personajes. Uno se llama Gus que es un zorro ¿veis que cola tiene? (muestra la imagen a los niños) y el otro se llama Ben ¿ qué animal es Ben?
Nicolás:	Un conejo.
Elena:	¡Muy bien, Nicolás! ¿cómo lo supiste?
Nicolás:	Porque lo he visto.
Tutora:	Mira que orejas más grandes tiene.
Joel:	¡Hala!
Elena:	Ves que orejotas.

La siguiente etapa de la sesión es la de leyendo y respondiendo . En la cita 7.6 presentamos un fragmento a modo de ejemplo. En este ejemplo podemos ver como M7 a la vez que narra y describe los episodios del cuento , realiza preguntas y utiliza estrategias de estimulación del lenguaje.

Cita 7.6.

Leyendo y Respondiendo 3º sesión de lectura madres y padres

Elena:	Gus y Ben con sus palas apilan la nieve. Un pájaro se acerca a la valla a curiosear. Quieren hacer un ... ¿que os parece que es esto?
Luis	Un muñeco de nieve.
Elena:	Un muñeco de nieve.
Investigadora:	A ver el muñeco (modelado).
Joel:	Un muñeco de nieve.
Investigadora:	Mirad el pequeño muñeco de nieve (risas)
Elena:	Un muñeco de nieve.
Alex:	A ve (x a ver).
Jia Jun:	A ve (x a ver).
Elena:	Y aquí están trabajando con las palas. Están apilando la nieve y de momento van, pues mira un poquito el cuerpo, se va pareciendo algo al cuerpo (explica que llevan construido el cuerpo del muñeco de nieve) ¿os parece chicos?
Luis:	No puedo ver cerca
Elena:	Está aquí por alrededor de la valla...
Investigadora:	A ver la valla.
Luis:	La de ata (x atrás).
Tutora:	Elena se lo enseña a todos
Luis:	*inintel*
Elena:	Gus le pone su gorro y Ben su bufanda, pero todavía le faltan los brazos y la cara. ¿Ves? lo tienen ya casi, casi hecho (muestra la imagen explicando detalles). Porque mira tiene el gorro, la bufanda nada más falta.
Investigadora:	Elena, muéstranos.
Joel:	La boca.
Soraya:	La nariz.
Elena:	¿Ves?, ¡qué bien lo tienen hecho ven!
Grupo:	Ya está.
Elena:	Ben le coloca una zanahoria como nariz y dos botones que parecen ojos. Mirad, están contentos. ¡Qué guapos!, mirad con los botones, con la zanahoria (muestra las imágenes del muñeco de nieve).
Grupo:	A ver.
Elena:	¡Qué guapos!
Idaira:	Pa'lla (x para allá).
Elena:	¿Os gusta?
Tutora:	Si os ponéis un poquitín más separados. Elena, os lo enseña a todos.
Elena:	Los pájaros hacen un nido sobre el gorro del muñeco de nieve, Gus y Ben los ayudan y recogen hojas.
Investigadora:	Mira Luis hizo un nido.
Elena:	¡Mira un nido! Aquí, en el gorro. Y el pajarito les está ayudando a poner las ramas para rellenar el nido y que luego los pajaritos, los bebés, no tengan frío. ¿Veis cómo hacen el nido y cómo están ahí, rellenando los pájaros con las ramas? (señala la imagen del nido sobre el gorro del muñeco de nieve). Un zorro está al acecho detrás de un árbol, mostrando sus afilados dientes ¡que miedo!
Alex:	Es un zorro (comenta con su compañero).

La última etapa de la sesión de lectura corresponde a la de extensión. En la cita 7.7 se muestra un fragmento de la 3º sesión de lectura. En este fragmento Elena cierra el cuento preguntando “¿os ha gustado?” dando inicio a las preguntas acerca de lo escuchado en el texto. En este fragmento se observa que la Investigadora y la tutora, median en colaboración con Elena para realizar preguntas acerca de la opinión y comprensión del texto.

Cita 7.7.

Extensión 3º sesión de lectura madres y padres

Elena:	Bueno chicos ya con esto esta el cuento acabado ¿os ha gustado?
Grupo:	Sí.
Investigadora:	Le damos un aplauso. Aplausos.
Tutora:	¡que cuento más bonito! N11, me ha encantado
Elena:	¿si te ha gustado? y a ¿vosotros también?
Soraya:	Sí.
Tutora:	Está muy chulo y lo has hecho muy bien (La tutora felicita a Elena). A ver, ahora nos sentamos que nos va a preguntar la investigadora.
Investigadora:	Y ¿qué les gusto más?
Nicolás:	A mí.
Investigadora:	¿Qué les gusto del cuento de Gus y Ben? ¿qué hacían?
Yamira:	A mí.
Carlos:	A mí.
Grupo:	Todo.
Investigadora:	¿Y qué armaron? ¿qué paso con la nieve?
Joel:	Yo ya no se.
Ana:	Un muñeco de nieve.
Investigadora:	Un muñeco de nieve. ¡Muy bien, Ana!

7.5. La evaluación

En la fase de ejecución de la acción se valoraron cuatro procesos:

7.5.1. Valoración de las sesiones del programa

La evaluación de cada sesión se realizó a partir de la pauta y rúbrica de evaluación de las sesiones (ver anexo 1.8.).

Las dimensiones evaluadas en cada sesión están directamente relacionadas con los objetivos de cada sesión de lectura del programa y se valoraron con la ayuda de las notas de campo de la observación participante y de los datos obtenidos a partir de la transcripción de las grabaciones.

7.5.2. Valoración del nivel del lenguaje durante la aplicación del programa y al finalizar

La primera valoración del nivel del lenguaje se realizó durante la aplicación del programa a través del Plon-R 4 años, con el propósito de analizar los avances de los alumnos y alumnas desde la primera valoración del lenguaje.

La segunda valoración del nivel del lenguaje se ejecutó al finalizar la aplicación del programa a través del Plon-R 5 años, con el propósito de analizar los avances de los alumnos y alumnas desde la fase de diagnóstico inicial.

7.5.3. Valoración de IPA

La valoración y análisis de IPA se realizó a partir del análisis de cada sesión de lectura del programa, de las notas de campo de la observación participante y de los datos de las transcripciones.

7.5.4. Valoración de IPH

La valoración y análisis de IPH se efectuó en base al análisis de cada sesión de lectura de padres y madres, de las notas de campo de la observación participante y de los datos obtenidos en las transcripciones.

En el siguiente capítulo se presenta el análisis de datos y los resultados obtenidos en cada una de estas dimensiones.

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

En esta última etapa de análisis de los datos se presentan los resultados de la valoración de: 1) las actuaciones del programa, 2) el impacto del programa en el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas, 3) la interacción entre la investigadora y los niños durante las sesiones de lectura y 4) la interacción entre padres e hijos durante las sesiones de lectura.

En el análisis de los datos de las etapas anteriores se ha utilizado la triangulación sistemática de los datos. A diferencia de éstas, en la fase que aquí se presenta se han empleado como estrategias la triangulación de datos y la triangulación teórica, con el propósito de fundamentar el análisis con datos extraídos del marco teórico y contrastar con los datos obtenidos en la valoración de la aplicación del programa.

Desde el enfoque de la triangulación, los resultados se han redactado de manera descriptiva.

8.1. Análisis de los datos y resultados de la valoración del desarrollo del lenguaje durante la aplicación del programa

La valoración de la aplicación del programa de estimulación del lenguaje fue de carácter formativo, dirigido a la reflexión de los avances del alumnado en cada sesión de lectura.

Para realizar el análisis de los datos obtenidos en la aplicación del programa se utilizó el software de análisis SPSS 20. Para el análisis descriptivo se utilizaron las frecuencias y porcentajes presentadas en figuras (gráficos) y tablas.

El proceso de análisis de datos consta de cinco fases: 1) organización y selección de los datos obtenidos de la aplicación del programa, 2) creación de una base de datos en base a las categorías valoradas en cada sesión, 3) explotación de los datos 4) interpretación y análisis de los datos y 5) redacción del informe final.

8.1.1. Definición del sistema de análisis

Para definir un sistema de categorías de análisis de las sesiones de lectura del programa de estimulación, se partió de la división de los componentes del lenguaje propuestos por Bloom y Lahey (1978). A esta categorización se agregó la categoría de funciones prelingüísticas (ver tabla 8.1).

Tabla 8.1.

Categorías de análisis de las sesiones de lectura del programa de estimulación del lenguaje

Dimensiones valoradas	Categoría
1. Funciones	1.1. Praxias
Prelingüísticas	1.2. Respiración
2. Forma	2.1 Fonología 2.1.1. Articulación de fonemas o sinfonos 2.2.Morfosintaxis 2.2.1. Construcción de enunciados 2.2.2. Uso de artículos 2.2.3 Uso de sustantivos 2.2.4 Uso de adjetivos 2.2.5 Uso de preposiciones 2.2.6 Uso de conjunciones 2.2.7. Concordancia (flexión género, número y tiempo de la persona) 2.2.8. Uso de verbos (Tiempos verbales utilizados)
3. Contenido	3.1.Semántica 3.1.1. Identificación en una lámina el elemento nombrado 3.1.2. Identificación y nominación elementos de una lámina 3.1.3. Definición por uso elementos de una lámina
4. Uso	4.1.Expresión espontánea acerca del cuento (dibujo o imágenes del cuento) 4.1.1. Denominación de elementos del dibujo o imagen del cuento 4.1.2. Descripción de relaciones entre los elementos del dibujo o imagen del cuento 4.1.3. Narración situaciones a partir del dibujo o imágenes del cuento 4.1.4. Interpretación de hechos o eventos 4.1.5. Inferencia de información implícita

Nota: Creación propia.

En el siguiente apartado se presentan los resultados organizados de acuerdo a las categorías que se presentan en la tabla 8.1.

8.1.2. Resultados

8.1.2.1. Funciones Prelingüísticas

8.1.2.1.1. Praxias

Al inicio de cada una de las 11 sesiones se realizaron ejercicios de praxias para fortalecer los puntos de articulación de los fonemas o sinfonemas a trabajar en dichas sesiones.

En la figura 8.1 se observa que la mayoría de los alumnos y alumnas consiguen realizar correctamente los ejercicios de praxias de acuerdo al fonema trabajado en cada sesión.

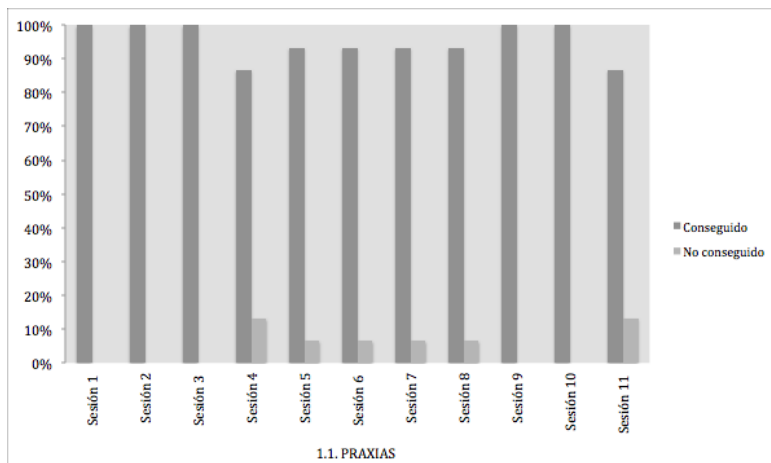


Figura 8.1. Valoración de los ejercicios de praxias por sesión.

8.1.2.1.2. Respiración

Durante la aplicación del programa además de la ejercitación de praxias se incluyeron ejercicios de respiración con el propósito de que el alumnado al momento de iniciar las sesiones estuviesen relajados y atentos a la lectura al inicio de la lectura.

En la figura 8.2 se observa que la mayoría de participantes consiguen realizar los ejercicios de respiración en todas las sesiones del programa. Esto indica que son capaces de realizar secuencias de ejercicios de respiración y logran adquirir el estado de relajación adecuado para iniciar la lectura compartida.

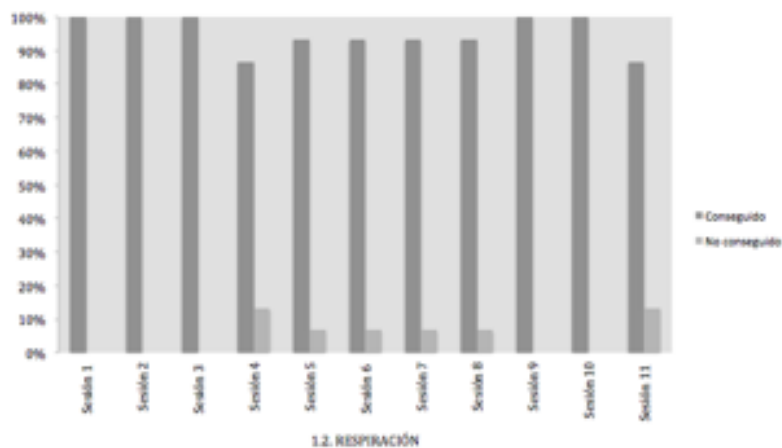


Figura 8.2. Valoración de los ejercicios de respiración por sesión.

8.1.2.2. Forma

8.1.2.2.1. Fonología: Articulación de fonemas o sinfonos

Desde la sesión 2 de lectura hasta la 11 se trabajó en el fomento de la correcta articulación de fonemas y sinfonos específicos en los que el alumnado presentaba dificultad. En la tabla 8.2 se presenta la evolución de la articulación de los fonemas y sinfonos de acuerdo a las sesiones de lectura. En ella se puede observar que el alumnado logra articular las consonantes oclusivas /v, /b/, /p/ y /d/, nasales /m/ y /n//, africadas /ch/ y la vibrantes doble /rr/ y los sinfonos fonema /bl/, /cl/, /pl/, /gl/, /fl/, /br/, /cr/, /pr/, /gr/ y /fr/. Sin embargo, el 40% de los participantes no consigue articular la vibrante simple /r/.

Con respecto al desarrollo fonológico, se puede observar que éste es acorde a su edad cronológica, según el consenso de los investigadores de este tema, que señalan que la etapa de los 4 años marca un límite en el desarrollo fonológico (Bosch, 1987, Roberts, Burchinal y Footo, 1990; Vihman, 1996) y que una de sus características es la dificultad en la articulación de las vibrantes.

Tabla 8.2 .

Resultados de la articulación de fonemas y sinfonos

Sesión	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
S2: /m/	Consigue articular el fonema /m/	13	86,7%
	No consigue articular el fonema /m/	2	13,3%
S3: /v/ y /b/	Consigue articular el fonema /v/ y /b/	14	93,3%
	No consigue articular el fonema /v/ y /b/	1	6,7%
S4: /p/	Consigue articular el fonema /p/	14	93,3%
	No consigue articular el fonema /p/	1	6,7%
S5: /ch/	Consigue articular el fonema /ch/	14	93,3%
	No consigue articular el fonema /ch/	1	6,7%
S6: /n/	Consigue articular el fonema /n/	13	86,7%
	No consigue articular el fonema /n/	2	13,3%
S7: /d/	Consigue articular el fonema /d/	14	93,3%
	No consigue articular el fonema /d/	1	6,7%
S8: /rr/	Consigue articular el fonema /rr/	11	73,3%
	No consigue articular el fonema /rr/	4	26,7%
S9: /r/	Consigue articular el fonema /r/	9	60%
	No consigue articular el fonema /r/	6	40%
S10: /bl/, /cl/, /pl/, /gl/ y /fl/	Consigue articular los sinfonos bl/, /cl/, /pl/, /gl/, /fl/	15	100%
	No consigue articular los sinfonos /br/, /cr/, /pr/, /gr/, /fr/	3	20%
S11: /br/, /cr/, /pr/, /gr/, /fr/	Consigue articular los sinfonos /br/, /cr/, /pr/, /gr/, /fr/	12	80%
	No consigue articular los sinfonos /br/, /cr/, /pr/, /gr/, /fr/	3	20%

Nota: Creación propia.

8.1.2.2.2. Morfosintaxis

En la tabla 8.3 se presenta un resumen de los resultados obtenidos por los niños y niñas en el área de morfosintaxis, que fue valorado a través de las siguientes categorías: construcción de enunciados, uso de artículos, uso de sustantivos, uso de adjetivos, uso de preposiciones, uso de conjunciones, concordancia (flexión, género, número y tiempo de la persona y uso de verbos (tiempos verbales utilizados).

La tabla 8.3 muestra que la mayoría de los niños y niñas son capaces de construir enunciados, sin embargo en la última sesión se denota un aumento de casos que no emiten enunciados.

Los participantes incluyen en la construcción de enunciados: artículos (definidos e indefinidos), verbos, sustantivos, preposiciones y conjunciones, sin embargo podemos ver que incluyen adjetivos en menor proporción. Con respecto a la concordancia se observa que hay concordancia entre flexión, género, número y tiempo de la persona.

Tabla 8.3.

Frecuencias y porcentajes en Morfosintaxis

Sesión	Valoración	Construcción de enunciados		Uso de artículos		Uso de sustantivos		Uso de adjetivos		Uso de preposiciones		Uso de conjunciones		Concordancia		Uso de verbos	
		F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P
S1	C	15	100%	12	80%	9	60%	5	33,3%	7	46,7%	7	46,7%	8	53,3%	12	80%
	NC			3	20%	6	40%	10	66,7%	8	53,3%	8	53,3%	7	46,7%	3	20%
S2	C	13	86,7%	12	80%	13	86,7%	5	33,3%	10	66,7%	9	60%	10	66,7%	10	66,7%
	NC	2	13,3%	3	20%	2	13,3%	10	66,7%	5	33,3%	6	40%	5	33,3%	5	33,3%
S3	C	13	86,7%	13	86,7%	15	100%	9	60%	11	73,3%	11	73,3%	11	73,3%	9	60%
	NC	2	13,3%	2	13,3%			6	40%	4	26,7%	4	26,7%	4	26,7%	6	40%
S4	C	13	86,7%	13	86,7%	13	86,7%	13	86,7%	13	86,7%	13	86,7%	13	86,7%	11	73,3%
	NC	2	13,3%	2	13,3%	2	13,3%	2	13,3%	2	13,3%	2	13,3%	2	13,3%	4	26,7%
S5	C	14	93,3%	14	93,3	14	93,3%	11	73,3%	11	73,3%	10	66,7%	11	73,3%	11	73,3%
	NC	1	6,7%	1	6,7	1	6,7%	4	26,7%	4	26,7%	5	33,3%	4	26,7%	4	26,7%
S6	C	11	73,3%	11	73,3	13	86,7%	10	66,7%	11	73,3%	11	73,3%	11	73,3%	8	53,3%
	NC	4	26,7%	4	26,7	2	13,3%	5	33,3%	4	26,7%	4	26,7%	4	26,7%	7	46,7%
S7	C	10	66,7%	9	60%	11	73,3	10	66,7%	8	53,3%	8	53,3%	9	60%	10	66,7%
	NC	5	33,3%	6	40%	4	26,7	5	33,3%	7	46,7%	7	46,7%	6	40%	5	33,3%
S8	C	9	60,%	9	60%	10	66,7%	7	46,7%	7	46,7%	8	53,3%	7	46,7%	8	53,3%
	NC	6	40%	6	40%	5	33,3%	8	53,3%	8	53,3%	7	46,7%	5	33,3%	7	46,7%
S9	C	15	100	15	100%	15	100%	14	93,3%	14	93,3%	14	93,3%	9	60%	14	93,3%
	NC	0	0	0	0	0	0	1	6,7%	1	6,7%	1	6,7%	6	40%	1	6,7%
S10	C	11	73,3%	12	80%	12	80%	8	53,3%	9	60%	8	53,3%	9	60%	8	53,3%
	NC	4	26,7%	3	20%	3	20%	7	46,7%	6	40%	7	46,7%	6	40%	7	46,7%
S11	C	8	53,3%	8	53,3%	9	60%	7	46,7%	5	33,3%	5	33,3%	5	33,3%	6	40%
	NC	7	46,7%	7	46,7%	6	40%	8	53,3%	10	66,7%	10	66,7%	10	66,7%	9	60%

Nota : V= Valoración ; C= Conseguido; NC= No conseguido. Creación propia.

Con el objetivo de ampliar el análisis de la morfosintaxis se ha incluido en el análisis el uso que hacen los participantes de los verbos y tiempos verbales.

En la tabla 8.4 se observa que ha evolucionado el uso de los tiempos verbales, pues todos los participantes incluyen en sus enunciados el presente indicativo y la mayoría utiliza tiempos verbales como el gerundio, participio, infinitivo, pretérito perfecto simple indicativo, pretérito imperfecto indicativo, pretérito perfecto compuesto indicativo, perífrasis y futuro. Un porcentaje menor logra usar, con dificultad, tiempos verbales como el imperativo, pretérito imperfecto subjuntivo y pretérito pluscuamperfecto de los modos indicativo y subjuntivo. Se debe destacar que los participantes utilizan en sus enunciados el gerundio en perífrasis, lo cual se puede relacionar con la expresión de la intencionalidad del enunciado (Fernández y Aguado, 2007).

Tabla 8.4.
Frecuencias y porcentajes del uso de tiempos verbales

Tiempo verbal	Valoración	Frecuencia	Porcentajes
Presente (I)	Usa	15	100%
	No usa	0	0%
Imperativo	Usa	4	26,7%
	No usa	11	73,3%
Infinitivo	Usa	14	93,3%
	No usa	1	6,7%
Pretérito perfecto simple (I)	Usa	13	86,7%
	No usa	2	13,3%
Gerundio	Usa	15	100%
	No usa	0	0
Pretérito imperfecto (I)	Usa	13	86,7%
	No usa	2	13,3%
Pretérito perfecto compuesto (I)	Usa	14	93,3%
	No usa	1	6,7%
Participio	Usa	12	80%
	No usa	3	20%
Presente (S)	Usa	2	13,3%
	No usa	13	86,7%
Futuro	Usa	11	73,3%
	No usa	4	26,7%
Pretérito pluscuamperfecto (I)	Usa	0	0
	No usa	15	100%
Condicional simple	Usa	0	0
	No usa	15	100%
Pretérito imperfecto (S)	Usa	5	33,3%
	No usa	10	66,7%
Pretérito pluscuamperfecto (S)	Usa	0	0
	No usa	15	100%
Perífrasis	Usa	13	86,7%
	No usa	2	13,3%

Nota: C= Conseguido; NC= No conseguido; I= modo indicativo; S= modo subjuntivo. Creación propia.

En las muestras de lenguaje oral de los niños y niñas se observa que emplean 65 verbos, lo que demuestra que el alumnado ya ha adquirido la capacidad de conjugar estos verbos de acuerdo a los tiempos que se describen en la tabla 8.4. La mayoría de estos se refieren a acciones básicas como: haber, estar, llorar, jugar, leer, acompañar, arrastrar, aprender, mover, pegar, asustar, besar, borrar, caer, pedir, pensar, cansar, cantar, caer, clavar, coger, comer, conocer, contar, convertir, crecer, correr, cruzar, dar, dejar, describir, desesperar, despertar, dibujar, decir, empezar, encontrar, enseñar, escuchar, estropear, funcionar, ser, girar, gritar, gustar, hundir, indicar, levantar, punzar, querer, robar, rugir, sacar, salir, llevar, subir, sonar, sugerir, terminar, tocar, tratar, viajar, vivir, volar y piar.

Con respecto al desarrollo gramatical, los participantes se ubican en la etapa de asentamiento de las bases de la competencia gramatical adulta (López-Ornat, 1999; Tomasello y Brooks, 1999), como refleja el hecho de que la mayoría son capaces de utilizar construcciones gramaticales simples y complejas, con algunos errores de sobregeneralización (p.e. “Yo lo he sabido”). Sin embargo, algunos alumnos presentan rasgos de la etapa de productividad parcial, pues utilizan marcadores fonológicos y sintácticos sin generalizarlos.

Al analizar los tipos de construcciones gramaticales presentados en las muestras de lenguaje, se percibe que los alumnos y alumnas son capaces de construir oraciones de tipo afirmativas, negativas e interrogativas, lo que es acorde a su grupo de edad (Serra et al, 2000).

En la tabla 8.5 se presentan las frecuencias y porcentajes de los tipos de oraciones que utilizan los participantes durante la aplicación del programa. De un total de 1217 enunciados analizados y recogidos de las muestras de lenguaje, se ha detectado que la mayoría de los enunciados representados por el 26,05% corresponden a oraciones simples, 14,54 % a oraciones complejas, 3,70% a oraciones subordinadas nominales con los nexos "que" y "para que", 3,12% a negaciones, 2,4% a oraciones coordinadas con el nexo “y”, y 1,89% a oraciones subordinadas adverbiales causales con el nexo “porque”.

Tabla 8.5.

Frecuencias, porcentajes y media de los tipos de oraciones construidas por los niños y niñas

Tipos de oraciones	Frecuencia	Porcentaje	Media
Simple	317	26,05%	21,13
Complejas	177	14,54%	11,8
Negación	38	3,12%	2,53
Subordinadas nominales	45	3,70%	3
Coordinadas	29	2,4%	1,93
Subordinadas adverbiales causales con el nex "porque"	23	1,89%	1,53
Afirmación	14	1,15%	0,93
Subordinadas adverbiales de tiempo nex "ahora" y "después"	14	1,15%	0,93
Coordinada adversativa nex "pero", "sino"	7	0,58%	0,47
Subordinadas adverbiales comparativas nex "como"	6	0,49%	0,4
Total enunciados	1217	100%	81,13

Nota: Creación propia.

8.1.2.3. Contenido

8.1.2.3.1. Semántica: Identificación en una lámina el elemento nombrado

Tal como se muestra en la tabla 8.6, la mayoría de los niños y niñas consiguen identificar un elemento nombrado por la maestra. Sin embargo observamos que en la primera sesión y en la última sesión hay un aumento de participantes que no identifican los elementos nombrados por la investigadora.

Tabla 8.6.

Frecuencias y porcentajes de la categoría Identificación de Elementos nombrados

Sesión	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
S1	Identifica elementos	2	13,3%
	No identifica elementos	13	86,7%
S2	Identifica elementos	11	73,3%
	No identifica elementos	4	26,7%
S3	Identifica elementos	11	73,3%
	No identifica elementos	4	26,7%
S4	Identifica elementos	11	73,3%
	No identifica elementos	4	26,7%
S5	Identifica elementos	12	80%
	No identifica elementos	3	20%
S6	Identifica elementos	10	66,7%
	No identifica elementos	5	33,3%
S7	Identifica elementos	11	73,3%
	No identifica elementos	4	26,7%
S8	Identifica elementos	9	60%
	No identifica elementos	6	40%
S9	Identifica elementos	14	93,3%
	No identifica elementos	1	6,7%
S10	Identifica elementos	10	66,7%
	No identifica elementos	5	33,3%
S11	Identifica elementos	7	46,7%
	No identifica elementos	8	53,35

Nota: Creación propia.

8.1.2.3.2. Semántica: Identificación y nominación elementos de una lámina

Según aparece en la tabla 8.7 en las sesiones 3 y 5 la mayoría de los alumnos y alumnas consiguen identificar y nombrar elementos de una lámina, aunque en las sesiones 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10 y 11 hay un aumento de casos que no consiguen identificar y nominar los elementos indicados por la maestra durante la fase de extensión de la sesión de lectura.

Tabla 8.7.

Frecuencias y porcentajes de la categoría Identificación y Nominación de elementos

Sesión	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
S1	Identifica y nombra elementos	2	13,3%
	No identifica y nombra elementos	13	86,7%
S2	Identifica y nombra elementos	7	46,7%
	No identifica y nombra elementos	8	53,35
S3	Identifica y nombra elementos	9	60%
	No identifica y nombra elementos	6	40%
S4	Identifica y nombra elementos	5	33,3%
	No identifica y nombra elementos	10	66,7%
S5	Identifica y nombra elementos	11	73,3%
	No identifica y nombra elementos	4	26,7%
S6	Identifica y nombra elementos	5	33,3%
	No identifica y nombra elementos	10	66,7%
S7	Identifica y nombra elementos	5	33,3%
	No identifica y nombra elementos	10	66,7%
S8	Identifica y nombra elementos	5	33,3%
	No identifica y nombra elementos	10	66,7%
S9	Identifica y nombra elementos	5	33,3%
	No identifica y nombra elementos	10	66,7%
S10	Identifica y nombra elementos	2	13,3%
	No identifica y nombra elementos	13	86,7%
S11	Identifica y nombra elementos	4	26,7%
	No identifica y nombra elementos	11	73,3%

Nota: Creación propia.

El total de 720 palabras recogidas del corpus del habla de los alumnos y alumnas se ha organizado en 34 categorías semánticas, basadas en el estudio de los 100 primeros tipos de palabras realizado por Serra y Serrat en 1996. En la tabla 8.8 se puede observar que durante la evolución de la etapa de los 4 años, los participantes adquieren 10 tipos de categorías semánticas en su léxico, del total de 24.

Tabla 8.8.
Categorías semánticas

		Frecuencias	Porcentajes
Objetos	- Comida	31	4,31%
	- Fantasía	18	2,5%
	- Juguetes	14	1,94%
	- Medios de transporte	8	1,11%
	- Construcciones	6	0,83%
	- Vestimenta	4	0,56%
	- Muebles	4	0,56%
	- Joyas	3	0,42%
Nombres	- Partes del cuerpo humano	19	2,64%
	- Nombres de tipo familiar	22	3,06%
	- Nombres propios	18	2,50%
	- Integrantes de la familia	9	1,25%
	- Profesiones y ocupaciones	8	1,11%
	- Personas	7	0,97%
Naturaleza y sus fenómenos	- Elementos de la naturaleza	31	4,31%
Reino animal	- Animales de la selva	20	2,78%
	- Animales del campo	10	1,39%
	- Partes del cuerpo animal	9	1,25%
	- Animales domésticos	6	0,83%
	- Insectos	5	0,69%
Acciones	- Actividades	210	29,17%
	- Estados	49	6,81%
Cualidades	- Cuantificación	27	3,75%
	- Color	13	1,81%
	- Anímicas	6	0,83%
	- Formas geométricas	4	0,56%
	- Tamaño	5	0,69%
Relaciones	- Temporales	15	2,08%
	- Espaciales	7	0,97%
	- Afirmación/negación	5	0,69%
	- Preguntas	5	0,69%
	- Posetivas	4	0,56%
	- Elementos gramaticales	32	4,44%
Otros		86	11,94%

Nota: Creación propia.

8.1.2.3.3. Semántica: Define elementos de una lámina según su uso

Respecto a la categoría Definición por Uso, como muestra la tabla 8.9, en las sesiones en las que se valoró esta categoría, la mayoría de los alumnos y alumnas no consiguen definir por uso los elementos señalados por la investigadora, de acuerdo a su uso. A partir de estos

resultados se puede inferir que los alumnos presentan dificultad para definir la utilidad de los objetos observados, debido a la baja comprensión léxica.

Tabla 8.9.
Frecuencias y porcentajes de la categoría definición por uso

Sesión	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
S2	Define por uso	5	33,3%
	No define por uso	10	66,7%
S5	Define por uso	6	40%
	No define por uso	9	60%
S9	Define por uso	2	13,3%
	No define por uso	13	86,7%
S10	Define por uso	1	6,7%
	No define por uso	14	93,3%
S11	Define por uso	1	6,7%
	No define por uso	14	93,3%

Nota: Creación propia.

8.1.2.4. Uso

8.1.2.4.1. Expresión Espontánea acerca del cuento

En la tabla 8.10 se presenta un resumen de los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en el área de Expresión Espontánea. Esta dimensión fue valorada a través de las siguientes categorías: denominación de elementos, descripción de las relaciones, narración de situaciones, interpretación de hechos o eventos e inferencia de información implícita.

En la valoración de ésta dimensión se utilizaron las imágenes del cuento y los dibujos realizados por los niños al finalizar la lectura.

Los resultados presentados en la tabla 8.10 permiten observar que:

En la categoría de denominación de elementos de las imágenes del cuento, la mayoría de los alumnos y alumnas en las sesiones 3, 4 y 5 consiguen denominar elementos o personajes del cuento. No obstante, en las sesiones restantes se observa un alto porcentaje de casos que no consiguen denominarlos.

En la categoría Descripción de Relaciones entre Hechos del Cuento se ve que en las sesiones 1, 4 y 7 todos los alumnos y alumnas consiguen describir las relaciones. Sin embargo, en las sesiones restantes se observa un alto porcentaje del alumnado que no lo consigue.

Respecto a la categoría Narración de Situaciones, vemos un bajo porcentaje del alumnado que consigue narrar las situaciones.

En la categoría Interpretación de Hechos o eventos, cabe señalar que todos los participantes en las sesiones 1 y 4 consiguen interpretar los hechos o eventos del cuento, sin embargo en las sesiones restantes hay un alto porcentaje de participantes que no lo consiguen.

Sobre la última categoría de Inferencia de Información Implícita, llama la atención que todos los participantes en las sesiones 1 y 5 consiguen establecer inferencias a través de la información implícita del cuento.

Tabla 8.10.

Frecuencias y porcentajes en la categoría Expresión Espontánea

Sesión	Valoración	Denominación		Descripción		Narración		Interpretación		Inferencia	
		F	P	F	P	F	P	F	P	F	P
S1	C	2	13,3%	15	100%	3	20%	15	100%	15	100%
	NC	13	86,7%	0	0%	12	80%	0	0%	0	0%
S2	C	7	46,7%	4	26,7%	3	20%	1	6,7%	1	6,7%
	NC	8	53,3%	11	73,3%	12	80%	14	93,3%	14	93,3%
S3	C	13	86,7%	1	6,7%	1	6,7%	1	6,7%	2	13,3%
	NC	2	13,3%	14	93,3%	14	93,3%	14	93,3%	13	86,7%
S4	C	15	100%	15	100%	2	13,3%	15	100%	1	6,7%
	NC	0	0%	0	0%	13	86,7%	0	0%	14	93,3%
S5	C	11	73,3%	3	20%	11	73,3%	15	100%	15	100%
	NC	4	26,7%	12	80%	4	26,7%	0	0%	0	0%
S6	C	4	26,7%	5	33,3%	5	33,3%	5	33,3%	6	40%
	NC	11	73,3%	10	66,7%	10	66,7%	10	66,7%	9	60%
S7	C	3	20%	15	100%	3	20%	5	33,3%	6	40%
	NC	12	80%	0	0%	12	80%	10	66,7%	9	60%
S8	C	4	26,7%	6	40%	5	33,3%	4	26,7%	5	33,3%
	NC	11	73,3%	9	60%	10	66,7%	11	73,3%	10	66,7%
S9	C	8	53,3%	5	33,3%	7	46,7%	6	40%	5	33,3%
	NC	7	46,7%	10	66,7%	8	53,3%	9	60%	10	66,7%
S10	C	1	6,7%	1	6,7%	2	13,3%	1	6,7%	1	6,7%
	NC	14	93,3%	14	93,3%	13	86,7%	14	93,3%	14	93,3%
S11	C	4	26,7	3	20%	2	13,3%	2	13,3%	2	13,3%
	NC	11	73,3	12	80%	13	86,7%	13	86,7%	13	86,7%

Nota: C= Conseguido; NC= No conseguido. Creación propia.

8.2. Análisis de los datos y resultados del impacto del programa en el desarrollo del lenguaje

La valoración del desarrollo del lenguaje se realizó con el objetivo de describir el impacto del programa de estimulación del lenguaje durante y después de su aplicación.

Los datos se obtuvieron a través de la aplicación de la Prueba de lenguaje oral para 3, 4 y 5 años a los participantes, antes, durante y después del desarrollo del programa de estimulación del lenguaje.

Para realizar el análisis de los datos obtenidos del Plon-R decidimos apoyarnos con el uso del software de análisis SPSS 20.

El proceso de análisis de datos consta de cinco fases: 1) organización y selección de los datos obtenidos de la aplicación del Plon-R 3, 4 y 5 años 2) creación de una base de datos a partir de las áreas valoradas por la prueba, 3) explotación de los datos, 4) interpretación y análisis de los datos y 5) redacción del informe final.

8.2.1. Definición del sistema de análisis

La prueba de lenguaje oral para 3, 4 y 5 años se divide en cuatro áreas de valoración: 1) forma, 2) contenido, 3) uso del lenguaje y 4) nivel del lenguaje global.

Para el análisis se han utilizado frecuencias y porcentajes, medidas de tendencia central, como la media y medidas de dispersión como las desviaciones estándar, de cada subtest.

Con el fin de valorar los avances de los participantes en cada área se ha utilizado la prueba de signos para muestras relacionadas. Se han considerado como significativos los valores de $p < 0,05$.

8.2.2. Resultados

8.2.2.1. Forma

Tal como aparece en la tabla 8.11 entre la aplicación de los 3 años y 4 se incrementa el número de participantes que presentan una notable evolución. Por otro lado, entre la

aplicación de los 4 años se observa una disminución de los participantes que presentan un desarrollo normal o necesita mejorar el rendimiento en el ítem forma del lenguaje. Además, hay un aumento de los casos que presentan retraso después de la aplicación del programa.

Tabla 8.11.

Frecuencias y porcentajes correspondientes al puntaje T del componente Forma del lenguaje

Forma	PT 3 años		PT 4 años		PT 5 años	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Normal	4	26,7%	5	33,3 %	1	6,7%
Necesita mejorar	6	40%	9	60%	4	26,7%
Retraso	5	33,3%	1	6,7%	10	66,7%

Nota: PT= Puntaje T. Creación propia.

En la tabla 8.12 se muestran los cambios en los puntajes T de la aplicación del Plon-R componente forma de los 3 a los 5 años. Se encuentran diferencias significativas ($p = 0,003$) en el cambio de los 4 a los 5 años, aunque estas diferencias fueron en su mayoría negativas, es decir, los participantes manifiestan dificultades en el componente forma del lenguaje después de la aplicación del programa de estimulación de lenguaje.

Tabla 8.12.

Resultados Prueba de signos componente Forma del lenguaje

Forma	Cambio PT 3-4 años		Cambio PT4-5 años		Cambio PT 3-5 años	
		f		f		f
	Diferencias negativas ^a	2	Diferencias negativas ^d	12	Diferencias negativas ^g	7
	Diferencias positivas ^b	6	Diferencias positivas ^e	1	Diferencias positivas ^h	2
	Empates ^c	7	Empates ^f	2	Empates ⁱ	6
	$p = 0,289$		$p = 0,003^*$		$p = 0,180$	

Nota: f= frecuencia; * $p < 0,05$; ^a PT4 años < 3 años; ^b PT 4 años > PT 3 años; ^c PT4 años = PT3; ^d PT5 años < PT 4 años ; ^e PT5 años > PT4 años; ^f PT5 años = PT4 años; ^g PT5 años < PT3 años; ^h PT5 años > PT3 años; ⁱ PT 5 años = PT3 años.

8.2.2.2. Contenido

Entre la aplicación de los 3 años y la de 4 años se mantiene el número de casos que necesitan mejorar en el ítem de contenido, aunque disminuyen a 0 los participantes con desarrollo normal y aumentan los participantes que manifiestan retraso en el ítem de contenido (ver tabla 8.13).

Con respecto a la aplicación entre los 4 años y los 5 años se observa que hay un aumento de casos que presentan un desarrollo normal del componente Forma y existe un caso que necesita mejorar en este área, aunque se mantiene el alto porcentaje de participantes que presentan retraso en este ítem.

Tabla 8.13.

Frecuencias y porcentajes correspondientes al puntaje T del componente Contenido del lenguaje

Contenido	PT 3 años		PT 4 años		PT 5 años	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Normal	4	26,7%	0	0	4	26,7%
Necesita mejorar	4	26,7%	4	26,7%	1	6,7%
Retraso	7	46,7%	11	73,3%	10	66,7%

Nota: PT= Puntaje T. Creación propia.

La tabla 8.14. muestra los cambios en los puntajes T de la aplicación del Plon-R componente Contenido, de los 3 a los 5 años. Se encuentran diferencias significativas ($p=0,031$) en el cambio de los 3 a los 4 años, pero estas diferencias fueron en su mayoría negativas; es decir que los participantes después de la aplicación del programa de estimulación de lenguaje manifiestan dificultades en el componente Contenido del lenguaje durante la aplicación del programa.

Tabla 8.14.

Resultados Prueba de signos componente Contenido del lenguaje

Contenido	Cambio PT 3-4 años		Cambio PT 4-5 años		Cambio PT 3-5 años	
		f		f		f
Diferencias negativas ^a		6	Diferencias negativas ^d	1	Diferencias negativas ^g	5
Diferencias positivas ^b		0	Diferencias positivas ^e	5	Diferencias positivas ^h	4
Empates ^c		9	Empates ^f	9	Empates ⁱ	6
	$p=0,031^*$		$p=0,219$		$p=1$	

Nota: f= frecuencia; * $p < 0,05$; ^a PT4 años < 3 años; ^b PT 4 años > PT 3 años; ^c PT4 años = PT3; ^d PT5 años < PT 4 años ; ^e PT5 años > PT4 años; ^f PT5 años = PT4 años; ^g PT5 años < PT3 años ; ^h PT5 años > PT3 años; ⁱ PT 5 años = PT3 años. Creación propia.

8.2.2.3. Uso

En el ítem de uso del lenguaje tal como se observa en la tabla 8.15, entre la aplicación de los 3 años y 4 años hay un notable aumento de los participantes que manifiestan desarrollo normal. Se mantiene el número de participantes que presenta un desarrollo normal de este componente y disminuyen los casos que presentan retraso en el desarrollo del uso del lenguaje.

Entre la aplicación de los 4 años y los 5 años hay un notable aumento de los participantes que presentan desarrollo del lenguaje. Han disminuido los alumnos que necesitan mejorar en este ítem y han aumentado los que presentan retraso en el desarrollo del uso del lenguaje.

Tabla 8.15.

Frecuencias y porcentajes correspondientes al puntaje T del componente Uso del lenguaje

Contenido	PT 3 años		PT 4 años		PT 5 años	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Normal	2	13,3%	2	13,3%	6	40%
Necesita mejorar	8	53,3%	10	66,7%	4	26,7%
Retraso	5	33,3%	3	20%	5	33,3%

Nota: PT= Puntaje T; Creación propia.

En relación a la evolución de los alumnos y alumnas en el componente Uso, en la tabla 8.16 con los puntajes T de la aplicación del Plon-R del componente uso de los 3 a los 5 años se ve que no hay cambios significativos en ningún tramo de edad.

Tabla 8.16.

Resultados Prueba de signos componente uso del lenguaje

	Cambio PT 3-4 años	Cambio PT 4-5 años		Cambio PT 3-5 años		
		f	f	f	f	
Uso	Diferencias negativas ^a	4	Diferencias negativas ^d	4	Diferencias negativas ^g	4
	Diferencias positivas ^b	6	Diferencias positivas ^e	6	Diferencias positivas ^h	9
	Empates ^c	5	Empates ^f	5	Empates ⁱ	2
	$p=0,754$		$p=0,754$		$p=0,267$	

Nota: f= frecuencia; * $p < 0,05$; ^a PT4 años < 3 años; ^b PT 4 años > PT 3 años; ^c PT4 años= PT3; ^d PT5 años < PT 4 años; ^e PT5 años > PT4 años; ^f PT5 años= PT4 años; ^g PT5 años < PT3 años ; ^h PT5 años > PT3 años; ⁱ PT 5 años= PT3 años. Creación propia.

8.2.2.4. Lenguaje global

Entre la aplicación de los 3 años y 4 años hay una disminución de casos que presentan desarrollo normal del lenguaje y los que necesitan mejorar. No obstante, se observa que hay un notable aumento de participantes que manifiestan retraso en el desarrollo del lenguaje.

Entre la aplicación de los 4 años y los 5 años (ver tabla 8.17) hay un aumento de los casos que presentan desarrollo normal del lenguaje y los que necesitan mejorar su lenguaje, aunque se mantiene el número de participantes que presentan retraso del desarrollo del lenguaje.

Tabla 8.17.

Frecuencias y porcentajes correspondientes al Puntaje T del lenguaje

Contenido	PT 3 años		PT 4 años		PT 5 años	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Normal	3	20,0%			2	13,3%
Necesita mejorar	7	46,7%	4	26,7%	2	13,3%
Retraso	5	33,3%	11	73,3%	11	73,3%

Nota: PT= Puntaje T; Creación propia.

En relación al desarrollo global del lenguaje de los participantes en la tabla 8.18 se muestran los cambios en los puntajes T de la aplicación del Plon-R componente forma de los 3 a los 5 años. Se han encontrado diferencias significativas ($p= 0,039$) en el cambio de los 4 a los 5 años. Sin embargo estas diferencias fueron en su mayoría negativas, es decir, que los participantes después de la aplicación del programa de estimulación de lenguaje manifiestan dificultades en alguno de los componentes del lenguaje.

8.3. Análisis de los datos y resultados de la interacción profesor-alumno durante la aplicación del programa

El análisis de la interacción profesora-alumnos (IPA en adelante) tiene como objetivo determinar las estrategias de facilitación y/o andamiaje que utilizó la investigadora durante la lectura de los cuentos para la estimulación del lenguaje de los alumnos y alumnas a partir de un modelo de categorías.

Para realizar el análisis de IPA decidimos apoyarnos con el uso de CAQDAS-*Computer Assisted Qualitative Data Analysis*. Por ello utilizamos el software de análisis cualitativo Atlas.ti 6.

El proceso de análisis de IPA consta de cinco fases: 1) organización y selección de los datos, 2) generación del sistema de categorías o códigos de análisis, 3) búsqueda de fragmentos o citas de acuerdo a las categorías de análisis, 4) definición e integración de las de los fragmentos y 5) redacción del informe final.

1) Organización y selección de los datos. En esta fase se organizaron y seleccionaron los archivos de las transcripciones de las 11 sesiones de lectura de cuentos en formato RTF, las planificaciones de las sesiones de lectura conjunta en formato PDF, las imágenes de cada uno de los cuentos en formato PDF y los dibujos realizados por los alumnos y alumnas en formato PDF para luego ingresarlos en el programa como documentos primarios.

2) Generación del sistema de categorías o códigos de análisis. En esta etapa se ingresaron y organizaron las categorías o códigos (codes) y subcategorías de las dimensiones o familias que se han definido para el estudio de IPA.

- 3) Búsqueda de fragmentos o citas de acuerdo a las categorías de análisis. Se seleccionaron citas o fragmentos de las 11 transcripciones de las sesiones de lectura conjunta a partir de la lista de códigos correspondientes al sistema de categorías de análisis que se describen en el siguiente apartado.
- 4) Definición e integración de las citas o fragmentos. Se definen e integran las citas recogidas de cada una de las categorías e indagamos en las funciones y consecuencias que tienen estas categorías en la estimulación del lenguaje en el aula.
- 5) Redacción del informe final. En esta última etapa se describen los resultados o hallazgos del análisis realizado.

8.3.1. Definición del sistema de análisis de interacción profesor-alumno

Existen diversas investigaciones que se han centrado en los modelos de análisis de las prácticas educativas que implican indagar en el análisis de la interacción educativa docente–alumnado en el aula (González, 2010). La mayoría de estas investigaciones se fundamentan en el patrón de interacción básico que es el IRE o IRF (p. e. Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979) complementado con el uso de recursos discursivos o estrategias de andamiaje (p. e. Cubero et al, 2008; Mercer, 2001).

Para definir un sistema de categorías de análisis de IPA nos basamos en los sistemas de categorías de análisis de interacción en situación de lectura de cuentos de los estudios de González (2005, 2006 y 2010) y de Rosemberg y Manrique (1990, 1994). Las categorías que conforman este sistema de análisis no son categorías como las utilizadas en la investigación experimental, pues el propósito de estas no es realizar un análisis estadístico de los datos (Cubero et al, 2008), sino una descripción cualitativa de la interacción.

El sistema de análisis utilizado consta de cuatro dimensiones: a) tipo de movimiento, b) modalidad, c) tipo de información y d) procesos de elaboración. Cada una de estas dimensiones tiene categorías y subcategorías, que se presentan resumidas en la tabla 8.19.

Tabla 8.19.

Dimensiones, categorías y subcategorías de análisis de la interacción profesor-alumno

Dimensiones de análisis	Categorías	Subcategorías
1. Tipo de movimiento	1.1. Iniciación 1.2. Respuesta	1.2.1. Reestructuración 1.2.2. Continuación del tópico
2. Modalidad	2.1. Pregunta cerrada 2.2. Pregunta abierta 2.3. Afirmación 2.4. Comentario	
3. Tipo de información	3.1. Explícita en el texto 3.2. Implícita en el texto	3.1.1. Instrucciones 3.1.2. Texto explícito 3.2.1. Inferencia 3.2.2. Experiencia 3.2.3. Imaginación
4. Proceso de elaboración conjunta	4.1 Foco (formatos)	4.1.1. Relaciones causales 4.1.1.1. Eventos centrales 4.1.1.2. Narración completa 4.1.2. Componentes estructurales 4.1.2.1. Eventos centrales de la estructura del cuento 4.1.2.2. Narración completa del cuento 4.1.3. Detalles
	4.2. Estrategias	4.2.1. Estrategias de asimilación del texto explícito (lo dado) 4.2.1.1. Repetición-imitación 4.2.1.2. Reproducción 4.2.1.3. Expansión 4.2.1.4. Feedback 4.2.2. Estrategias de asimilación del texto implícito (lo nuevo) 4.2.2.1. Reelaboración 4.2.2.2. Aportación

Nota: adaptada de González (2005,2010) y de Rosemberg y Manrique (1990, 1994).

8.3.2. Resultados de interacción profesora-alumno

El estudio de IPA se divide en cuatro dimensiones como se puede observar en la figura 8.3.

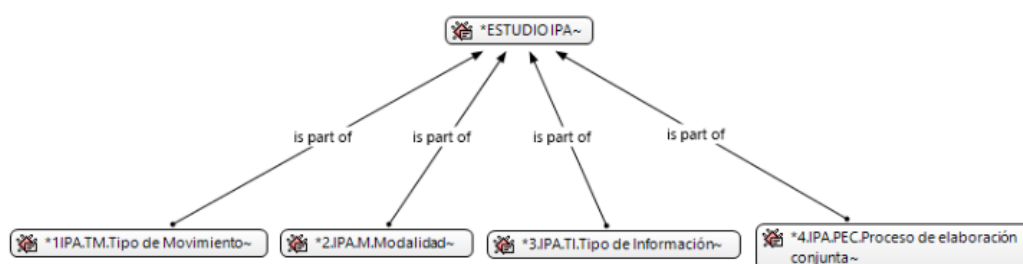


Figura 8.3. Estudio de la interacción profesora – alumno/alumna. Creación propia.

8.3.2.1. Tipo de Movimiento

Por tipo de movimiento entendemos las intervenciones de los profesores o profesoras en base a dos criterios: a) criterios comunicacionales, que señalan la posición que tienen en el

intercambio las intervenciones del profesor en relación con otros participantes y b) la calidad de la interacción que se produce en el intercambio. Por esta razón, la definición de cada movimiento depende de su relación con la estructura del intercambio y, a su vez, informa a los participantes sobre cómo se espera que siga secuencialmente la narración del cuento o la conversación (Rosemberg y Borzone, 2004).

Esta dimensión (ver figura 8.4) se centra en el análisis de las intervenciones relacionadas con las categorías: a) iniciación y b) respuesta (reestructuración y continuación del tema).

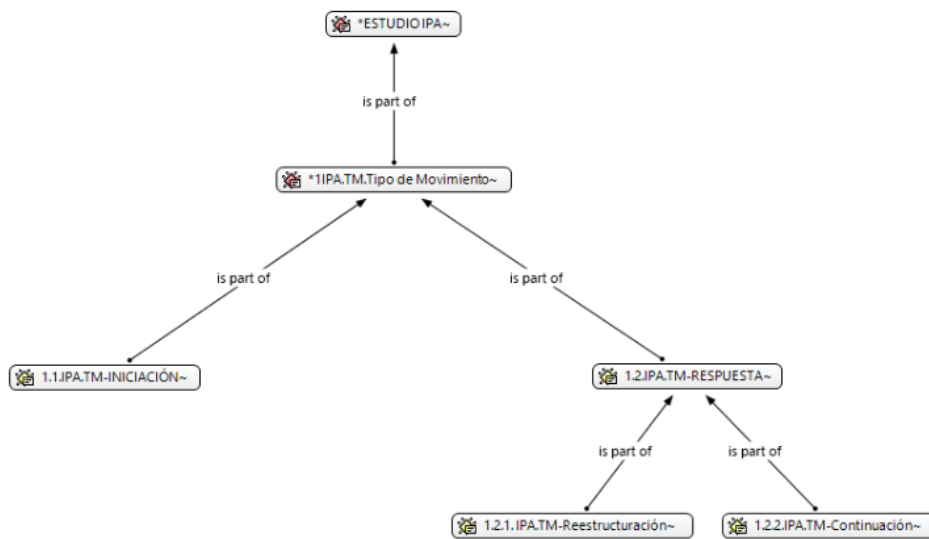


Figura 8.4. Categoría tipo de movimiento. Creación propia.

8.3.2.1.1. Iniciación

La categoría Iniciación se define como las intervenciones de la educadora que no son causadas directamente por las intervenciones del niño durante la lectura conjunta de cuentos. Muestra la posición del turno.

La cita 8.3.1 representa lo que se ha denominado como Iniciación; es decir, la primera, intervención que realiza la investigadora en la segunda sesión de lectura de cuentos. Mientras presenta el enunciado “ahora yo les os voy contar un cuento que se llama...” señala la ilustración 2.1. (Ver Anexo 2.2.1) del cuento El mono y el monarca se marca el primer turno de la sesión. A partir de este primer turno la investigadora motiva a los alumnos y alumnas a intervenir durante la narración del cuento con respuestas, comentarios u otro tipo de manifestación lingüística.

Cita 8.3.1.

Categoría Iniciación 1

291 Investigadora:	Ahora yo os voy a contar un cuento que se llama el... (señala ilustración2.1)
292 Grupo:	Mono.
293 Investigadora:	El mono y el monarca

Nota: Documento P114-114:1. Sesión de lectura 2 “El mono y el monarca”.

En la cita 8.3.2 se observa que la investigadora al iniciar la lectura después de presentar el nombre del cuento, utiliza nuevamente la iniciación con el enunciado “Os voy a contar la historia del Mono y del Monarca, les dijo el anciano. Esta es la historia de un mono travieso que decidió dejar de andar, se sentó al lado de un camello y escucho a alguien llorar dentro de una tienda ¡Uh! ¿Cómo lloraba?”. A través de este enunciado la investigadora inicia la lectura tomando el rol del narrador, que en este caso es un abuelo de Marruecos, motivando así a los alumnos a participar de la lección; y complementa el enunciado de iniciación con una pregunta “¿cómo lloraba?” para que los alumnos y alumnas respondan y tomen el rol del niño que lloraba dentro de la tienda imitando el sonido de su llanto “uh”.

Cita 8.3.2.

Categoría Iniciación 2

81 Investigadora:	Ahora, yo os voy a contar la historia del Mono y del Monarca, les dijo el anciano. Esta es la historia de un mono travieso que decidió dejar de andar, se sentó al lado de un camello y escucho a alguien llorar dentro de una tienda ¡Uh! ¿Cómo lloraba?
83 Grupo:	Uhhhhhhh.

Nota: Documento P114-114:8. Sesión de lectura 2 El mono y el monarca.

8.3.2.1.2. Respuesta

La categoría Respuesta se relaciona con la interacción de la investigadora a partir de las intervenciones de los niños y niñas durante la lectura. En el análisis de esta categoría se han estudiado dos subcategorías la reestructuración y la continuación del tópico.

a) Reestructuración

La Reestructuración abarca las intervenciones de la investigadora que surgen de la intervención de un alumno o una alumna. En estas intervenciones la docente mantiene el significado central del enunciado, aunque proporciona cambios estructurales (sujeto, verbo, objeto) que implican modificar algún aspecto o morfemas de las palabras del enunciado del alumno o alumna (Rosemberg y Borzone, 1994).

En la cita 8.3.3 de la novena sesión de lectura correspondiente al cuento Ramiro el loro, se observa que la investigadora interviene tras el aviso (enunciado) “ya” del alumno que indica

que ha terminado su dibujo. El dibujo realiza el niño representa el personaje principal del cuento el loro Ramiro. La intervención de la investigadora con las preguntas que van guiando la respuesta del niño sobre la situación que más le ha gustado del cuento. El niño contesta con vergüenza “Se besaron”. En ese momento la investigadora reestructura el enunciado a “Cuando se besaron, entonces lo vas a dibujar con su novia lorita”.. Con esta acción el niño sitúa la acción en el tiempo. Al describir su dibujo dice “se besaron” omitiendo el adverbio de tiempo “cuando”. En su dibujo faltaba la lora. El resultado de la actividad es el dibujo 2 de la lora besando al loro (Ver Anexo 2.8.1).

Cita 8.3.3.

Categoría Reestructuración 1

116 Carlos:	¡Ya!
117 Investigadora:	¿Es tu loro? ¿dibujaste el loro solito o acompañado?
	¿Cuál te gusto más? ¿Qué parte te gustó más del cuento?
118 Carlos:	...
119 Investigadora:	¿El loro?, pero ¿cuando el loro hacia qué cosa?
120 Carlos:	Se besaron (con vergüenza).
121 Investigadora:	Cuando se besaron. Entonces lo vas a dibujar con su novia lorita.

Nota: Documento P169-169:7. Sesión de lectura 9 “Ramiro el loro”.

En la cita 8.3.4 se presenta otro ejemplo de reestructuración. Aquí la investigadora inicia la sesión de lectura enseñando la imagen ilustración 3.1. que muestra una oveja cantando (Ver Anexo 2.3.1) y pregunta “¿Qué es?” y el grupo le contesta “una veja” y ella repite reestructurando la palabra “Una oveja” y vuelve a preguntar “¿cómo?” y los alumnos y alumnas responden correctamente “oveja”-

Cita 8.3.4.

Categoría Reestructuración 2

09 Investigadora:	¿Qué es?
10 Grupo:	Una veja.
11 Investigadora:	Una oveja ¿cómo?
12 Grupo:	Oveja (autocorrección).
13 Investigadora:	Oveja. Una o...veja,
14 Investigadora:	¿Con qué vocal empieza?
15 Grupo:	Con la "o".
16 Profesora	Entonces es una...
17 Grupo:	Oveja.
18 Profesora:	Oveja

Nota: Documento P119-119:29. Sesión de lectura 3 “Virginia, la oveja cantarina”

En estos dos ejemplos de la reestructuración como parte de la categoría respuesta se observa que la profesora proporciona cambios a los enunciados de acuerdo al contexto de la narración o actividad que se realice durante o después de ésta. El primer ejemplo, 8.3.3, nos muestra que el alumno inicia la intervención y luego la docente guía la reestructuración

del enunciado. En el segundo ejemplo de la cita 8.3.4 vemos la reestructuración de una palabra que influye en el significado central de la narración.

Con respecto a la participación se puede ver que en el ejemplo de la cita 8.3.3 hay un turno individual y en el segundo ejemplo de la cita 8.3.4 hay un turno múltiple.

b) Continuación

La categoría Continuación del Tópico se relaciona con las intervenciones de la investigadora que mantiene el significado central del enunciado del niño, pero no presenta coincidencia explícita con éste. Estructuralmente puede presentar cualquier similitud o diferencia con el enunciado del niño o niña.

Tal como se refleja en la cita 8.3.5 de la cuarta sesión de lectura, que la investigadora se detiene durante la narración y enseña la imagen ilustración 4.5 (Ver anexo 2.4.1.) centrándose en el contexto de los niños que están sobre el árbol, pregunta “¿podríamos bajar de la copa de este árbol? Para verlos (a los pumas) más de cerca” y siguiendo el tema pregunta a los alumnos y alumnas para incluirles en la narración “¿Vosotros creéis que está bien o mal, que se acerquen a los pumas?” y un grupo responden “mal” y por otro lado responde “bien”.

La investigadora con el ánimo de dar continuidad al tema e individualizar las opiniones, pregunta directamente a un alumno que opina que es está mal acercarse a los pumas “¿Mal? ¿Por qué Nicolás?” y el niño contesta siguiendo con el tema, fundamenta “Porque sí, porque si no les comen”.

Cita 8.3.5.

Categoría Continuación del tópico 1

127 Investigadora:	¿podríamos bajar de la copa de este árbol? Preguntó uno de ellos. Para ver a los pumas más de cerca ¿Vosotros creéis que está bien o mal, que se acerquen a los pumas?
128 Grupo:	Mal.
129 Grupo:	Bien.
130 Investigadora:	¿Mal? ¿Por qué Nicolás?
131 Nicolás:	Porque sí, porque si no les comen.

Nota: Documento P136-136:5. Sesión de lectura 4 “El puma con color”.

En la cita 8.3.6 se observa cómo la alumna es la que ha preguntado con el objetivo de continuar con el tema “ ¿qué ha pasado?” y la investigadora, para contestarle y seguir la narración, responde “Al despertar el duende segundo le pregunto a Horita ¿quiénes son tus amigos gigantes ? ¿Quiénes eran los gigantes?” en ese momento se une a la interacción otra

alumna contestando “ellos”, refiriéndose a los personajes del cuento, por último para seguir con el tópico y la narración, la investigadora agrega “Los niños. Y él les dijo: son niños y nos vienen a ayudar a arreglar el reloj. Horita le pidió a Diego que adelantar la hora con el dedo”.

Cita 8.3.6.

Categoría Continuación del tópico 2

66 Ana:	¿qué ha pasado?
67 Investigadora:	Al despertar el duende segundo le pregunto a Horita ¿quiénes son tus amigos gigantes ? ¿Quiénes eran los gigantes?
68 Idaira:	Ellos.
69 Investigadora:	Los niños. Y él les dijo “son niños y nos vienen a ayudar a arreglar el reloj. Horita le pidió a Diego que adelantar la hora con el dedo”.

Nota: Documento P161-161:11. Sesión de lectura 7 “Los duendes y el reloj”.

Estos ejemplos muestran que la categoría continuación del tópico surge de las intervenciones realizadas por la investigadora y por el alumnado y que está directamente relacionada con la atención y escucha activa de estos. Además, en estos fragmentos hemos observado la intervención de más de una alumna, lo cual denota la motivación e interés en la lectura de cuentos.

La dimensión de modalidad es la base del análisis de la interacción entre el profesor y el alumnado, pues sin ella el análisis de las siguientes dimensiones no tiene significado. Se ha observado lo siguiente respecto a los tipos de movimientos:

La categoría Iniciación es el filtro inicial. Mediante esta categoría la investigadora marca los turnos de participación, motivando al alumnado a interactuar durante la lectura y en la fase siguiente de reconstrucción del cuento.

La categoría Respuesta surge de las intervenciones del alumnado. En estas intervenciones la reestructuración es la estrategia de la investigadora para reorganizar sus enunciados manteniendo su significado central. La subcategoría continuación del tópico es la respuesta que da la investigadora con el propósito de que el grupo mantenga la atención durante y después de la lectura de cuentos. La mantención del tema es fundamental en cualquier debate, pues representa la continuidad sobre la que tiene que basarse la conversación didáctica (González, 2004).

8.3.2.2. Modalidad

La Modalidad, como categoría, se relaciona con las intervenciones de la investigadora, con sus acciones, verbales y no verbales, teniendo en cuenta las formas que éstas adquieren en el intercambio. Las siguientes subcategorías de la dimensión de Modalidad (ver figura 8.5): a) pregunta cerrada, b) pregunta abierta, c) comentario y d) afirmación.

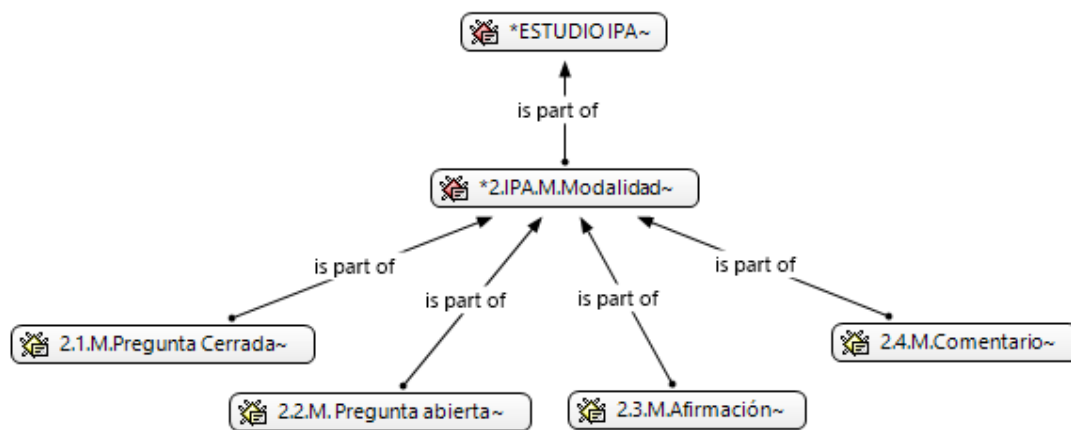


Figura 8.5. Categoría Modalidad. Creación propia.

8.3.2.2.1. Pregunta Cerrada

La categoría Pregunta Cerrada se refiere a la intervención de la profesora que tiene por objeto suscitar una respuesta determinada de los alumnos y alumnas.

En la cita 8.3.7 se muestra lo que se ha denominado como pregunta cerrada. En este fragmento la profesora con el apoyo de la imagen ilustración 1.3 (Ver Anexo 2.1.1) pregunta a un alumno “¿Tú crees que está bien o mal abrir el baúl?” y el alumno contesta “Mal”. Aquí se ve que la investigadora, a través de la pregunta, evalúa la opinión del alumno acerca de abrir o no un cofre que han encontrado bajo la arena los personajes del cuento bajo.

Cita 8.3.7.

Categoría Pregunta cerrada 1

129 Investigadora:	¿Tú crees que está bien o mal abrir el baúl?
130 Alejandro:	Mal.

Nota: Documento P2-2:18. Sesión 1 “El cole y sus aventuras”.

En la cita 8.3.8 se puede ver que la investigadora, con apoyo de la imagen ilustración 10.5.(Ver Anexo 2.10.1), en la que se ilustra al personaje principal y su amiga soplando semillas en el jardín, realiza la pregunta, antes de describir la acción que se observa en la imagen “y Blanca flor y su amiga ¿qué hacían en el jardín?” y el alumno, espontáneamente y observando la imagen contesta “soplando”.

Cita 8.3.8.

Categoría Pregunta cerrada 2

126 Investigadora:	Y Blanca flor y su amiga ¿qué hacían en el jardín?
127 Joel:	Soplando.

Nota: Documento P185-185:20. Sesión 10 “Blanca Flor y la planta mágica”

En la cita 8.3.9 la investigadora pregunta a los alumnos con apoyo de la ilustración 11.6 (Ver Anexo 2.11.1), en la que se ilustra a los cuatro dragones volando, “¿Cuántos dragones eran?” a esta pregunta Luis contesta “Cuatro”, a pesar de que en la imagen uno de los dragones aparece camuflado.

Cita 8.3.9.

Categoría Pregunta cerrada 3

72 Investigadora:	¿Cuántos dragones eran?
73 Luis:	Cuatro.

Nota: P191-191:17. Sesión 11 “Pao y los cuatro dragones”.

Los fragmentos seleccionados muestran preguntas cerradas de corte general, que son respondidas por los alumnos de manera espontánea, ya que las preguntas se apoyan en las imágenes en las que se ilustra la respuesta. Este tipo de preguntas no tiene como objetivo profundizar en la información implícita de la historia, sino en acotar el campo de respuesta para que los alumnos y alumnas participen o colaboren en la narración del cuento, manteniendo la atención y conexión con lo que narra la docente.

8.3.2.2.2. Pregunta abierta

La subcategoría Pregunta Abierta se relaciona con la intervención de la profesora que tiene como propósito suscitar una respuesta espontánea en los alumno o alumnas.

La cita 8.3.10 de la cuarta sesión de lectura “El Puma con color”, estamos ante la categoría que hemos denominado Pregunta Abierta. En este fragmento, la investigadora valora si los alumnos saben que animales hay en la selva, a través del siguiente enunciado “ La selva de los animales puede estar en África. ¿Qué animales hay en esa selva?”, dos alumnos contestan “Tigres”. Otro alumno, mirando la imagen que apoya la narración en la pizarra interactiva dice “Un león” confundiendo al Puma con Color de Paraguay con un león.

Cita 8.3.10.

Categoría Pregunta abierta 1

281 Investigadora:	En la selva de los animales puede estar en África. ¿Qué animales hay en esa selva?
282 Aldrín:	Tigres
283 Nicolás:	Un león.

Nota: Documento P136-136:12. Sesión de lectura 4 “El Puma con color”.

En la cita 8.3.11 de la séptima sesión de lectura “Los duendes y el reloj”, la investigadora tiene como objetivo que los alumnos y alumnas comprendan los eventos que van sucediendo en el cuento narrado. Con este fin, las preguntas abiertas, realizadas de forma consecutiva: “¿ qué podemos hacer ahora? ¿ qué creen ustedes que podemos hacer ahora?”, guían la respuesta de los alumnos “levantarlos”, refiriéndose a los duendes dormidos.

Cita 8.3.11.

Categoría Pregunta abierta 2

56 Investigadora:	Y no estaba haciendo su trabajo el reloj estaba parado y no podían ver la hora. El duende se pregunto¿ qué podemos hacer ahora? ¿qué creen ustedes que podemos hacer ahora?
57 Nicolás:	Levantarlos.

Nota: Documento P161-161:8. Sesión de lectura 7 “Los duendes y el reloj”.

La cita 8.3.12 se corresponde con la narración del cuento “Los duendes y el reloj”. La investigadora se propone evaluar la comprensión de los eventos centrales del cuento a partir de las siguientes preguntas abiertas “¿qué te gusto? ¿el duende?¿ el reloj?” apoyada de la imagen ilustración 7.8 (Ver Anexo 2.7.1).El alumno no contesta, pero señala la imagen del reloj que se enseña en la pizarra interactiva.

Cita 8.3.12.

Categoría Pregunta abierta 3

63 Investigadora:	¿Qué te gusto? ¿el duende? ¿ el reloj? (pregunta a Alex).
64 Alex:	... (señala con su dedo la imagen del reloj en la pizarra interactiva).

Nota: Documento P165-165:9. Sesión de lectura 7 “Los duendes y el reloj”.

Las preguntas abiertas realizadas por la el reloj pueden guiar la comprensión de los alumnos y alumnas y, a la vez, evaluar la transferencia de conocimientos. La mayoría de las preguntas abiertas tienen como propósito que el alumnado responda con la información implícita del texto, a pesar de que la mayoría de estas preguntas abiertas están apoyadas con imágenes durante la lectura.

8.3.2.2.3. Afirmación

La subcategoría Afirmación se define como la intervención de la maestra que tiene como propósito aseverar una respuesta de los alumnos y alumnas.

En la tercera sesión de lectura del cuento “Virginia, la oveja cantarina” (ver cita 8.3.13) la investigadora pide a los participantes que dibujen lo que más les ha gustado del cuento, con el fin de evaluar la comprensión del cuento. Mientras revisa las tareas grupo por grupo, pregunta “¿qué es?” Cuando se refiere al dibujo de Luis, este contesta “La tormenta” y la investigadora para afirmar que su dibujo está correcto afirma “La tormenta” y entrega un feedback de confirmación “¡Muy bien!”.

Cita 8.3.13.

Categoría Afirmación 1

690 Investigadora:	¿Qué es?
691 Nicole:	No se.
692 Luis:	La tormenta.
693 Investigadora:	La tormenta ¡muy bien! (P119 - 119:30).

Nota: Documento P119-119:30. Sesión 3 de lectura “Virginia la oveja cantarina”.

De la sexta sesión de lectura correspondiente al cuento “El pirata Nano y el molino mágico” se ha seleccionado la cita 8.3.14, en la que se aprecia como la investigadora pone a una alumna en el lugar de uno de los personajes del cuento señalando “Nicole es una chica igual que Natalia”.

Cita 8.3.14.

Categoría Afirmación 2

42 Investigadora: Nicole es una chica igual que Natalia.

Nota: Documento P157-157:19. Sesión 6 de lectura “El pirata Nano y el molino mágico”.

La investigadora emite enunciados que tienen como propósito guiar y asegurar que la respuesta dada por el alumnado es correcta. En los ejemplos seleccionados para la categoría Afirmación se puede ver que estos surgen de las la preguntas que realiza la investigadora.

8.3.2.2.4. Comentario

La categoría Comentario se refiere a la intervención de la docente que realiza un enunciado apreciativo.

Tal como se aprecia en la cita 8.3.15, seleccionada de la lectura del cuento “Virginia, la oveja cantarina”, la investigadora, después de la lectura revisa mesa por mesa los dibujos de los alumnos, momento en el que surge este fragmento. La investigadora realiza una preevaluación de lo que comprendió Alex preguntándole “¿cuál es tu oveja?”, el alumno indica con su dedo el dibujo (Ver Anexo 2.3.2) y la investigadora comenta “¡Ah! una oveja rosada”.

Cita 8.3.15.

Categoría Comentario 1

724 Investigadora: ¿Cuál es tu oveja?

725 Alex: Indica con su dedo la oveja.

726 Investigadora: ¡Ah! una oveja rosa muy bien, Alex

Nota: Documento P119-119:31. Sesión de lectura 3 “Virginia la oveja cantarina”.

En el siguiente fragmento (ver cita 8.3.16) seleccionada de la sesión de lectura del cuento “El príncipe y la princesa del rosal”, se observa que el comentario de la investigadora tiene como propósito dar una opinión acerca del dibujo de la alumna que está tratando de representar en un dibujo lo que más le gustó del cuento. En este diálogo podemos ver que el comentario ayudó a que la alumna superara la frustración causada por la tarea.

Cita 8.3.16.

Categoría Comentario 2

82 Investigadora: Qué bonitos, Nicole ¿qué son?

83 Nicole: Me gusto...quiero que me borren esto (lo pide con desesperación)

84 Investigadora: No. Está muy bonito no lo borres.

Nota: Documento P169-169:12. Sesión de lectura 9 “El príncipe y la princesa del rosal”.

Los comentarios que realiza la investigadora permiten que el alumnado tenga una apreciación de la tarea realizada o de su respuesta a los comentarios de la investigadora, lo cual permite que los alumnos y alumnas puedan corregir o reestructurar su tarea o respuesta.

La dimensión modalidad muestra los recursos del discurso que la investigadora utiliza para interactuar con los alumnos y alumnas. En las secuencias didácticas presentadas se aprecia lo siguiente:

Las Preguntas Cerradas son utilizadas por la investigadora con el propósito de recibir una respuesta del alumnado. La mayoría de las preguntas cerradas planteadas estaban apoyadas por las imágenes de los hechos más importantes de la historia, que guiaban la respuesta del alumnado. Podemos decir que este tipo de preguntas fomenta la participación y colaboración de los niños y niñas en la narración del cuento. Además, estos mantienen la atención y conexión con lo que narra la investigadora.

Las Preguntas Abiertas son el recurso que ha utilizado la investigadora para facilitar la comprensión global del cuento y a la vez evaluar la transferencia de conocimientos. La mayoría de las preguntas abiertas tiene como propósito que el alumnado responda con la información implícita del texto, a pesar de que la mayoría de estas preguntas abiertas estaban apoyadas durante la lectura con imágenes de los eventos del cuento. Las preguntas abiertas inducen a que los niños infieran, razonen o expliquen las respuestas de acuerdo al contenido implícito de la lectura en voz alta (Snow, 1983; vanKleeck, VanderWoude y Hammett, 2006), de lo que se deduce que este tipo de preguntas mejora la comprensión (vanKleeck et al., 2006).

Las Preguntas constituyen aproximadamente un tercio de los enunciados que emite la docente en las clases (Cazden, 1991; De Rivera, Girolametto, Greenberg y Weitzman, 2005; Edwards y Mercer, 1994; Massey et al., 2008) y representan uno de los recursos del discurso que es usada con mayor frecuencia en las aulas de educación infantil.

Las Afirmaciones son los enunciados que la investigadora ha utilizado con el propósito de asegurar que las respuestas que dan los niños y niñas son correctas.

Los Comentarios se utilizan para que el alumnado reciba una apreciación positiva de la tarea realizada o de la respuesta que ha dado.

8.3.2.3. Tipos de información

Esta dimensión tiene en cuenta los diferentes tipos de información que el sujeto utiliza en la construcción del significado del texto. Nos hemos centrado en el análisis de dos categorías (ver figura 8.6): a) información explícita en el texto y b) información implícita en el texto.

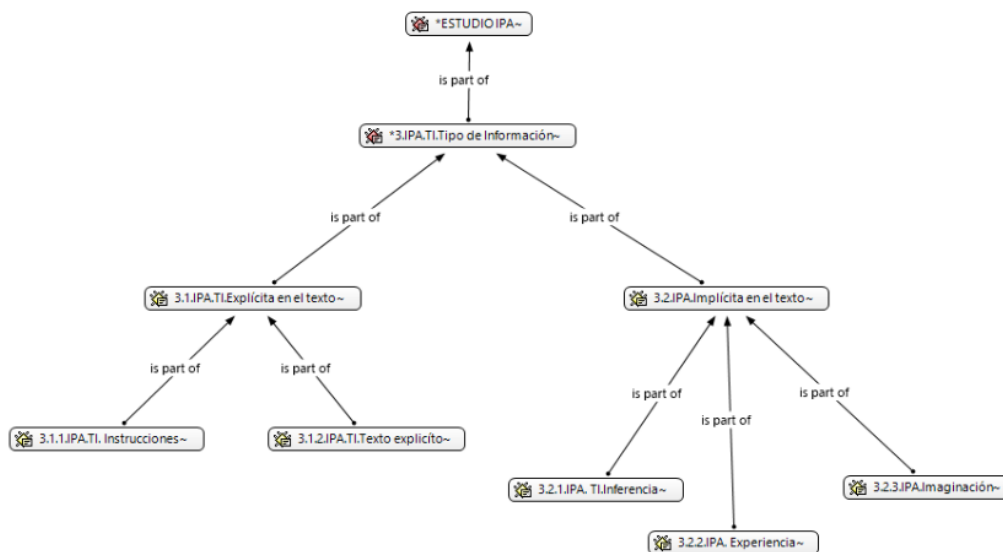


Figura 8.6. Tipos de Información. Creación propia.

8.3.2.3.1. Información explícita en el texto

La categoría Información explícita en el texto se refiere al tipo de información expresada en el texto que la profesora ha comunicado a través de instrucciones o del texto explícito.

a) Instrucciones

Las Instrucciones, como tipo de información explícita en el texto, se refiere a las normas o reglas de las actividades o juegos discursivos (Titone, 1986) que surgen durante la lectura del texto o en el momento de la reconstrucción de lo comprendido acerca del texto.

En la cita 8.3.17 de la cuarta sesión de lectura del cuento “El puma con color” la investigadora da instrucciones dentro del texto para que los alumnos repitan las rimas. Las rimas en la narración tienen como objetivo reforzar la discriminación fonética.

Cita 8.3.17.

Categoría Instrucciones 1

89 Investigadora:	¡Que guay! dijo María, vamos a ir al país de mis padres, ¡qué bien! Le pidió a sus compañeros que se cogieran de las manos y formaran un círculo. En eso empezaron a girar, y girar y repitieron “Pam, pim, pum/ Juntemos las manos/ Pam, pim, pum/ Que a otro país vamos”.
90 Investigadora:	A ver juntad las manos (el grupo junta las manos) “Pam, pim, pum/ Juntemos las manos/ Pam, pim, pum/ Que a otro país vamos” (el grupo repite a la vez con la profesora).
91 Investigadora:	Comenzaron a volar por el cielo (se activa el sonido de volar en la pizarra interactiva). A ver todos soplando.
92 Grupo:	(Imitan el sonido y el movimiento de volar).

Nota: Documento P136-136:3. Sesión 4 “El puma con color”.

En este fragmento (ver cita 8.3.18) de la decima sesión de lectura se observa que la investigadora utiliza las instrucciones para introducir al alumnado en los eventos centrales del cuento.

Cita 8.3.18.

Categoría Instrucciones 2

49 Investigadora:	Para poder volar hasta Florencia los chicos dijeron las palabras mágicas y aparición un globo en el que iba a volar hasta allá.. Entonces dijeron las palabras mágicas que son: “Flan, flin, flun”.
50 Grupo:	“Flan, flin, flun”.
51 Investigadora:	De las manos muy apretados “Flan, flin, flun/ En nuestro globo viajamos”. Otra vez o si no el globo no va a poder volar (comenta).
52 Grupo:	“Flan, flin, flun”.

Nota: Documento P185-185:6. Sesión 10 “Blanca Flor y la planta mágica”.

Los fragmentos descritos muestran la categoría Instrucciones como un recurso que utiliza la investigadora para romper la tensión y crear un espacio didáctico y dinámico que facilita el que los participantes se ajusten a los contenidos durante y después de la lectura del cuento.

b) Texto explícito

El Texto Explícito se refiere a la información expresada de forma directa en la narración del cuento. Es el primer paso para evaluar la comprensión del texto escuchado.

La cita 8.3.19 muestra un ejemplo denominado como la categoría texto explícito. En el fragmento la investigadora, al terminar la lectura invita a los alumnos y alumnas preguntando “¿Quién mas quiere venir adelante? Ana”. La alumna, sin que la investigadora le pregunte qué es lo que más le ha gustado del cuento, dice “Me usta (x gusta) eto” indicando la ilustración 2.7 (Ver Anexo 2.2.4) en la que está El Mono y el Monarca. La investigadora le pregunta “Y ¿por qué te gusta eso?” y Ana contesta “Poque (porque) le eseño (x enseñó) a hablar” mientras señala al Monarca. La niña destaca el evento central del

cuento, que es el hecho que el monarca enseña a hablar al Mono. Esto demuestra que comprendió el contenido explícito del cuento.

Cita 8.3.19.

Categoría Texto explícito 1

337 Investigadora:	¿Quién más quiere venir adelante? Ana.
338	...
339 Ana:	Me usta (x gusta) eto (Indica en la pizarra interactiva la imagen del monarca y el mono).
340 Investigadora:	Y ¿por qué te gusta eso?
341 Ana:	Poque (porque) le eseño (x enseñó) a hablar.

Nota: Documento P114-114:21. Sesión de lectura “El mono y el monarca”.

En la siguiente cita (ver cita 8.3.20) la investigadora, tras finalizar la lectura, hace una pregunta abierta “Alba ¿qué pasó al final del cuento?”. No tiene respuesta de la alumna y vuelve a preguntar “¿Qué paso?” y otro alumno contesta “se besaron”, logrando así que más de un niño participe en la reconstrucción de un evento central que es información explícita en la lectura. La profesora vuelve a intentar que Alba participe cambiando el tema de la pregunta a partir de lo que había agregado su compañero a la conversación “Alba, ¿qué le paso a la princesa en qué se convirtió Alba?” y Alba contesta acertadamente que la princesa se ha convertido “En lora”.

Cita 8.3.20.

Categoría Texto explícito 2

55 Investigadora:	Alba, ¿qué pasó al final del cuento?
56 Alba:	...
57 Investigadora:	¿Qué paso?
58 Luis:	Se besaron.
59 Investigadora:	Qué paso al final Alba
60 Alba:	Que se besaron.
61 Investigadora:	Alba, ¿Qué le paso a la princesa? ¿en qué se convirtió?
62 Alba:	En lora.

Nota: Documento P169-169:4. Sesión de lectura 9 “Ramiro el loro”.

Los fragmentos presentados de la categoría Texto Explícito muestran que a partir de este tipo de información la investigadora puede evaluar la comprensión de los detalles del texto escuchado. Para recuperar el texto explícito la investigadora ha utilizado preguntas abiertas y cerradas.

8.3.2.3.2. Información implícita en el texto

La información implícita se refiere a información no que no se presenta de manera explícita en el texto, pero que puede inferirse con ayuda de conocimientos y experiencias previas (inferencia, experiencia, imaginación).

a) Inferencia

La categoría Inferencia se relaciona con la información no explicitada en el texto, pero que los alumnos y alumnas pueden deducir del texto explícito.

En la cita 8.3.21. se observa lo que se ha denominado como la categoría Inferencia. En este fragmento la investigadora utiliza dos preguntas abiertas en las que recapitula lo sucedido en el cuento “La Chinchilla amarilla”, a partir del enunciado “Ahora, otra pregunta, Joel. Mira ¿ por qué el gato Chufa atrapó a las Chinchillas? ¿qué tenía el gato?” El alumno contesta con una inferencia “hambre” que es lo precisamente tenía el gato.

Cita 8.3.21.

Categoría Inferencia 1

202 Investigadora Ahora, otra pregunta, Joel. Mira ¿ por qué el gato Chufa atrapó a las Chinchillas?

203 Investigadora: ¿Qué tenía el gato ?

204 Joel: Hambre

Nota: Documento P140-140:9. Sesión de lectura 5 “La Chinchilla amarilla”.

En la cita 8.3.22 nos encontramos ante un enunciado de la investigadora que recapitula uno de los eventos centrales del cuento “El pirata Nano y el molino mágico”. Este enunciado contiene una pregunta abierta como podemos ver en el ejemplo a la que la alumna contesta correctamente infiriendo que si el barco se estaba llenando de sal, se estaba hundiendo.

Cita 8.3.22.

Categoría Inferencia 2

100 Investigadora: Y el barco se llenó. Se lleno de sal hasta la nariz de los piratas. Inventaron todas las palabras que ya dijimos, y no lo pudieron lograr y ¿qué le paso al barco?

101 Yamira: Que se hundió.

Nota: Documento P157-157:9. Sesión de lectura 6 “El pirata Nano y el molino mágico”.

En la cita 8.3.23, extraída del cuento “Prao y los dragones”, nos encontramos ante el enunciado de la investigadora que contiene una pregunta abierta dirigida a un alumno. En este caso pregunta “Agua ¿y qué pasaba si no había agua en la ciudad?”, ante lo que el alumno razona e infiere contestando correctamente “se morían”. En este ejemplo se puede ver la presencia de la anticipación de las consecuencias. La anticipación de consecuencias muestra el razonamiento apoyado en la imaginación y ayuda a fomentar el diálogo en todos aquellos alumnos y alumnas que participan en la actividad.

Cita 8.3.23.

Categoría Inferencia 3

91 Investigadora: Agua ¿y qué pasaba si no había agua en la ciudad?

92 Nicolás: Se morían.

Nota: Documento P191-191:19. Sesión de lectura 11 “Prao y los dragones”.

En estos ejemplos se observa la transición de las fuentes de información explícita a las fuentes implícitas del texto (García, 2010). Es decir, que el alumno o alumna a partir de una recapitulación o pregunta logra inferir información que no se presenta de manera textual en el cuento y aporta nueva información.

En la elaboración de la información implícita, es clave la recapitulación de las secuencias de los sucesos del cuento que agrupan datos sobre relaciones temporales, ya que de estos surgen relaciones de causalidad, y están estructurados alrededor de mensajes. El resultado de este proceso se refleja en que los niños van generando esquemas que unidos al lenguaje, posibilitan la aparición de categorías lógicas y así logran llegar a la inferencia de la información implícita.

b) Experiencia

La Experiencia, como categoría, se relaciona con la intervención de la investigadora o alumno o alumna a partir de la solicitud de información que se basa en la experiencia previa o conocimientos previos, conectados con el contexto del cuento.

La cita 8.3.24 representa la categoría que se ha denominado como Experiencia. En este fragmento la investigadora a parte de la descripción del globo terráqueo y las opiniones del grupo, pregunta “Y ¿qué más hay en el globo terráqueo? aparte de países” los alumnos y alumnas indican elementos que conforman el planeta tierra contestando “arena”, “bosque”.

Cita 8.3.24.

Categoría Experiencia 1

190 Carlos: Un país

191 Investigadora: Y ¿qué más hay en el globo terráqueo? aparte de países.

192 Yamira: Arena.

193 Investigadora: ¿Qué más?

194 Nicolás: Arena

195 Investigadora: ¿Qué más?

196 Yamira: Bosque

Nota: Documento P2-2:22. Sesión de lectura 1 “El cole y sus aventuras”.

En el siguiente fragmento (ver cita 8.3.25) se muestra como partiendo de sus experiencias, los alumnos y alumnas logran recordar episodios de su vida y compararlos con los eventos del cuento.

Cita 8.3.25.

Categoría Experiencia 2

357 Investigadora:	A mí me enseñaron mi mamá y mi papá y mi maestra del colegio. A vosotros ¿quién os enseñó a hablar?
358 Arántzazu:	A mí, mi papá.
359 Investigadora:	A ti tú papá, Arantzazu, ¿y a ti Nico?
360 Nicolás:	Mi mamá.

Nota: Documento P114-114:22. Sesión de lectura 2 “El mono y el monarca”.

En estos ejemplos se muestra la categoría Experiencia como tipo de información. Se ha observado en estos que cuando la trama del cuento, por mágica que sea y se relacionen con las vivencias y el contexto cotidiano de los alumnos y alumnas, permite que estos se sientan cómodos durante la lectura.

c) Imaginación

La categoría Imaginación es la fuente de información o herramienta utilizada para que cada alumno o alumna se proyecte sobre las situaciones narradas (personajes, paisajes, etc.).

En el siguiente ejemplo (cita 8.3.26) vemos que tras la narración de uno de los eventos centrales del cuento “El cole y sus aventuras” ha permitido que los alumnos y alumnas de manera espontánea y a partir de sus conocimientos previos agreguen a la narración supuestos nuevos personajes como “un vampiro”, “un Drácula” o “un tinosaurio (dinosaurio)”.

Cita 8.3.26.

Categoría Imaginación 1

169 Investigadora:	Mm (imita sonido de sabor agradable) ¡qué rico el maíz! Juan le hizo la misma pregunta a otro compañero y este compañero que está aquí, que se llama Remus, le contestó, que estaba mal abrir el baúl, porque dentro vivían muchos vampiros. ¡Oh! (exclamación de sorpresa). Mirad los vampiros, que están saliendo del baúl. Luego preguntó a Lin, que es del país de los dragones, y ella le dijo que estaba mal abrir ese baúl, porque de dentro podría salir un dragón
170 Yamira:	Y un vampiro.
171 Joel:	Un Drácula.
172 Nicolás:	Un tinosaurio (dinosaurio).

Nota: Documento P2-2:21. Sesión de lectura 1 “El cole y sus aventuras”.

La cita 8.3.27 muestra que la investigadora, transporta a los participantes a un evento central del cuento “ Los duendes y el reloj”. En este evento central el grupo participa de la narración gritando “ah” en grupo para que los duendes despierten.

Cita 8.3.27.

Categoría Imaginación 2

60 Investigadora:	Los duendes se quedaron dormidos ¿cómo los podemos despertar?
61 Nicolás:	Gritando.
62 Investigadora:	¿Gritando cómo?
63 Grupo:	Ah(grito).

Nota: Documento P161-161:10. Sesión de lectura 7 “Los duendes y el reloj”.

Podemos ver en los ejemplos presentados que de la categoría Imaginación como tipo de información se pueden crear nuevos episodios a través de la colaboración entre la investigadora y los alumnos y alumnas .

El nuevo episodio o acción que surge del proceso de interpretación del conflicto central del cuento está complementado por las experiencias previas de los alumnos y alumnas.

La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para los niños y niñas, por el que a través de situaciones imaginarias, como las presentadas en los cuentos, guían su conducta y les permite la emancipación de las limitaciones situacionales (Vygotsky, 2000/1979).

Los tipos de información se caracterizan por describir el proceso en el cual el interlocutor procede a la elaboración de la información. En las secuencias didácticas presentadas se puede observar que la investigadora ha utilizado:

- Las *instrucciones* para guiar la contextualización del alumno o alumna con respecto al tema o acciones que se realizan durante o después de la narración.
- El *texto explícito* para recuperar los contenidos del cuento narrados por ella.
- La *inferencia* para que los participantes interpreten y razonen acerca de los contenidos implícitos de la narración durante las actividades realizadas durante y después de la lectura.
- La *experiencia* para que los alumnos y alumnas creen sus propios episodios del cuento a partir de una idea paralela a la de la narración del cuento.
- La *imaginación* para que los niños y niñas realicen una proyección de las secuencias del cuento narrado. Esta fuente de información se retroalimenta con la experiencia previa. Es importante destacar que las experiencias y los conocimientos previos

permiten establecer un idea paralela , que pone en relación el cuento con el contexto real o imaginario que presenta cada niño o niña , a partir del proceso de proyección sobre los detalles de la trama del cuento.

Las fuentes de información son los recursos del discurso que mayor influencia tienen en la comprensión de la lectura conjunta (Cubero et al, 2008). Es importante destacar que las fuentes de información explícita e implícita se retroalimentan con el propósito de que los alumnos y alumnas comprendan, interpreten el significado del tema de los cuentos escuchados para luego expresarlo.

8.3.2.4. Procesos de elaboración conjunta

Los procesos de elaboración conjunta son los mecanismos de creación y producción que emanan de los tipos de información. Esta dimensión está formada por dos subcategorías: a) foco o formatos de elaboración (detalle, secuencia, episodio, significado central), que son los productos de esas acciones y b) estrategias que son las acciones que permiten ir del conocimiento dado (repetición y reproducción) a lo nuevo (reelaboración y aportación).

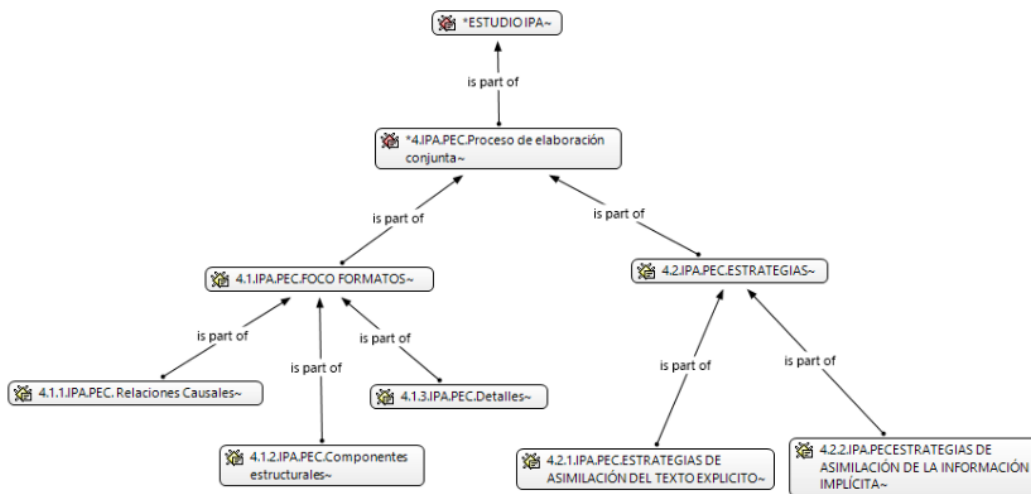


Figura 8.7. Procesos de elaboración conjunta. Creación propia.

8.3.2.4.1. Foco o formatos

La dimensión Foco o Formato categoriza las intervenciones de la profesora considerando los aspectos a los que hace referencia. Esta dimensión se centra en tres categorías: a) relaciones causales , b) componentes estructurales y c) detalles.

a) Relaciones causales

Las relaciones causales se relacionan con la intervención de la profesora que se focaliza en las relaciones causales entre los eventos del cuento.

i. Relaciones causales entre eventos del texto

La categoría de relaciones causales entre eventos del texto se refiere a la intervención de la profesora que se focaliza en los eventos centrales de la estructura del cuento.

Un fragmento de esta categoría se puede ver en la cita 8.3.28. En ésta la investigadora interviene con el enunciado de “Finalmente antes después de terminar el primer viaje y de descubrir el globo los chicos decidieron(...)”. Este enunciado destaca unos de los eventos centrales del final del primer cuento “El cole y sus aventuras”. La investigadora, entonces, invita a los alumnos a indagar en la situación buscando una relación causal a través de la pregunta abierta dirigida a uno de los alumnos “Aldrín ¿por qué crees tú que dejaron el globo enterrado bajo la arena? ¿cómo?” y el alumno contesta “no lo sé”. La investigadora pregunta a otro niño y que también contesta que no lo sabe. Por esta razón dirige la pregunta a una alumna y que contesta logrando establecer la relación causal “porque estaba allí” refiriéndose a que el baúl estaba bajo la arena.

Cita 8.3.28.

Categoría Relaciones causales entre eventos del texto 1

253 Investigadora:	Después de terminar el primer viaje y de descubrir el globo los chicos decidieron dejar el globo, enterrado bajo la arena y dijeron “hasta la próxima”. Se fueron los amigos. Decídes adiós.
254 Grupo:	Adiós .
255 Investigadora:	Aldrín ¿por qué crees tú que dejaron el globo enterrado bajo la arena? ¿Cómo?
256 Aldrín:	No lo sé.
257 Investigadora:	Alex.
258 Alex:	No lo sé.
259 Investigadora:	Arántzazu .
260 Arántzazu:	Porque estaba allí.

Nota: Documento P2-2:24. Sesión de lectura 1 “El cole y sus aventuras”.

En la cita 8.3.29 la investigadora destaca una relación causal de un evento central, con el enunciado “El mono Manolo después de aprender todas estas palabras, abrazó al Monarca y aplaudieron muy felices”. El propósito de invitar a los niños a que se abracen ayuda a que estos se proyecten a través de la imaginación y representen la escena jugando a dramatizarla.

Cita 8.3.29.

Categoría Relaciones causales entre eventos del texto 2

201 Investigadora:	El mono Manolo, después de aprender todas estas palabras, abrazó.
202 Investigadora:	Vamos a abrazarnos, el mono Manolo abrazó al Monarca y aplaudieron muy felices .

203 Grupo:	(Aplauden).
------------	-------------

Nota: Documento P114 - 114:14. Sesión de lectura 2 “El mono y el monarca”.

La investigadora tras terminar la lectura del cuento “El mono y el monarca” (cita 8.3.30), motiva a un alumno a través del enunciado que contiene una pregunta apoyada de la imagen ilustración 2.7 (Ver Anexo 2.2.4). El alumno logra establecer la relación causal entre el llanto del niño y la acción de consuelo que realiza el mono.

Cita 8.3.30.

Categoría Relaciones causales entre eventos del texto 3

301 Investigadora:	Adelante Joel, cuéntame ¿qué paso ahí?
302 Joel:	Ha llorado el niño.
303 Investigadora:	Estaba llorando ahí el niño ¿y el mono qué hizo?.
304 Joel:	Ha shuubido (x subido) donde el niño.

Nota: Documento P114 - 114:18. Sesión de lectura 2 “El mono y el monarca”.

En los fragmentos presentados se utiliza el formato Relación Causal entre Eventos del cuento como recurso. La investigadora trabaja con el alumnado, la zona de desarrollo próximo, pues en este tipo de casos juega un rol preponderante como mediadora de aprendizajes con el apoyo de la pizarra digital interactiva, contribuyendo a que los alumnos y alumnas internalicen y comprendan los contenidos (Cooper, 1990).

ii. Significado central

El formato Significado Central se relaciona con la intervención de la profesora con el objeto de conectar lo que quiere decir el autor en su cuento y transferirlo a los alumnos y alumnas, los que, quienes a través de esta mediación pueden extraer una conclusión, resumir o reelaborar una idea central del cuento.

En el siguiente ejemplo (cita 8.3.31) la investigadora guía a la alumna para que comprenda y exprese verbalmente el significado central del evento del cuento, que la investigadora

muestra en la ilustración 2.7 (Ver Anexo 2.2.4) apoyando a la pregunta. En esta actividad la investigadora ayuda a la alumna para que inicie un resumen.

Cita 8.3.31.

Categoría Significado central 1

295 Investigadora:	¿Quién se atreve a contarme el cuento de nuevo? Arántzazu cuéntame.
296 Tutora:	¡Muy bien!
297 Arántzazu:	Que han encontrado un tes (x tesoro)un...

Nota: Documento P 2 - 2:25. Sesión de lectura 1 “El cole y sus aventuras”.

En la cita 8.32 podemos ver como la profesora a través de una pregunta abierta guía al alumno para que comprenda y exprese el significado central del evento, creando una elaboración conjunta del significado. Donde la profesora media para que el alumno comprenda y exprese la idea central o detalle por que se le esta preguntando.

Cita 8.3.32.

Categoría Significado central 2

107 Investigadora:	Nico, ¿qué le paso al reloj?
108 Nicolás:	que...estaba estropeado
109 Investigadora:	estaba estropeado pero qué había pasado, quién se había dormido
110 Nicolás:	el duende

Nota: P161 - 161:17. Sesión de lectura 7 “El duende y el reloj”.

Estas citas muestran que el significado central es la categoría de producción más relevante para el proceso de comprensión final de cada cuento, además de servir como herramienta para el cierre de la sesión de lectura conjunta.

b) Componentes estructurales

Los componentes estructurales son los formatos en los que la intervención de la investigadora se focaliza en los eventos centrales de la estructura del cuento.

i. Eventos centrales

Se refiere a la intervención del profesor o profesora con el objeto de que los alumnas y alumnas narren o indiquen eventos centrales del cuento.

En la siguiente cita 8.3.33, la profesora tras terminar la lectura y comenzar la actividad de dibujar lo que más les ha gustado del cuento, se dirige a una alumna y para que ésta comente los eventos centrales que hay en su dibujo. La investigadora inicia la conversación con la pregunta abierta “¿qué estás dibujando?” y la alumna contesta “el gato” para continuar con el tema la investigadora afirma y pregunta “el gato y ¿qué hizo el gato?” a lo

que la alumna contesta “se quedía (quería) come a las chonch (Chinchi)”. En este fragmento se observa que la alumna es capaz de comprender y expresar el evento central que se relaciona con el antagonista de la historia, que es el gato. Sin embargo en algunos elementos del enunciado presenta procesos fonológicos de simplificación.

Cita 8.3.33.

Categoría Eventos centrales 1

662 Investigadora:	Arántzazu ¿qué estas dibujando?
663 Arántzazu:	El gato.
664 Investigadora:	El gato y ¿qué hizo el gato?.
665 Arántzazu:	Se quedía (x quería) come a las chonch...
666 Investigadora:	A las chinchillas.

Nota: P140-140:23. Sesión 5 “La Chinchilla amarilla”.

La Investigadora al inicio de la narración del cuento “Prao y los dragones” (cita 8.3.34), reconstruye de manera colaborativa un evento central de manera grupal donde con el apoyo de la imagen ilustración 11.6 (Ver Anexo 2.11.1) proyectada en la pizarra interactiva.

Cita 8.3.34.

Categoría Eventos centrales 2

60 Investigadora:	Muy asombrado le preguntó ¿por qué sabes mi nombre Wei? El dragón le contesto primero os vamos a presentar "Yo soy el dragón largo" , "Yo soy el dragón amarillo”.
61 Grupo:	Yo soy el dragón amarillo.
62 Investigadora:	Yo soy el dragón negro.
63 Grupo:	Yo soy el dragón nego (x negro).
64 Investigadora:	Yo soy el dragón corto
65 Grupo:	coto (x corto)

Nota: P191-191:11. Sesión 11 “Prao y los dragones”.

En estos fragmentos se observa que la investigadora, a través de preguntas o afirmaciones del texto explícito, logra que los alumnos de manera individual o multidireccional narren un evento o episodio central de los cuentos.

ii. Narración completa del cuento

La narración completa surge de la demanda del profesor o profesora con el propósito de que los alumnos o alumnas narren lo comprendido del texto a modo de valoración global.

En la cita 8.3.35, la investigadora al terminar la lectura del cuento “El príncipe y la princesa del rosal” apoyada de la ilustración 9.9 (Ver Anexo 2.9.1) realiza una pregunta abierta y otra cerrada, dirigidas al alumnado “¿y qué paso? ¿Qué le regaló el loro a la novia?” Un alumno contesta espontáneamente “una pulshera (pulsera)”. En este caso, la investigadora sigue elicitando la narración del texto y realiza otra pregunta con el propósito de continuar

con el tema “y qué más le regaló una...” otro alumno contesta incorrectamente diciendo “una manzana”. La investigadora corrige “una pera” y para finalizar el tema plantea una pregunta abierta “y al final del cuento ¿qué paso?” y el alumno contesta “que la pincesa (princesa) se...” y la investigadora completa el enunciado del alumno cerrando el tema “la princesa se convirtió en una lora. Muy bien”.

Cita 8.3.35.

Categoría Narración Completa 1

47 Investigadora:	¿Y qué paso? ¿Qué le regaló el loro a la novia?
48 Joel:	Una pulshera (x pulsera).
49 Investigadora:	¿Y qué más le regaló? una...
50 Aldrín:	Una manzana.
51 Investigadora:	Una pera.
52 Investigadora:	Y al final del cuento ¿qué pasó?
53 Joel:	Que la pincesa (princesa) se.
54 Investigadora:	La princesa se convirtió en un loro. Muy bien.

Nota: P169-169:3. Sesión de lectura 9 “El príncipe y la princesa del rosal”.

En la cita 8.3.36 se puede ver que en esta narración completa la investigadora, mediante una serie de preguntas motiva al alumnado a participar de esta narración. En este fragmento dos compañeros cierran el tema colaborativamente.

Cita 8.3.36.

Categoría Narración Completa 2

337 Investigadora:	Joel ¿qué paso? se fue a la selva y con ¿qué se encontró?.
338 Joel:	Con unos pumas.
339 Investigadora:	Con unos pumas y luego ¿qué paso con el Puma?.
340 Joel:	Que no sabía rugir.
341 Investigadora:	No sabía rugir ¡Muy bien! ¿y qué hicieron los amigos?.
342 David:	Que le enseñaron .
343 Joel:	Que le enseñaron.

Nota: P136-136:15. Sesión de lectura 3 “El puma con color”.

En estos ejemplos se observa que la maestra utiliza el recurso de narración completa para iniciar o finalizar la valoración global del texto o conversación, y encadenar las secuencias o eventos centrales.

c) Detalles

La categoría Detalle como formato se relaciona con la intervención de la educadora que surge de la cita de un detalle o personaje. Forma parte de la recuperación de lo concreto y se apoya en un manejo rápido de la información. Con esta producción se menciona, nombra, alude, anota, enumera, señala y puntualiza.

En la cita 8.3.37, la investigadora tras terminar la lectura del cuento “La Chinchilla amarilla”, da la instrucciones de la actividad de cierre de la lectura: “Ahora van a dibujar lo que más les gusto del cuento y me lo van a contar” Con este enunciado general se a los alumnos y alumnas planteando la pregunta abierta para que ellos contesten con detalles “¿qué estas dibujando, Alejandro?” El alumno contesta “un gato”.

Cita 8.3.37.

Categoría Detalles 1

578 Investigadora:	¿Qué estas dibujando Alejandro?
580 Alejandro:	Un gato.

Nota: P140-140:14. Sesión 5 “La Chinchilla amarilla”.

El detalle, dentro de la cadena de procesos de elaboración conjunta es el elemento básico y se caracteriza por su simplicidad. A partir de los detalles se conforma la narración completa y el resto de procesos de elaboración conjunta.

Los focos o formatos de elaboración representan las instancias para describir los resultados generados en la elaboración conjunta de la información. La mayoría de los formatos presentados están asociados con la construcción de significados a partir de la abstracción y de la inferencia, como base de la comprensión de los conceptos y de la idea central o moraleja de las historias.

Los resultados indican que en el presente estudio se han incluido la mayoría de los formatos en su discurso con diferentes propósitos:

El detalle, dentro de la cadena de procesos de elaboración conjunta es el elemento básico y se caracteriza por su simplicidad. A partir de los detalles se conforma la narración completa y el resto de procesos de elaboración conjunta.

Los focos o formatos de elaboración representan las instancias para describir los resultados generados en la elaboración conjunta de la información. La mayoría de los formatos presentados están asociados con la construcción de significados a partir de la abstracción y de la inferencia, como base de la comprensión de los conceptos y de la idea central o moraleja de las historias.

Los resultados indican que en el presente estudio se han incluido la mayoría de los formatos en su discurso con diferentes propósitos:

La categoría Relaciones Causales fue utilizada por la investigadora para que el alumnado captara el significado central de los enunciados del cuento y lograra hacer abstracciones y asimilarlo.

Los Componentes Estructurales se han utilizado para que los participantes expresen a través de enunciados de mayor abstracción (inferencia) y elaboración lo que han comprendido de la historia. En este proceso la investigadora cumple el rol de mediadora para facilitar la recuperación de la información del texto en orden temporal y lógico.

La Narración Completa es un formato amplio de elaboración que la investigadora ha incluido en su discurso para recuperar los hechos más importantes del cuento; por ejemplo, cuando pide que al alumnado que hablen del cuento.

Los Detalles se utilizaron para que los alumnos y alumnas se centrasen en el hecho de construir enunciados con información específica de la narración.

Los formatos o focos de elaboración ayudan a fomentar la capacidad de los niños y niñas para inferir, abstraer o sintetizar, de manera que permita después progresar hacia los procesos de indagación (p. e., para qué se dice y adonde lleva esa información).

8.3.2.4.2. Estrategias de elaboración conjunta

La categoría Estrategias de Elaboración Conjunta se refiere a las acciones que permiten ir del conocimiento dado (repetición y reproducción) al nuevo (reelaboración y aportación). Esta categoría está conformada por dos subcategorías: a) estrategias de asimilación del texto explícito y b) estrategias de asimilación del texto implícito.

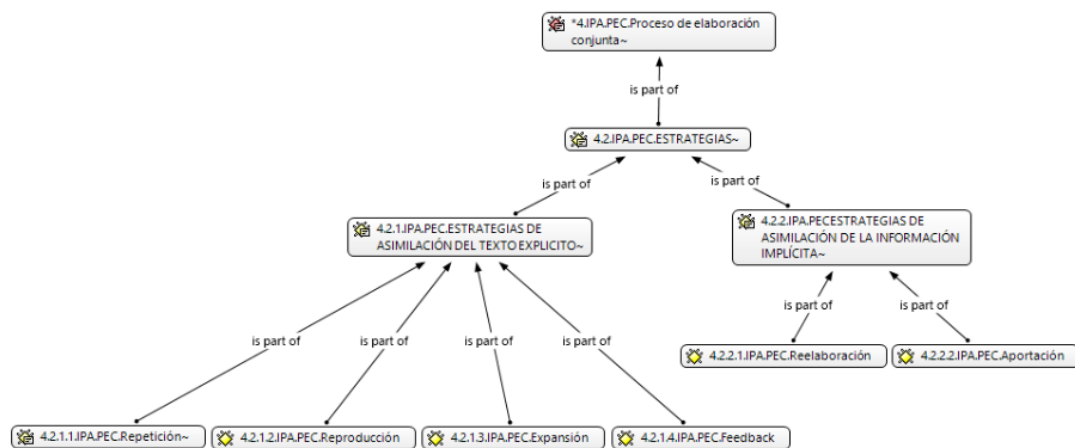


Figura 8.8. Estrategias de Elaboración Conjunta. Creación propia.

a) Estrategias de asimilación del texto explícito

La subcategoría estrategias de asimilación del texto explícito se refiere a las acciones que permiten utilizar el conocimiento dado. Nos centramos en cuatro estrategias, que se describen a continuación.

i. Repetición

La Repetición es la estrategia para reiterar enunciados previos, ya emitidos en la narración o en la discusión. La profesora proporciona la información sin añadir nada.

La profesora inicia la narración (cita 8.3.38) con el enunciado “Mohamed miró el globo y leyó detenidamente con un poco de dificultad, al nuevo país que iremos. Ese nuevo país se llamaba /ma/ /ma/...” dando la instrucción de repetir las sílabas de la palabra Marruecos.

Cita 8.3.38.

Categoría Repetición 1

43 Investigadora:	Mohamed miró el globo y leyó detenidamente con un poco de dificultad. El nuevo país que iremos, ese nuevo país se llamaba /ma/ (repetid conmigo). /Ma/...
44 Grupo:	/Ma/
45 Investigadora:	/rrue/
46 Grupo:	/rrue/
47 Investigadora:	/cos/

Nota: P114-114:4. Sesión 2 “El mono y el monarca”.

La cita 8.3.39 muestra como la investigadora, utiliza la repetición de juegos lingüísticos, como las rimas.

Cita 8.3.39.

Categoría Repetición 2

209 Investigadora:	El mono en cada lugar que visitaban juntos, repetía: “Soy el mono Manolo”.
210 Grupo:	Soy el mono Manolo.
211 Investigadora:	Que hablando con el mundo entero.
212 Joel:	Que hablando con el mundo el mundo entero.
213 Investigadora:	Animó hasta al mosquetero

Nota: Documento P114 - 114:15). Sesión 2 “El mono y el monarca”.

En la cita 8.3.40 la investigadora emplea el enunciado “Hace muchos años atrás en esta ciudad vivían muchos campesinos que tenían cultivos de arroz y de bambú” Después induce al alumno a repetir la última palabra del enunciado, que en este caso es “bambú”. Aquí se aprecia que el alumno estaba siguiendo atentamente la lectura.

Cita 8.3.40.

Categoría Repetición 3

46 Investigadora:	Hace muchos años atrás en esta ciudad vivían muchos campesinos que tenían cultivos de arroz y de bambú.
47 Alex:	bambú

Nota: P191-191:6. Sesión 11 “Pao y los dragones”.

Los ejemplos presentados podemos muestran que, a través del uso de la estrategia de repetición, los alumnos y alumnas participan de los juegos lingüísticos presentes en la mayoría de los cuentos y emiten palabras o enunciados de manera espontánea durante la lectura conjunta.

ii. Reproducción

La reproducción es la estrategia por la que los alumnos o alumnas recuperan lo escuchado durante la lectura.

En la cita 8.3.41 podemos observar que la investigadora, al finalizar la lectura del cuento “El pirata Nano y el molino mágico”, dirige el enunciado a un alumno diciendo “Y aparte del barco qué más les gusto. Aldrín” y el alumno contesta “el soplador” la investigadora corrige al alumno “el molino”. De esta manera el alumno logra reproducir el detalle del molino.

Cita 8.3.41.

Categoría Reproducción 1

316 Investigadora:	Y aparte del barco ¿qué más les gusto?. Aldrín.
317 Aldrín:	... El soplador.
318 Investigadora:	El molino.
319 Aldrín:	El molino.

Nota: P157 - 157:15. Sesión del lectura 6 “El pirata Nano y el molino mágico”.

En la cita 8.3.42 la profesora inicia la interacción solicitando la participación de los alumnos con el enunciado “¿había un dragón de color...?” con el propósito de que reconstruyan y realicen ejercicios de memoria a corto plazo o recuperen de la información explícita durante la lectura. En primer lugar utiliza la estrategia de reproducción para todo el grupo “negro” y luego pregunta a los alumnos y alumnas de manera individual dando pistas de la características de los dragones del cuento. Esta secuencia didáctica esta apoyada en la lámina LS.11.6 (Ver Anexo 2.11.1).

Cita 8.3.42.

Categoría Reproducción 2

76 Investigadora:	Había un dragón de color...
77 Grupo:	Negro
78 Investigadora:	¿Uno de color...?
79 Carlos:	Vede (x verde).
80 Yamira:	Rojó.
81 Investigadora:	Amarillo.
82 Carlos:	Y otro color vede (x verde).
83 Investigadora:	Un dragón que era muy... largo.
84 Grupo:	Lago (x largo).
85 Investigadora:	Y otro que era muy...
86 Carlos:	Chiquitino.
87 Investigadora:	Corto. Muy bien.
88 Joel:	Otro colorado.

Nota: P191-191:22. Sesión del lectura 11 “Prao y los dragones”.

iii. Expansión

La expansión es la estrategia por la cual la profesora agrega información dentro de la misma estructura de cláusula y con la misma relación verbal que en el enunciado del niño.

En la cita 8.3.43 se observa que la secuencia didáctica se inicia con el enunciado de un alumno “Había un murcielago” al que la investigadora responde con una pregunta con el propósito de expandir la información “¿Os gustan los murciélagos?”. A esta pregunta responde otro alumno aportando más información sobre el tema de la conversación “No, porque te comen la sangre” y por último la investigadora para cerrar la conversación pregunta dudando de la respuesta del alumno << ¿Si? ¿a ti te comen la sangre?...”

Cita 8.3.43.

Categoría Expansión 1

385 Joel:	Había un murchielago (murciélago).
386 Investigadora:	Habían murciélagos, porque Remus imagino que había murciélagos. ¿Os gustan los murciélagos?
387 Nicolás:	No, porque te comen la sangre.
388 Investigadora:	¿Sí? ¿a ti te comen la sangre. Los murciélagos se comen la sangre de los animales solamente, no de las personas?

Nota: P2-2:27. Sesión del lectura 1 "El cole y sus aventuras".

En cita 8.3.44 la conversación se inicia con el enunciado de un alumno que señala la imagen ilustración 2.4 (Ver Anexo2.2.3) que está en la pizarra interactiva (L323). Ante el gesto del alumno, la investigadora con el fin de expandir la información “¿Esa te gusto? y ¿qué paso ahí?”. El alumno aporta información y la investigadora cierra la conversación agregando datos acerca de los animales, tales como su nombre y características principales (L326).

Cita 8.3.44.

Categoría Expansión 2

323 David:	(Señala la imagen que le gusto en la pizarra digital).
324 Investigadora:	Esa te gusto y ¿qué paso ahí?
325 David:	Iban unos animales.
326 Investigadora:	Iban unos animales ¿te gustaron los animales? ¿Sí? arriba de esos animales que se llaman camellos, nos podemos montar igual que arriba de los caballos y son igual de rápidos. Gracias David

Nota: P114-114:20. Sesión del lectura 2 "El monarca y el mono".

iiii. Feedback

El feedback se refiere a la acción de aceptación o rechazo ante una respuesta o pregunta del niño.

En la cita 8.3.45, la investigadora, partiendo del enunciado de las preguntas (L163) contesta a un alumno, en primera instancia (L164). La investigadora da un feedback de confirmación (L165). En una segunda instancia el grupo responde correctamente (L166) y la docente vuele a entregar un feedback de confirmación.

Cita 8.3.45.

Categoría Feedback 1

163 Investigadora:	¿A alguien se le ocurre una palabra con eme de mono? ¿Nico?
164 Nicolás:	Eh, m... una mona.
165 Investigadora:	Una mona, muy bien. Otra.
166 Grupo:	Mano.
167 Investigadora:	Mano ¡Muy bien!

Nota: P114-114:13. Sesión del lectura 2 "El monarca y el mono".

b) Estrategias de asimilación del texto implícito

Las Estrategias de Asimilación del texto implícito se refiere a las acciones que permiten ir al conocimiento nuevo (implícito en el texto).

i. Reelaboración

La estrategia de reelaboración se basa en la elaboración del enunciado previo. Con este tipo de enunciado se transforma, evoluciona, revisa, renueva, rehace y reconstruye un enunciado anterior. Está conformada por un conjunto de “mecanismos discursivos” que permiten acceder a un control sobre “el contenido del conocimiento compartido” (Mercer, 1997). Cuando la repetición de una pregunta no es suficiente para que el niño llegue a una respuesta cercana a la solicitada, el o la docente puede añadir información adicional a esa repetición.

Esta facilitación puede darse a partir de tres mecanismos:

- a) Completar los enunciados partiendo de la respuesta del niño o niña
- b) Focalizar los comentarios o preguntas en aspectos concretos.
- c) Comprobar, a través de preguntas que solicitan una comprobación, para clarificar su significado.

En la cita 8.3.46 se observa que la investigadora realiza una pregunta para elicitación la reelaboración de un evento central del cuento “Virginia, la oveja cantarina”. El alumno confunde la causa-efecto del evento y la investigadora a través de la explicación del suceso, logra que dos alumnos colaboren para reelaborar el evento central del cuento.

Cita 8.3.46.

Categoría Reelaboración 1

326 Investigadora:	Nico, ¿por qué cantaba la oveja?
327 Nicolás:	Porque, porque para la lluvia se vaya.
328 Investigadora:	Cantaba para que la lluvia llegara, pero ¿qué le paso a la oveja?, ¿por qué empezó a cantar?, ¿qué cayó sobre la oveja?
328 Nicolás:	Un rayo.
329 Investigadora:	¿Qué cayó? Luis.
330 Luis:	Un gayo(x rayo).

Nota: P119-119:22. Sesión 3 “Virginia, la oveja cantarina”.

En la siguiente secuencia (cita 8.3.47) la investigadora inicia el diálogo, después de finalizar la lectura con un nuevo tipo de actividad, empleando la siguiente pregunta “¿qué te hubiese

gustado a ti Nico?” a lo que el alumno contesta “que se hundiera”. Ante esta respuesta la investigadora retoma el tema y realiza una nueva pregunta al niño con el propósito de que reelabore o reconstruya el evento “Y debajo del mar ¿qué hubiese hecho?” El alumno cambia su respuesta a “que no se hundiera (el barco)” y la investigadora afirma y luego pregunta “que no se hundiera y luego, ¿qué pasaría con el barco si no se hundía?” y el niño explica reelaborando y recuperando la idea central del cuento “ellos querían sacar sal para que se...”.

Cita 8.3.47.

Categoría Reelaboración 2

123 Investigadora:	¿Qué te hubiese gustado a ti Nico?
124 Nicolás:	Que se hundiera
125 Investigadora:	Y debajo del mar ¿qué hubiese hecho?
126 Nicolás:	Que no se hundiera.
127 Investigadora:	Que no se hundiera, y luego, ¿qué pasaría con el barco si no se hundía?
128 Nicolás:	Ellos querían sacar sal para que se...

Nota: P157-157:13. Sesión del lectura 6 “El pirata Nano y el molino mágico”.

En la cita 8.3.48 muestra cómo la investigadora durante la lectura guía a los niños con una pregunta cerrada a la que un alumno contesta de manera equivocada. Entonces es corregido por una compañera y luego por la investigadora quien vuelve a plantear la pregunta para reelaborar el evento central.

Cita 8.3.48.

Categoría Reelaboración 3

133 Investigadora:	Ana ¿qué comenzó a llover del cielo cuando la planta creció?
134 Jia Jun:	Agua.
135 Ana:	Agua no.
136 Investigadora:	No, no llovía agua ¿qué llovió?
137 Ana:	Fores (x flores), futas (x frutas).
138 Investigadora:	Frutas, ¡muy bien!

Nota: P185-185:23. Sesión 10 “Blanca Flor y la planta mágica”.

ii. Aportaciones

La Aportación es una estrategia que produce información nueva. Al proponer enunciados nuevos contribuimos, originamos y ampliamos, el alcance de la información ya dada.

En la cita 8.3.49 podemos observar que durante la lectura del cuento “El puma con color”, una alumna inicia de manera espontánea una conversación con una aportación que parte de la introducción de un nuevo concepto como indio. La investigadora contesta afirmando y expandiendo la información con un sinónimo.

Cita 8.3.49.

Categoría Aportación 1

369 Soraya:	Es un indio.
370 Investigadora:	Si o indígena. ¿Y qué tenía el indio?.

Nota: P136-136:17. Sesión de lectura 4 "El puma con color".

En la cita 8.3.50 la investigadora solicita al alumno más información sobre el enunciado "¿qué más hay en los museos?" a lo que el alumno responde con una aportación de acuerdo al tópico "huso (huesos)".

Cita 8.3.50.

Categoría Aportación 2

58 Investigadora:	¿Qué más hay en los museos?
59 Alex:	huso (huesos).

Nota: Documento P185 - 185:9. Sesión de lectura 10 "Blanca flor y la planta mágica"

La aportación generalmente es dada por lo alumnos o alumnas que entregan información basada en sus experiencias previas.

El uso de estrategias en el discurso pedagógico tiene como función reflejar la información nueva que han adquirido los niños y niñas. La investigadora ha incluido en su discurso las siguientes estrategias:

La Repetición, para verificar la información que han asimilado.

La Reproducción, para que asocien información simple y elaboren enunciados secuenciales donde incluyan detalles de la narración (García, 2004). El uso de la Reproducción como estrategia ayuda a que el alumnado recupere de manera inmediata la información.

La Expansión fue utilizada para retomar y ampliar un tópico en base al enunciado emitido por el alumno o alumna que le permita lograr la reelaboración del evento central o partes de la narración completa del texto.

El Feedback en el diálogo se ha utilizado para realizar la evaluación global de la respuesta o enunciado del alumno o alumna.

La Reelaboración como estrategia se incluyó dentro del discurso de la investigadora para la recuperación guiada de la información. A través de esta estrategia la investigadora facilita un avance en la elaboración de la información, iniciando la comprensión e incluso abriendo la posibilidad de aportaciones de información nueva por parte de los niños. El uso

adecuado de la reelaboración es clave en la comprensión y aportación de los niños a la discusión.

La Aportación se ha incluido en el discurso para que los alumnos y alumnas generen información nueva. La aportación de información nueva es pertinente y relevante en la lectura previa y después de la narración. Esta estrategia refleja un avance en el desarrollo discursivo del alumnado y demuestra que la interacción ha servido para enriquecer la lectura, aprendiendo algo nuevo y tomando un rol activo en este intercambio.

8.4. Análisis de los datos y resultados de la interacción padres-hijos durante la aplicación del programa

El análisis de la interacción entre padres e hijos (IPH en adelante) tiene como propósito describir los intercambios comunicativos que se observan durante la lectura de los cuentos realizada por los padres y madres dentro del aula.

Se realizaron cuatro sesiones de lectura de cuento en el aula después de que las madres y padres asistieran al taller formativo de Cuentacuentos.

Para realizar el análisis de IPH nos apoyamos en el uso de CAQDAS. Por esta razón utilizamos el software de análisis cualitativo Atlas ti 6.

El proceso de análisis de IPH se dividió en cinco fases: 1) organización y selección de los datos, 2) generación del sistema de categorías o códigos de análisis, 3) búsqueda de fragmentos o citas de acuerdo a las categorías de análisis, 4) definición e integración de las de los fragmentos y 5) redacción del informe final.

1) Organización y selección de los datos. En esta fase se organizaron y seleccionaron los archivos de las transcripciones de lectura de cuentos en el aula de 1 padre y 7 madres en formato RTF, para luego ingresarlos en el programa como documentos primarios.

2) Generación del sistema de categorías o códigos de análisis. En esta etapa ingresamos y organizamos las categorías o códigos (codes) y subcategorías de las dimensiones que se han definido para el estudio de IPH.

- 3) Búsqueda de fragmentos o citas de acuerdo a las categorías. Se seleccionaron citas de las 8 transcripciones de las sesiones de lectura de padres, teniendo en cuenta la lista de categorías.
- 4) Definición e integración de las citas o fragmentos. Se definieron e integraron las citas recogidas de cada una de las categorías y se indagó en las funciones y consecuencias que tienen estas categorías en la estimulación del lenguaje realizada por los padres.
- 5) Redacción del informe final. En esta última etapa se describieron los resultados o hallazgos del análisis realizado.

8.4.1. Definición del sistema de análisis de la interacción padres-hijos

Las categorías de análisis del estilo de interacción de padres–hijos en situación de lectura de cuentos dentro del aula se categorizo teniendo como referencia el estudio realizado por Salsa y Peralta (2001).

El sistema de análisis utilizado está compuesto de dos dimensiones: a) la dimensión estructural y b) la dimensión de contenido. Cada una de estas dimensiones presenta categorías y subcategorías que se presentan resumidas en la tabla 8.20.

Tabla 8.20.

Categorías de análisis de la interacción de padres e hijos dentro del aula

Dimensión de análisis	Categoría	Subcategoría
1. Estructural	1.1. Episodios	
	1.2. Conceptos	
	1.3. Unidades	
2. Contenido	2.1. Información	2.1.1. Información simple (nombres)
		2.1.2. Elaboraciones
	2.3. Feedback al Niño	2.3.1. Feedback Eco
		2.3.4. Feedback Confirmación
		2.3.4. Feedback Negación
		2.3.4. Feedback Corrección
	2.4. Feedback Respuesta	

Nota: adaptada de Salsa y Peralta (2001).

Esta categorización se aplica solo a los padres y al alumnado con el propósito de analizar los intercambios comunicativos como referentes para observar las formas de estimulación del lenguaje dentro que se utilizan cotidianamente en el contexto familiar.

En el siguiente apartado se presentan los resultados organizados de acuerdo a las dimensiones, categorías y subcategorías del sistema de análisis de IPH. Para cada dimensión se presenta una figura y 1 o 2 citas o fragmentos de cada categoría o subcategoría, a modo de ejemplo.

8.4.2. Resultados de la interacción padres-hijos

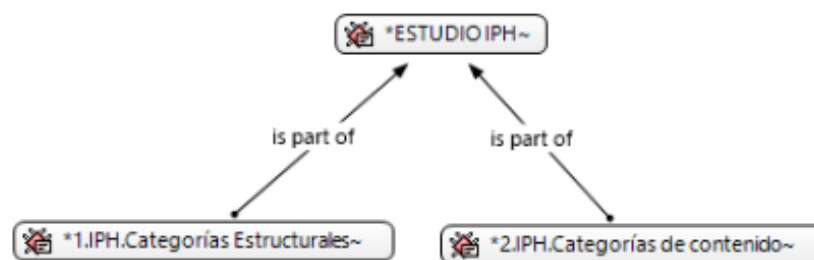


Figura 8.9. Estudio de la Interacción Padres e Hijos (IPH). Creación propia.

8.4.2.1. Categoría estructural

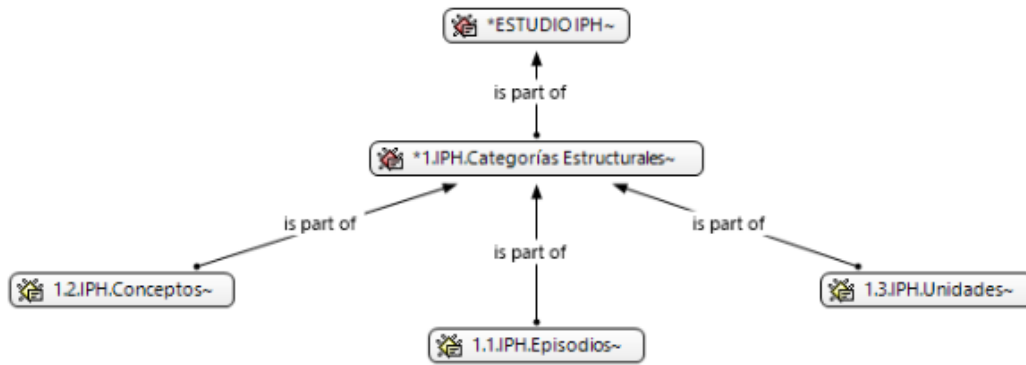


Figura 8.10. Categorías Estructurales. Creación propia.

8.4.2.1.1. Episodios

Un Episodio consiste en una frase o una serie de frases de las madres o padres referidas a un mismo tema u objeto determinado (usualmente una figura del cuento). Cuando cambia el tema de conversación se da comienzo a un nuevo episodio.

En la cita 8.4.1, Erika (M3) narra el último episodio del cuento “El gusano naranja”. Este enunciado se refiere al desenlace del cuento y enfatiza lo ocurrido con los personajes principales.

Cita 8.4.1.

Categoría Episodio 1

162 Erika: Tierra trágame. Y desde entonces dentro de la tierra, vive Lucas. Y es el único dragón rosa del mundo entero. Y colorín, colorado este cuento se ha acabado

Nota: P 96- 96:33. Sesión de lectura de padres 3 “El gusano naranja”.

En las sesiones de lectura participó un padre. La cita 8.4.2 muestra como Luis (P1) narra y pone énfasis a uno de los episodios importantes del cuento “Buscando a Nemo”.

Cita 8.4.2.

Categoría Episodio 2

102 Luis: Marlin se volvió para irse y chocó de frente con el tiburón Bruce. El tiburón les invitó a una fiesta en un submarino hundido.

La fiesta era una reunión de tiburones que estaban dejando de comer peces.

Nota: P93-93:10. Sesión de lectura de padres 2 “Buscando a Nemo”.

En estos extractos de la narración de las madres y padres, se puede observar que ponen énfasis en episodios importantes de ambos cuentos. Sin embargo, se debe destacar que hay una diferencia en la complejidad de los cuentos, pues “El gusano naranja” es un cuento descriptivo de texto simple y “Buscando a Nemo” es un cuento con mayor cantidad de episodios y más complejidad en el texto.

8.4.2.1.2. Conceptos

Los conceptos se relacionan con distintas clases de objetos a los que se alude la madre o padre a lo largo de toda la interacción. En un mismo cuento se pueden repetir varias clases de objetos en distintas páginas, por ejemplo, perros de distintas raza. En este caso a todos ellos se les codifica a todos como un mismo concepto (perro).

En las siguientes citas (8.4.3 y 8.4.4) de los sesiones de lectura de los padres y madres en el aula, se refleja como utilizan estrategias educativas para destacar la diversidad de conceptos que surgen de la lectura de cuentos.

En la cita 8.4.3, Elena (M7) enfatiza los nombres y los conceptos de los animales representados por los principales personajes del cuento. Para llegar al concepto de cada animal utiliza la pregunta como estrategia.

Cita 8.4.3.

Categoría Conceptos 1

21 Elena: Tenéis que ayudarme porque llega un momento, porque hay algo que yo no sé. Lo primero de todo, vamos a ver, son dos personajes uno se llama Gus, que es un zorro ¿veis que cola tiene? (muestra la imagen a los niños) y el otro se llama Ben. A ver ¿qué animal es Ben?

22 Nicolás: Un conejo.

Nota: P92-92:1. Sesión de lectura de padres 2 “Las aventuras de Gus y Ben en la Nieve”.

Verónica (M1) en la lectura del cuento “Por qué te quiero tanto” destaca el concepto “blanco” explica por qué la nieve es blanca y la compara con el color de los osos polares.

Cita 8.4.4.

Categoría Conceptos 2

81 Verónica: La nieve siempre es blanca igual que los osos polares somos siempre blancos.

Nota: P97-97:30. Sesión de lectura de padres 3 “Por qué te quiero tanto”.

Con respecto a la introducción de conceptos en la lectura, ambas madres utilizan diversas estrategias para que los participantes comprendan el significado de los conceptos.

8.4.2.1.3. Unidades

Una Unidad consiste en una verbalización de la madre o padre dentro de un episodio que sirve a una función única en el diálogo (dar o pedir información, proveer feedback) y es registrada con un único código de contenido.

En la cita 8.4.5. se presenta una secuencia de diálogo donde que muestra una unidad en la que uno de los niños realiza una petición y Ana María (M6) ofrece información con apoyo de la imagen del cuento.

Cita 8.4.5.

Categoría Unidades 1

36 Jia Jun: A ver.

37 Ana María: Así con una cestita, con un delantal, un gorrito. Mira ¿ves? _

Nota: P100-100:11. Sesión de lectura de padres 4 "Los tres cerditos".

En la unidad que se presenta en esta cita, la madre provee una respuesta describiendo la imagen que el niño solicito ver.

8.4.2.2. Contenido

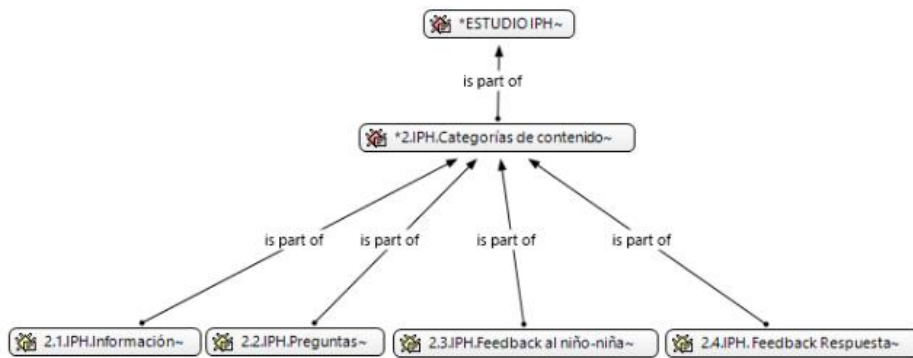


Figura 8.11. Categorías de Contenido. Creación propia.

8.4.2.2.1. Información

Esta categoría se refiere a la información que la madre o padre comunica al niño, información acerca de las imágenes del cuento.

a) Información simple

La madre nombra un objeto espontáneamente o ante la demanda del niño o niña (p. e. M: “Mira el perro”).

Elena (M7), en la cita 8.4.3 de la lectura del cuento “Las aventuras de Gus y Ben en la Nieve” señala información simple a través del siguiente enunciado: “los tejados de las casas también están blancos. Mirad”.

Cita 8.4.6.

Categoría Información simple 1

49 Elena: los tejados de las casas también están blancos. Mirad (muestra la imagen del libro).

Nota: Documento P92- 92:4. Sesión de lectura de padres 2 “Las aventuras de Gus y Ben en la Nieve”.

En la cita 8.4.7 Ana María (M6) nombra los tres cerditos para destacar quiénes son los personajes principales del cuento y para que el alumnado los reconozca.

Cita 8.4.7.

Categoría Información simple 2

4 Ana María: Bueno, a ver, chicos este cuento se llama “Los tres cerditos”, tu ya lo conoces.

5 Nicolás: Sí.

Nota: P100-100:1. Sesión de lectura de padres 4 “Los tres cerditos”.

En estas citas se puede observar que ambas madres incluyen espontáneamente en sus narraciones información simple del cuento con el propósito de motivar a los alumnos y alumnas para que estén atentos a la lectura.

b) Elaboraciones

La madre o padre brinda información adicional relevante sobre las imágenes, describiendo sus atributos o funciones, relacionándolas con experiencias personales del niño y tratando las figuras de los libros como si fueran objetos reales (p. e. M: “El perro es grande”; M: “Es igual a Toby, nuestro perrito”; M: “Dale besos al perrito”).

En la cita 8.4.8 la madre añade información relevante acerca del gusano naranja.

Cita 8.4.8.

Categoría Elaboraciones 1

15 Erika: Y se arrastran los gusanos.

Nota: P96-96:16. Sesión de lectura de padres 3 “El gusano naranja”.

Verónica (M1) en la cita 8.4.9 da más información acerca de las consecuencias de que el hielo se rompa y que pasaría con la osa y su hijo, el osito.

Cita 8.4.9.

Categoría Elaboraciones 2

75 Verónica: Si el hielo se rompe el osito se puede ir muy lejos y separarse de su mamá ¿no? Entonces le daba miedo quedarse solito.

Nota: P97-97:18. Sesión de lectura de padres 3

En estos fragmentos analizados se observa que ambas madres utilizan información compleja durante la narración, explicando acciones que realizan los personajes o episodios críticos de la lectura de los cuentos.

8.4.2.2.2. Preguntas

La madre o padre demanda al niño o niña información (nombres, una elaboración o indicación) aunque en muchos casos no espere una respuesta (p. e. M: “¿Qué va a hacer el conejito?”).

En la cita 8.4.10 Elena (M7) utiliza la estrategia de preguntar con el propósito de hacer recordar el episodio del gorro del muñeco de nieve, y uno de los alumnos contesta a su pregunta con una afirmación.

Cita 8.4.10.

Categoría Preguntas 1

167 Elena: Porque ¿os acordáis que en el muñeco de nieve había un gorro? Y en el gorro había un nido.
168 Nicolás: Sí, el gorro.

Nota: P92-92: 30. Sesión de lectura de padres 2 “Las aventuras de Gus y Ben en la Nieve”.

En las sesiones de lectura de padres y madres las preguntas también son utilizadas para fomentar en los participantes la capacidad de inferir hechos como lo hace Johana (M4) en la cita 8.4.11.

Cita 8.4.11.

Categoría Preguntas 2

40 Johana: Pero ¿a qué no sabéis que le pasa?
41 Luis: que se destruyó.

Nota: P101-101:10. Sesión de lectura de padres 4 “Los dálmatas: Tío vivo”.

Las Preguntas sugieren que la mayoría de las madres y padres demandan una participación activa de los niños y niñas, con el propósito de que estos comprendan adecuadamente los episodios narrados.

8.4.2.2.3. Feedback al niño

La categoría Feedback se define como las reacciones maternas o paternas de aceptación o rechazo ante una verbalización o conducta del niño. Esta categoría se clasifica en cuatro subcategorías, que describimos a continuación.

a) Feedback Eco

La madre o padre repite la verbalización del niño indicando comprensión y aceptación (p. e., N verbaliza “perro” y M repite “perro”).

En la cita 8.4.12., la madre repite la verbalización de uno de los alumnos para dejar claro de que color quería ser el personaje principal del cuento.

Cita 8.4.12.

Categoría Feedback eco 1

135 Verónica: Azul le gusta ser. No blanco (risas) .

Nota: 97-97:36. Sesión de lectura de padres 3 “Por qué te quiero tanto”.

En la cita 8.4.13 se observa que la madre repite el enunciado completo demostrando así que aprueba la información aportada por el alumno.

Cita 8.4.13.

Categoría Feedback eco 2

76 Joel: Un muñeco de nieve.
77 Investigadora: Mirad el pequeño muñeco de nieve (risas).
78 Elena: Un muñeco de nieve.

Nota: P92-92: 9. Sesión de lectura de padres 2 “Las aventuras de Gus y Ben en la Nieve”.

En estas citas se puede ver que las madres repiten los enunciados de los niños y niñas a modo de aprobación de que la afirmación o respuesta es correcta de acuerdo al objetivo final de que los alumnos internalicen la información.

b) Feedback Confirmación

La madre o padre confirma que la verbalización del niño es correcta o le halaga por su producción (p. e. M: “Sí, así es”; M: “Muy bien”).

La cita 8.4.14 podemos ver cómo la madre refuerza positivamente la respuesta de su hija a través del feedback de confirmación, y además repite el enunciado (feedback eco).

Cita 8.4.14.

Categoría Feedback confirmación 1

125 Alba: Como la nieve.

126 Verónica: Como la nieve. Muy bien, Albita.

Nota: P97-97:32. Sesión de lectura de padres 3 "Por qué te quiero tanto".

Johana (M4) utiliza el feedback de confirmación al finalizar la sesión de lectura, con el objetivo de halagar la participación y atención del grupo.

Cita 8.4.15.

Categoría Feedback confirmación 2

54 Grupo: Este cuento se ha acabado.

55 Johana: Muy bien.

Nota: P101 – 1001:17. Sesión de lectura de padres 4 "Los dálmatas: Tío vivo".

El Feedback de confirmación es utilizado por las madres a modo de refuerzo positivo a la afirmación o respuesta dada por cada niño y niña o por el grupo.

c) Feedback Negación

La madre o padre refuta la verbalización del niño o niña (p. e. M: "No, eso no es un perro").

La madre de la cita 8.4.16 ayuda al alumno a corregir su comentario y comprender la consecuencia del hecho a través del Feedback de negación.

Cita 8.4.16.

Categoría Feedback negación 1

39 Verónica: No porque se fue la mamá, no; porque hacía mucho viento (risas).

40 Luis: Sí.

Nota: P97-97:11. Sesión de lectura de padres 3 "Por qué te quiero tanto".

El Feedback de negación es uno de los recursos más importantes dentro del discurso de las madres y padres, ya que es de suma importancia para que los participantes comprendan correctamente la información explícita e implícita en el cuento.

d) Feedback Corrección

La madre o padre corrige una verbalización de manera indirecta, dando la respuesta correcta o interrogando la respuesta del niño (p. e. N: "Este es un perrito" M: "¿Creo que es un gatito?").

El feedback de corrección es utilizado por las madres y padres para corregir los comentarios o respuestas dados por los niños para luego verbalizar la respuesta correcta .

En las citas 8.4.17 y 8.4.18 podemos ver como en la sesión 3 las madres utilizan esta estrategia.

Cita 8.4.17.

Categoría Feedback corrección 1

35 Verónica:	Que tenía frío ¿por qué?
36 Luis:	Porque se fue la mamá.
37 Verónica:	No, porque se fue la mamá, no, porque hacía mucho viento (risas).

Nota: P97-97:41. Sesión de lectura de padres 3 "Por qué te quiero tanto".

Cita 8.4.18.

Categoría Feedback corrección 2

73 Erika:	¿Cuántos pies tienen los ciempiés?
74 Aldrín:	Ocho.
75 Erika:	¿Sí?
76 Nicolás:	Diez.
77 Erika:	Cien pies, cien, mira

Nota: P96 - 96:34. Sesión de lectura de padres 3 "El gusano naranja".

En los fragmentos presentados se observa que el Feedback de corrección permite a las madres reformular la respuesta incorrecta del niño y dar pistas para que responda de manera correcta.

8.4.2.2.4. Feedback Respuesta

La madre o padre responde a una pregunta propia cuando el niño no lo hace (p. e. M: ¿Qué es esto?... M: Es un perrito”).

Las madres y padres en las sesiones de lectura en el aula no utilizaron el Feedback Respuesta. Esto puede deberse a que las madres tienen un estilo de lectura menos directivo que las madres que participaron en el estudio de Salsa y Peralta (2001).

Los resultados encontrados muestran que en la IPH, a partir de la lectura conjunta dentro del aula:

Las madres y padres presentan un estilo elaborado de lectura y demandan la participación verbal activa de los niños

Las estrategias utilizadas por las madres y padres son un recurso didáctico que se apoya en el texto explícito y en las imágenes del cuento, con el propósito de que los niños comprendan nuevos conceptos y los episodios más importantes de cada historia.

Los formatos (Bruner, 1984) de atención conjunta se hacen presentes en cada uno los intercambios, con el propósito de regular la conducta y estimular el lenguaje de los niños y niñas, sin que las madres y padres hagan diferencia entre sus hijos o hijas y el resto del grupo.

CAPÍTULO IX

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta Investigación-Acción se ha realizado con el propósito de comprender cómo influyen la escuela y la familia en el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil del Centro A, a través del diseño y aplicación de un programa de estimulación del lenguaje.

Se ha utilizado el estudio de casos instrumental (Stake, 2007) como estrategia de recolección de datos, que ha permitido en cada fase de la I-A analizar y describir 1) el nivel de desarrollo y necesidades del lenguaje del alumnado desde los 3 años, 2) la interacción comunicativo-lingüística entre el alumnado y la investigadora -que cumplió el rol de maestra durante la aplicación del programa, 3) la interacción comunicativo-lingüística entre las madres y sus hijos e hijas, y 4) la influencia de dichas interacciones en la evolución del lenguaje de los niños y niñas.

Los resultados en relación al nivel de desarrollo del lenguaje y las necesidades detectadas en los niños y niñas de 3 años que participaron en la primera etapa del estudio muestran un panorama heterogéneo con una notable diferencia entre los participantes, y un dominio progresivo de los fonemas, los aspectos gramaticales y la narrativa que coincide con los principales aspectos del desarrollo de la etapa de 3 años tal como ha sido descrita por Rondal (2000).

Este estudio parte de una pregunta básica, que ha sido ampliamente tratada en la literatura: ¿cómo adquieren el lenguaje los niños y niñas? La teoría indica que la familia y la escuela son los dos factores socializadores fundamentales, que tienen la máxima incidencia en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños y niñas (Bernstein, 2001). En el marco de esta premisa obvia, el presente estudio supone un aporte, pues indaga en la descripción de estrategias o recursos del discurso durante la narración de cuentos en el aula por parte del profesorado y las madres y padres con el grupo completo de niños y niñas, como contexto educativo natural, espacio de desarrollo personal de los padres y entorno propicio para la investigación.

Se debe destacar que en estudios previos en los que se aplicó un programa de prevención de dificultades del lenguaje, como el de Frosch, Cox y Goldman (2001), Hammer (2001), Ninio y Bruner (1978), Ortiz Stowe y Arnold (2001), Storch y Whitehurst, (2001) y

Whitehurst et al. (1988), se formó a los padres en la lectura de libros con imágenes y posteriormente se valoró la interacción comunicativo-lingüística en díadas (adulto-niño) dentro del hogar o en un aula desocupada del centro educativo. En cambio, en el presente estudio se empezó por realizar un taller formativo para las familias y cuidadores acerca de cómo estimular el lenguaje a través de cuentos, para después valorarse la interacción comunicativo-lingüística entre el adulto y los niños y niñas, de manera grupal, en el horario normal de la clase y dentro del aula.

Al analizar el nivel de desarrollo del lenguaje de los participantes -de 3 años- tras la aplicación del programa de estimulación del lenguaje, se observó una mejora respecto a la nominación e identificación de objetos, el desarrollo del vocabulario (Sénéchal et al. 1996), la discriminación de fonemas y morfemas de acuerdo a su sonido, y la capacidad de respuestas y participación en la conversación durante y después de la lectura. Estos resultados coinciden con los obtenidos en el estudio de Fletcher y Reese (2005), en el que se compararon 31 investigaciones de prealfabetización. Sin embargo, los participantes de nuestra investigación no presentan una mejora en el desarrollo de habilidades de comprensión y producción del discurso narrativo, que sí se detectó en el estudio realizado por Borzone (2005).

Con respecto a la colaboración de la familia en esta investigación, los resultados revelan que las madres y los padres toman el rol de mediador comunicativo entre el cuento y los niños, utilizando estrategias didácticas que coinciden con los recursos didácticos descritos en numerosos estudios (p.e. Ninio y Bruner, 1978; Sénéchal y LeFevre, 2002; Storch y Whitehurst, 2001; Vilaseca, 1991; Wells, 1985; Yoder y Warren, 1993). A partir de este modelo comunicativo, los niños y niñas imitan y reproducen las estructuras utilizadas por sus padres y madres (Tomasello, 2007).

En la presente investigación, las estrategias más empleadas por los progenitores al narrar cuentos a los niños dentro del aula son los conceptos, episodios, elaboraciones, preguntas, feedback eco y feedback correctivo. Estas estrategias concuerdan con las descritas como las más utilizadas en los trabajos de Del Río y Gràcia (1996) y Salsa y Peralta (2001, 2011). No obstante, se ha detectado que las madres y padres no usan la estrategia de Feedback Respuesta, lo cual indica que el estilo que la mayoría de los padres utilizó en la lectura no es directivo, sino que fomenta la participación de los niños y niñas.

En relación a la influencia de la escuela, los resultados revelan que el discurso de la investigadora presenta el modelo básico de interacción I-R-F (Cazden, 1991; Edwards y Mercer, 1994; Manrique, 2012; Mehan, 1979; Sinclair y Coulthard, 1975; Villalta y Martinic, 2009). La mayor parte del tiempo dedicado a la conversación lo utiliza la investigadora con el propósito de gestionar la clase (Edwards y Mercer, 1994). Por otro lado, las estrategias más utilizadas son las preguntas cerradas y abiertas (Borzzone y Rosemberg, 1994), las reestructuraciones (Borzzone, 2005) y las repeticiones (González, 2004, 2008).

Otra de las preguntas a las que da respuesta el presente trabajo es cómo es el desarrollo del lenguaje durante la aplicación del programa. Los resultados muestran que la mayoría de los alumnos y alumnas consiguen articular los fonemas y sinfonos requeridos para su edad (p.e. Bosch, 1987, Roberts, Burchinal y Footo, 1990; Vihman, 1996), y que gramaticalmente se ubican en la etapa de asentamiento de las bases de la competencia gramatical adulta, aunque algunos alumnos presentan rasgos de la etapa de productividad rígida (López-Ornat, 1999; Tomasello y Brooks, 1999). En el desarrollo semántico se observa un uso y manejo adecuado de las palabras, aunque hay dificultades a la hora de definir las por su uso. En relación al desarrollo pragmático y narrativo, la mayoría de los alumnos y alumnas denominan y describen personajes y hechos observados en las imágenes de los cuentos, e infieren información implícita, aunque manifiestan mayor dificultad para la narración de las situaciones complejas que aparecen en el cuento.

La investigadora presenta un modelo directivo de interacción, gestionando la clase durante la lectura de acuerdo a los objetivos planteados, mediante el uso de estrategias de andamiaje que en su mayoría son preguntas abiertas y cerradas, la reconstrucción y la repetición. A través de éstas facilita el que los niños y niñas participen en la lectura, comprendan el texto, infieran información implícita, realicen aportaciones y mejoren su lenguaje oral de manera activa.

Las madres y padres, cada uno con su propio estilo de narración, crearon un escenario estimulante en el momento de la lectura dentro del aula, utilizando estrategias para que los niños y niñas de la clase mantuviesen la atención y comprendiesen los temas centrales de cada cuento, a la vez que internalizaban nuevos conceptos para incrementar su vocabulario. En ambos formatos (Bruner, 1978; Serra et al., 2000), los adultos han desempeñado uno de los roles más activos en la crianza: el rol de andamiaje a la hora de enseñar y guiar la lectura, aplicando recursos didácticos que apoyan el discurso en cada situación (Tomasello, 2007). Es decir, tanto la investigadora (Coll et al., 1995; Pentimonti y Justice, 2010) como las

madres y los padres (Borzzone, 2012) han utilizado estrategias didácticas en su discurso. No obstante, a pesar de que estas estrategias tienen un patrón común, las que utiliza la investigadora siguen un patrón pedagógico ajustado a los objetivos del currículum.

El objetivo de que las madres y padres participaran en este proyecto ha sido que tuviesen conciencia de que son capaces de realizar una lectura activa y entretenida y de que manejan el uso de estrategias de estimulación del lenguaje. La importancia de que las madres y padres conozcan estas estrategias radica en que luego las pueden aplicar en rutinas diarias conjuntas como la lectura de cuentos, juegos e incluso después de ver películas en el cine o la televisión, y crear escenarios de intercambios comunicativos de mayor calidad con sus hijos e hijas.

Los resultados del presente trabajo, que se ha abordado desde una perspectiva holística del desarrollo del lenguaje en la etapa preescolar, han permitido dar respuesta a las preguntas de investigación. A continuación se presentan las conclusiones del estudio.

9.1. La influencia de la familia en el desarrollo del lenguaje

En el análisis de la interacción entre padres e hijos, mediante la lectura realizada dentro del aula, se han encontrado los siguientes hallazgos:

- 1) Tras participar en el taller de “Cuentacuentos”, los padres y madres incluyeron estrategias de andamiaje en la lectura de cuentos dentro del aula de 4 años. En este aspecto destacan los resultados que se describen a continuación:
 - El énfasis en los *episodios* complejos de la historia fue la estrategia más utilizada por los adultos. Esta estrategia tiene como finalidad que el alumnado comprenda la información implícita y explícita del cuento.
 - Las *preguntas* como estrategia cumplen la función de apoyar el control de la disciplina del grupo y motivar la participación activa de los niños y niñas, para que estos consigan comprender los detalles del texto.
 - Las *elaboraciones*, o información compleja, han permitido explicar acciones o situaciones importantes en el cuento, y que el alumnado consiga realizar inferencias a través de estas.

- El *Feedback confirmación* se ha incluido en el discurso como un recurso que permite aprobar la afirmación o respuesta dada por cada niño o niña, o por el grupo.
 - La *información simple* ha ejercido la función de motivar y mantener la atención de los niños y niñas durante la lectura.
 - El énfasis en los nuevos conceptos ha permitido que el alumnado internalice el significado de las palabras nuevas y comprenda mejor su uso, al tiempo que aumenta su vocabulario.
 - El *Feedback eco* y el *Feedback* de corrección se han utilizado con el objetivo de apoyar la reformulación de las respuestas o enunciados del alumnado para que éstas fuesen correctas e internalizasen los episodios o nuevos conceptos del cuento.
 - El *Feedback negación* ha permitido que los alumnos comprendan correctamente la información explícita e implícita del cuento.
 - Las *Unidades* o *Detalles* se han utilizado para apoyar las descripciones concretas de los personajes o de los episodios del cuento. Generalmente iban apoyadas por las imágenes del cuento.
- 2) La participación de las madres y padres permitió que se fortaleciera el canal comunicativo entre estos, la maestra (Quintana, 2003) y la investigadora, forjándose así una relación de mayor confianza a la hora de comentar los avances o dificultades que se iban presentando durante la aplicación del programa.
 - 3) La inclusión de las madres y padres contribuyó a que estos se reconocieran como un factor educativo importante en la trayectoria escolar de sus hijos e hijas.
 - 4) En relación a los cuentos utilizados, la mayoría eran adaptaciones de las películas de Disney y Pixar en formato de libro de bolsillo, lo que no permitía apreciar las imágenes de forma óptima. El resto de los cuentos presentaban un formato más didáctico y educativo, con texto adaptado a la edad de los niños y niñas de la clase y con imágenes de tamaño adecuado.

9.2. La influencia de la escuela en el desarrollo del lenguaje

El propósito del presente estudio era aportar evidencias sobre las estrategias utilizadas por la maestra en la estimulación del desarrollo del lenguaje de los alumnos y alumnas de

educación infantil. El trabajo se centró en analizar 11 sesiones de lectura conjunta con apoyo de la pizarra digital interactiva.

Los resultados de IPA revelan las siguientes evidencias con respecto a la aplicación de los recursos discursivos, formatos y estrategias de la maestra:

- 1) Para guiar la comprensión de los textos y como apoyo a su discurso, la investigadora empleó las siguientes estrategias de andamiaje, que se presentan organizadas por la frecuencia en las que se utilizaron (de mayor a menor) y su función durante la lectura de cuentos:
 - El *texto explícito* como tipo de información se utilizó para guiar a los niños y niñas en la recuperación de los contenidos explícitos del texto narrado.
 - La *iniciación* como tipo de movimiento permitió a la investigadora marcar los turnos de participación y motivar al alumnado a interactuar durante la lectura y en la fase siguiente de reconstrucción del cuento.
 - La *continuación del tema* por parte de la investigadora y de la respuesta de los alumnos representa la continuidad de la interacción comunicativa. Mediante esta categoría, la maestra logra valorar la comprensión del significado de los conceptos y de los hechos o episodios del cuento.
 - Las *preguntas cerradas y abiertas* son los recursos discursivos más potentes utilizados por la investigadora, pues facilitan la gestión de la clase, demandan la participación activa de los niños y niñas, guían la comprensión de la narración y permiten valorar la transferencia de conocimientos.
 - Las *instrucciones* guiaron la contextualización del alumnado en relación a los temas o acciones que se realizaron durante o después de la narración del cuento; por ejemplo, las instrucciones para la actividad de reconstrucción de los hechos importantes de la historia.
 - Las *relaciones causales* como foco cumplieron la función de andamiaje que permite a los alumnos internalizar el conocimiento y comprender el significado central que hay detrás de los enunciados y de las palabras de la narración de los cuentos.
 - La *inferencia* como estrategia permitió que los niños y niñas interpretasen y estableciesen relaciones entre los contenidos implícitos de la narración, durante las actividades realizadas a lo largo y después de la lectura.

- La *experiencia*. Este recurso se utilizó para que el alumnado relacionase los hechos narrados con su experiencia personal y construyesen una respuesta a partir de este conocimiento.
 - La *imaginación* representó la guía para que los alumnos realizasen una proyección más allá de su experiencia y traspasasen el límite de la realidad.
 - El *feedback* se utilizó como evaluación global de la respuesta o enunciado del alumno o alumna.
 - El *comentario* permitió que el alumnado tuviese una apreciación de la tarea realizada o de su respuesta.
 - La *repetición* es la estrategia que se utilizó para confirmar la información que asimilaban los alumnos y alumnas.
 - La *reproducción* permitió que los niños y niñas recuperasen y asociasen la información explícita del cuento con los detalles, y lograsen encadenar las secuencias.
 - La *afirmación* se utilizó para que el alumnado recibiese una confirmación de parte de la investigadora y se asegurase de que sus respuestas eran correctas.
 - Las *relaciones causales entre eventos centrales* permitieron que el alumnado lograra comprender y expresar significados de mayor abstracción (inferencias) y elaboración.
 - La *narración completa* se utilizó para iniciar un tema con el propósito de que los alumnos expresasen o reconstruyesen hechos importantes de la historia. Esta estrategia se empleó en la etapa de extensión de la sesión de lectura.
 - Los *detalles* permitieron dar al alumnado información específica del cuento.
 - La *reelaboración* se utilizó para facilitar el procesamiento de la información, fomentar la comprensión y dar espacios en el diálogo de manera que los niños y niñas aportasen información nueva. Generalmente, esta estrategia guía a los alumnos a comprender la moraleja o enseñanza de los cuentos (Cazden, 1991).
 - La *aportación* refleja un avance en el desarrollo discursivo y demuestra que el alumnado ha comprendido la información.
- 2) Mediante el uso de los recursos antes descritos, la investigadora proporciona un andamiaje que no sólo da espacios amplios para la participación de los niños, sino que también les ofrece un punto de apoyo

para que continúen en el desarrollo de su relato, al ir integrando la información presentada en el intercambio,.

- 3) La participación guiada muestra que la colaboración y la comprensión compartida en actividades rutinarias, como la lectura conjunta de cuentos, ayuda al desarrollo del lenguaje en la etapa preescolar.
- 4) Las tecnologías de la información y comunicación en el aula, específicamente la pizarra interactiva digital, representaron un recurso complementario para motivar a los alumnos y alumnas con las imágenes de los cuentos y con las actividades interactivas de la etapa de extensión de la sesión de lectura.
- 5) El hecho de que la investigadora aplicara el programa y analizara su propio discurso ha ayudado a que ésta conociese las estrategias que utilizó durante las sesiones de lectura y percibiese cómo estas estrategias ayudan a la estimulación y mejoran el lenguaje oral de los niños y niñas en el aula.
- 6) Escuchar y analizar su propio discurso después de la aplicación del programa resultó una tarea compleja y gratificante para la investigadora. En este tipo de estudios, el investigador principal ayuda a fomentar el desarrollo profesional y a mejorar la docencia.

9.3. El desarrollo del lenguaje

De los resultados obtenidos sobre el desarrollo del lenguaje oral durante y después de la aplicación del programa, se deducen las siguientes consideraciones, que se han organizado de acuerdo a las dimensiones de análisis empleadas en el estudio:

- 1) Funciones prelingüísticas
 - La inclusión de ejercicios para trabajar estas funciones en el programa de estimulación permitió reforzar la respiración y los puntos de articulación de los fonemas que se trabajaron en el programa.
- 2) Forma
 - De acuerdo a los parámetros de desarrollo típico, el desarrollo fonológico de los participantes es normal, a pesar de que un 40% (6) de los participantes presentaron dificultades en la articulación de la vibrante simple /r/.
 - Llama la atención la evolución de la morfosintaxis, pues se encontró que los participantes se ubicaban en la etapa de asentamiento de las bases de la

competencia gramatical adulta (López-Ornat, 1999; Tomasello y Brooks, 1999). La mayoría son capaces de utilizar construcciones gramaticales simples y complejas, incluyendo en éstas elementos tales como artículos, verbos, preposiciones, sustantivos, conjunciones y, en menor cantidad, adjetivos. No obstante, se ha encontrado que un alumno presenta rasgos de la etapa anterior, de productividad parcial. Este alumno es extranjero; ingresó durante este curso en Educación Infantil y está en proceso de adquisición del español como segunda lengua.

3) Contenido

- El desarrollo del léxico o semántica se ha caracterizado por el hecho de que los participantes lograran internalizar el significado de los nuevos conceptos trabajados en las sesiones de lectura. Sin embargo, muestran una dificultad mayor a la hora de asociarlos a su función o uso. Esto puede deberse a la automatización en el momento de nombrar los conceptos, a la baja comprensión léxica o a la falta de profundización en los nuevos conceptos por parte de la investigadora.
- En relación a las categorías semánticas extraídas de las muestras de habla, se observó que hay una evolución en cuanto al número, dominio y uso de las mismas.

4) Uso

- Respecto al desarrollo de la expresión espontánea, se encontró que la mayoría de participantes nombra y reconoce personajes o detalles, describe relaciones entre hechos del cuento, interpretan eventos e infieren información implícita. No obstante, un alto porcentaje de participantes presenta dificultad para narrar situaciones del cuento y encadenar las secuencias. Esto puede deberse a que en la etapa de 4 años las estructuras narrativas comienzan a asentarse, por lo que es necesario estimularlas en la Educación Infantil.

5) Impacto del programa en la evolución del desarrollo del lenguaje

- De acuerdo al impacto del programa en la evolución del desarrollo del lenguaje oral de los participantes, se encontró que hay mejora en los tres momentos de la aplicación del Plon-R, aunque ésta no es significativa. Sin embargo, se encontró que el cambio de los 3 a los 4 años de edad es significativo ($*p=0,039$), pero negativo, pues aumentó el número de casos en los que el resultado fue un retraso en el desarrollo del lenguaje.

Tras presentar las conclusiones de las actuaciones realizadas a lo largo del estudio, se exponen a continuación las conclusiones relacionadas con el cumplimiento de sus objetivos.

O.1.1. Valorar el nivel de desarrollo del lenguaje oral de los alumnos y alumnas de tres años que asisten al primer curso del segundo nivel de Educación Infantil de tres centros de Madrid.

Se puede afirmar que este objetivo se cumplió al finalizar la primera fase de diagnóstico inicial, pues permitió:

- Conocer el nivel de desarrollo del lenguaje oral de los alumnos y alumnas de tres años que asisten a primer curso de segundo nivel de tres centros de Educación Infantil de Madrid.
- Detectar las necesidades de lenguaje de los alumnos y alumnas de los participantes.
- Seleccionar a los participantes que formarían parte de la I-A hasta la última fase.

O.1.2. Diseñar y aplicar un programa colaborativo de estimulación del lenguaje oral, como respuesta educativa a los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico.

Este objetivo se ha cumplido, en tanto:

- La investigadora aplicó el programa diseñado de acuerdo a lo planificado en relación a la creación de los cuentos, lectura y uso de estrategias de andamiaje, y al desarrollo de los talleres informativos y formativos.
- Las familias tomaron un rol en el cambio de rutinas cotidianas, aplicando las estrategias aprendidas durante el desarrollo de la I-A.

O.1.3. Valorar formativamente los avances obtenidos por los alumnos y alumnas en las sesiones de lectura del programa de estimulación del lenguaje.

Este objetivo se cumplió durante la aplicación del programa, pues en cada sesión de lectura se evaluaron los avances por medio de la pauta de valoración del programa.

O.1.4. Valorar las interacciones comunicativas en rutinas escolares y actuaciones de las familias.

Este objetivo se ha cumplido ampliamente, pues a través de los sistemas de categorías propuestos se han logrado describir de manera exhaustiva las estrategias utilizadas por la

investigadora, las madres y los padres y de esta manera comprender como influyen estas estrategias en el desarrollo del lenguaje de los niños.

O.1.5. Considerar las necesidades iniciales de los niños, atendiendo a lo expuesto por las familias, la investigadora y los resultados de la aplicación del screening (Plon-R), y contrastarlas con las presentadas durante el proceso de aplicación del programa y al finalizar las actuaciones.

Se puede afirmar que este objetivo se cumplió, ya que se obtuvo un panorama general de los avances en cada una de las áreas del lenguaje y se detectaron las necesidades educativas en este área.

9.4. Otras aportaciones del estudio

Esta investigación aporta interesantes hallazgos en el intento por comprender la influencia de la familia y de la escuela en el desarrollo del lenguaje en segundo ciclo de Educación Infantil de un Centro Público de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid, por medio de la aplicación de un programa colaborativo de estimulación del lenguaje basado en la lectura de cuentos. Los siguientes son algunos de los resultados más relevantes:

- 1) La colaboración de la familia en esta investigación ayudó a mejorar el desarrollo personal de los padres y a que estos tomaran un rol más participativo en la educación de sus hijos e hijas y en el centro, demostrando así interés por el desarrollo y mejora de su lenguaje.
- 2) La colaboración de la tutora del curso y de la investigadora en el diseño de las actividades y aplicación del programa permitió que hubiera una retroalimentación en relación a las estrategias utilizadas en la lectura realizada por ésta.
- 3) La aplicación de un programa de estimulación del lenguaje para niños y niñas de 4 años de edad, basado en la lectura de cuentos adaptados a sus necesidades de lenguaje, mejora su desempeño lingüístico.
- 4) Los sistemas de categorización utilizados para valorar los dos tipos de interacciones comunicativo-lingüísticas permiten analizar de manera cualitativa y describir las estrategias utilizadas por la investigadora y los progenitores.

- 5) La pizarra interactiva digital cumplió las funciones de apoyo y motivación a la lectura.

9.5. Implicaciones educativas

Las evidencias de la presente Investigación-Acción suponen un aporte en el ámbito del desarrollo del lenguaje en la etapa preescolar, con implicaciones potenciales en la práctica educativa de otras etapas:

- El *Programa de Estimulación del Lenguaje Oral: Cuentos para Hablar Mejor y Pensar el Mundo* es un recurso creado con el propósito de que pueda ser utilizado por profesionales de la educación.
- La transcripción de las 11 sesiones de lectura realizada por la investigadora muestra cómo se ha utilizado la situación de lectura conjunta como un formato para estimular y mejorar el lenguaje oral de los alumnos y alumnas.
- Las transcripciones pueden ser útiles para realizar talleres de modelado de la comunicación para profesores de todas las áreas, con el propósito de crear intercambios comunicativo-lingüísticos más eficaces.
- Este estudio aporta pautas para flexibilizar las prácticas educativas en lo que se refiere a la directividad y gestión de la conversación de los maestros y maestras.
- Las evidencias pueden ayudar a establecer indicadores para iniciar la etapa de prealfabetización y fomentar la lectura conjunta en la escuela y en el hogar, como una práctica social y dialógica (Whitehurst et al., 1988).

9.6. Limitaciones del estudio

El análisis de las limitaciones del estudio representa una parte importante del proceso de investigación, pues a lo largo del mismo surgen dudas y críticas o autocríticas de las decisiones tomadas y de los procedimientos utilizados. Esto lleva a que los investigadores reflexionen acerca de estos planteamientos y adquieran un mayor manejo del conocimiento en relación a las bases teóricas de su tema y de los fundamentos de la metodología seleccionada, que pueda ser aplicado a futuras investigaciones.

A continuación se detallan las limitaciones detectadas en este estudio:

- 1) La deserción de los centros. Al final de la fase de diagnóstico las maestras y maestros de los Centros B y C decidieron no seguir participando en la siguiente etapa de este estudio por falta de tiempo. Esto provocó la disminución del número de participantes y la reformulación del diseño y el plan de acción.
- 2) Las características de la I-A. Desde la primera etapa de este estudio se recogió una gran cantidad de datos. El número y la complejidad del análisis de estos datos, unido al factor tiempo, impidió a la investigadora profundizar en todos ellos como inicialmente se había propuesto.
- 3) Autorización del uso de medios tecnológicos para la recolección de los datos. La transcripción y análisis de datos se hubiese facilitado con el apoyo de las grabaciones en video de las sesiones, pero la Dirección de la escuela no dio autorización para realizar este tipo de registro.
- 4) El número de frases correctamente formuladas de las muestras de lenguaje oral de los participantes no era suficiente para calcular la longitud media de los enunciados.
- 5) Este estudio solo se centró en la influencia de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje dejando de la lado la influencia de los pares.

9.7. Líneas futuras de investigación

El proceso de I-A es, por su propia naturaleza, un proceso en espiral que no culmina con el análisis de los resultados del plan o programa aplicado, sino que debe aportar sugerencias o mejoras del Programa de Estimulación del Lenguaje Oral: Cuentos para Hablar Mejor y Pensar el Mundo. A continuación se mencionan posibles orientaciones para investigaciones futuras:

- 1) Al programa presentado en este estudio se pueden agregar nuevos cuentos de los fonemas que no se trabajaron para ser aplicados simultáneamente desde la clase de 3 años hasta la de 5 años, como programa colaborativo de prealfabetización. De este manera aumentaría la muestra del alumnado, profesorado y de las familias participantes, permitiendo que se comparasen los estilos discursivos del profesorado y de las familias. Además, se pueden planificar talleres formativos para la familia y para profesores que fomenten la reflexión con respecto a las metodologías utilizadas en la crianza y en la escuela. Eso permitiría también realizar una descripción micro del desarrollo del lenguaje en cada etapa.

- 2) En futuras investigaciones se podría realizar un subestudio de carácter longitudinal que describa la evolución del desarrollo de la competencia narrativa durante un año académico. Utilizando como instrumento de valoración de esta competencia los cuentos del programa de estimulación.
- 3) Otra estudio interesante sería indagar en la influencia de los pares en el desarrollo del lenguaje, analizando la interacción entre pares en la reconstrucción de la historia a través del uso de imágenes de cuentos.

A modo de reflexión final, cabe destacar que la Investigación-Acción realizada ha permitido centrarse en el desarrollo del lenguaje de un curso y comprender la influencia del contexto escolar y familiar mediante la descripción de cada una de las estrategias observadas en la interacción entre la investigadora y el alumnado, y entre los padres y sus hijos. Se espera que este trabajo sea de utilidad para el profesorado y las familias, ya que aporta herramientas para comprender y fomentar el desarrollo del lenguaje. El trabajo realizado y la metodología empleada han permitido vincular los conocimientos previos adquiridos a través de la experiencia profesional como docente con la teoría y la práctica de la propia investigación.

III PARTE

REFERENCIAS, ANEXOS E ÍNDICE ANALÍTICO

REFERENCIAS

- Acosta, V. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades de lenguaje. Una propuesta desde la acción. La colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres*. Barcelona: Ars Médica.
- Acosta, V. (2005). Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. Revisión, Resultados y propuestas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(4), 148-161. Recuperado de <http://zl.elsevier.es/es/revista/revista-logopedia-foniatria-audiologia-309/resumen/contribuciones-investigacion-accion-evaluacion-analisis-e-13153247>
- Acosta, V. (2008). La intervención en niños con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(4), 203-206. doi: 10.1016/S0214-4603(08)70127-X
- Acosta, V. y Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona: Masson.
- Acosta, V. y Moreno, A. (2001). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje* (2ª Edición). Barcelona: Masson.
- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2012). Intervención logopédica sobre habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 201-213. doi:10.1174/021037012800218032
- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A. y Espino, O. (1996). *La evaluación del lenguaje*. Málaga: Aljibe.
- Acosta, V., León, S. y Ramos, V. (1998). *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico*. Málaga: Aljibe.
- Adams, M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aguaded, M. C. (2000). La participación de la familia en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje escolar. *XXI Revista de Educación*, 2, 313-318. Recuperado de www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/580/874
- Aguado, G. (1988). Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio. *Infancia y aprendizaje*, 43, 73-96. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48310>
- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje*. Málaga: Aljibe.
- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2005). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada*. Madrid: TEA.

- Akhtar, N. (2002). Relevance and early word learning. *Journal of Child Language*, 29(3), 677-686. doi: 10.1017/S0305000902005214
- Albalá, M. J., Marrero, V. y Cappelli, G. (1996). Procesos fonológicos en dos niños de 2 a 6 años. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 87-102). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Alberdi, I. (1997). La familia. Convergencia y divergencia de los modelos familiares españoles en el entorno europeo. *Política y Sociedad*, 26, 73-94. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO9797330073A/25101>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías*. México: Paidós.
- Anderson, S. R. (1985). *Phonology in the twentieth century: theories of rules and theories of representations*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Alberdi, I. (1994). *Informe sobre la situación de la familia en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- American Speech-Language-Hearing Association. (1982). *Language*. Recuperado de <http://www.asha.org/docs/pdf/RP1982-00125.pdf>
- Andrés, C. de (2011). *La Atención a la Familia en Atención Temprana. Un Estudio desde la Perspectiva de los Profesionales de los Servicios y Centros de Atención Temprana* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Teoría y Didáctica de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/6534>
- Aranda, R. (2008). Desarrollo evolutivo de la comunicación y el lenguaje en los niños de 0-6 años. En R. Aranda (Coord.), *Atención Temprana en Educación Infantil* (pp. 71-104). Madrid: Wolters Kluwer.
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Educación.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Axpe, M. A. (2005). Contribuciones de la Investigación-Acción a la evaluación, análisis e intervención de las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(4), 162-173. Recuperado de <http://zl.elsevier.es/es/revista/revista-logopedia-foniatria-audiologia-309/resumen/contribuciones-investigacion-accion-evaluacion-analisis-e-1315324>

- Bacaicoa, F. (1996). Desarrollo lógico y sintáctico: Un estudio sobre la comprensión de las oraciones de relativo explicativas y especificativas. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 197-206). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela; Barcelona. Paidós.
- Bartolomé, M. (1994). La investigación cooperativa. En V. García de la Hoz (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 376-403). Madrid: Rialp.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de discurso* (3ª ed.). Madrid: Akal.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>
- Barrena, A. (1996). Adquisición temprana de las categorías gramaticales. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 129-138). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Bates, E. (1975). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. y Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L. y Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2(3), 205-226.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, J., Camaioni, L. y Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bateson, C. (1975). Mother- infant exchanges: The epigenesis of conversational interaction. *Annals of the New York academy of sciences*, 263, 101-113. doi: 10.1111/j.1749-6632.1975.tb41575.x
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(2), 101-103.

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. doi: 10.1177/02724316911111004
- Becker, J. (2010). El lenguaje en contextos sociales. Competencia comunicativa en los años preescolares. En J. Berko y N. Bernstein (Eds.), *Desarrollo del lenguaje* (pp. 203-234). Madrid: Pearson.
- Bel, A. (1996). La adquisición de la negación en catalán y castellano. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 231-240). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Bel, A. (1998). *Teoría lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels trets morfològics en català i en castellà* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Belinchón, M., Igoa, J. M., y Rivière, A. (2007). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Bellugi, U. (1967). The Acquisition of Negation (Tesis doctoral inédita). Universidad de Harvard, Cambridge, Estados Unidos.
- Bishop, D. y Edmundson, A. (1987). Language Impaired 4-years olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(3), 156-173. Recuperado de <http://jshd.pubs.asha.org/Article.aspx?articleid=1775346>
- Bloom, L., Lightbown, P. y Hood, L. (1975). *One word at a time: The use of single- word utterance before syntax*. La Haya: Mouton.
- Bloom, L. (1991). *Language development from two to three*. Cambridge, Cambridge: University Press.
- Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. En D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology cognition, perception and language* (5ª ed., pp.309-375). Nueva York: Wiley.
- Bloom, L., y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York Estados Unidos: Wiley.
- Bronckart, J. P. (2000). El problema de la conciencia como analizador de las epistemologías de Vygotsky y de Piaget. En S. Aznar y E. Serrat (Coords.), *Piaget y Vygotsky ante el siglo XXI: referentes de actualidad*. Barcelona: Horsori editorial.

- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Borzzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *PSYKHE*, 14(1), 193-209. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100015>
- Borzzone, A. M. y Rosemberg, C. (1994). Intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 115-132. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48472>
- Bosch, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de Psicología*, 28(1), 85-114. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/64515/96222>
- Bosch, L. (1987). *Avaluació del desenvolupament fonològic en nens cataloparlants de 3 a 7 anys*. Barcelona: Publicacions de l'ICE.
- Bosch, L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Barcelona: Masson.
- Broken, P.A. (1972). The verbal environment of the language learning child. *Monográfico American Speech Hearing*, 17. Recuperado de <http://www.asha.org/uploadedFiles/publications/archive/Monographs17.pdf>
- Bretherton, I. y Bates, E. (1979). The emergence of intentional communication. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 4, 81-100. doi: 10.1002/cd.23219790407
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano* (2ª edición). Barcelona: Paidós.
- Brown, R. y Fraser (1973). *First language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, R. (1963). The acquisition of syntax. En C. N. Cofer y B. Musgrave (Eds.), *Verbal behaviour and learning: Problems and processes*. New York: Wiley.
- Brown, R. (1977). Introduction. En K. Snow y C. Ferguson (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition* (pp. 1-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1975). From communication to language. A psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287. doi: 10.1016/0010-0277(74)90012-2
- Bruner, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. S., Roy, C. y Ratner, N. (1982). *The beginnings of request*. En K. E. Nelson, (Ed.), *Children's Language* (Vol. 3., pp. 91-138). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bühler, K. (1961). *Teoría del lenguaje* (2ª edición). Madrid: Revista de Occidente.

- Bus, A. G. (2003). Social–emotional requisites for learning to read. En A. vanKleeck, S. A. Stahl, y E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 3–15). Mahwah, NJ: Erlbaum. Purcell-Gates.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., y Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21. doi:10.3102/00346543065001001
- Busquets, C. (2001). *Las aventuras de Gus y Ben en la Nieve*. Guipúzcoa: Ediciones Saldaña.
- Busto, M. C. (2001). *Manual de logopedia escolar niños con alteraciones del lenguaje oral en educación infantil y primaria*. Madrid: CEPE.
- Capirci, O., Iverson, J. M., Pizzuto, E. y Volterra, V. (1996). Gestures and words during the transition to two word speech. *Journal of Child Language*, 23(3), 645-673. doi: 10.1017/S0305000900008989
- Capdevila, M., Serra, M., Serrat, E., y Aparici, M. (1996). Adquisición y desarrollo de la sintaxis: la oración compuesta. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 207-216). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Carey, S. (1982). Semantic development. State of the art. En L. R. Gleitman y E. Wanner (Eds.), *Language acquisition: The state of the art* (pp. 347- 389) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cárdenas, K. (2012). *Primeros usos simbólicos de niños con Síndrome de Down en contextos de interacción triádica: Un estudio longitudinal entre los 12 y 21 meses de edad* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/11758>
- Cardona, J. (2001). *Elementos de teoría organizativa del centro escolar*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Carlo, M., August, D., Mac Laughlin, B., A., Snow, C., Dressler, C., Lipman, D., Lively, T. y White, C. (2011). Closing the gap: addressing the vocabulary needs of English–language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188-125. doi: 10.1598/RRQ.39.2.3
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.

- Castejón, J. L. y Navas, L. (2011). Dificultades de aprendizaje e intervención psicoeducativa. En J. L. Castejón y L. Navas (Eds.), *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en Infantil y primaria* (pp. 5-34). Alicante: Editorial Club Universitario.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (2008). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (7ª edición (pp.225- 243).Madrid: Alianza Editorial.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haya: Mouton.
- Chomsky, N. (1959). A review of Skinner's verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26-58. Recuperado de <http://www.chomsky.info/articles/1967----.htm>
- Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, R. A. (1978). The transition from action to gesture. En A, Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol. The emergence of language* (pp. 231–257). Londres: Academic Press.
- Clemente, A. R. (1984). Variaciones en el lenguaje espontáneo infantil. En M. Siguán (Dir.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil* (pp. 119-135). Madrid: Pirámide.
- Clemente, A. R., Linero, M. J. y Quintana, I. (1996). Las tareas compartidas y el inicio de las variaciones discursivas. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 357-366). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Clemente, A. R. y Blasi, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.
- Codesido, A. (2006). Evaluación no-estandarizada de patologías del lenguaje en niños castellano hablantes: análisis lingüístico de algunas pruebas. En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (Eds.), *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*, Valencia, España.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colomina, R., Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2001). El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 67-80. doi: 10.1174/021037001316899929
- Coll, C, Colomina, R, Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández

- Berrocal y M. A. Melero Zabal (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-297). Madrid: Siglo XXI.
- Cortés, M., Aparici, M., y Díaz, G. (1996). El orden de adquisición de morfemas en catalán y castellano. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 165-174). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., De la Mata Benítez, M. L., Ignacio, M. J. y Prados, M. M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre346/re34603.pdf?documentId=0901e72b81236782>
- DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20(2), 455-461. doi: 10.1017/S0305000900008370
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Editorial Cincel.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro* (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dickinson, D. K., De Temple, J. M. y Hirschler, J. A. (1992). Book reading with preschoolers: co-construction of text at home and school. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), 323-346.
- Dickinson, D. y Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teacher's book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/747807?uid=3737952&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104106882461>
- Diez-Itza, E.(1992). *Adquisición del lenguaje*. Oviedo: Pentalfa.
- Dillon, J. T. (1983). *Teaching and the art of questioning*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Foundation. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED235133.pdf>
- Disney, W.(1994). *Los dálmatas: Tío vivo*. León: Everest.
- Disney, W. (2010). *La sirenita*. Madrid: Everest.
- Disney, W. (2010). *Tiana y el sapo*. Barcelona: Planeta.
- Dockrell, J. (2003). Identificación y evaluación de los problemas del lenguaje en niños con dificultades comunicativas. En V. Acosta, A. Moreno y J. Rondal (Dirs.),

- Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas psicopedagogos y profesores* (pp. 139-178). Barcelona: Ars Médica.
- Dodero, M. y Vázquez, C. (2005). *Familia y escuela en un contexto de cambio*. Comunicación presentada en la I Jornadas de sociología “El cambio social en España: Visiones y Retos futuros, Sevilla, España”. Recuperado de http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/fam_3.pdf
- D’Odorico, L. y Fasolo, M. (2007). Nouns and verbs in the vocabulary acquisition of italian children, *Journal of Child Language*, 34(4), 891-907. doi: 10.1017/S0305000907008240
- Driessen, G., Smith, F. y Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532. doi: 10.1080/01411920500148713
- Dunst, C., Bruder, M. B., Trivette, C. M. y Hamby, D. W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 31(4), 3-10. doi: 10.1080/01411920500148713
- Dunning, D. B., Mason, J. M. y Stewart, J. P. (1994). Reading to preschoolers: A response ton Scarborough and Dobrich and recommendations for future research. *Developmental Review*, 14(3), 324–339. doi: 10.1006/drev.1994.1012
- Edwards. D. y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, A. D. y Westgate, D. (1994). *Investigating classroom talk*. London: The Falmer Press.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- España. Instituto de Política familiar. (2010). *Informe Evolución de la Familia en España 2010*. Recuperado de <http://www.ipfe.org/documentacion.htm>
- España. (2006). REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.
- España. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Esteve, J. M., Puig, J. M. y Romañá, T. (1996). La Educación en los Grupos Primarios. En J. Escámez (Coord.), *Acción Educativa y Comunicación Social* (pp. 69- 111). Valencia: Tirant lo Blanch.

- Farkas, Ch. (2007). Comunicación gestual en la infancia temprana: una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicancias de su intervención. *PSYKHE*, 16(2), 107-115. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v16n2/art09.pdf>
- Felsenfeld, S., Broen, P. A. y McGue, M. (1992). A 28-year follow-up of adults with a history of moderate phonological disorder: linguistic and personality results. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35(11), 14–25. doi:10.1044/jshr.3505.1114
- Felsenfeld, S., Broen, P. A. y McGue, M. (1994). A 28-year follow-up of adults with a history of moderate phonological disorder: educational and occupational results. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37(13), 41–53. doi: 10.1044/jshr.3706.1341
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. y Bates, E. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 419-439. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1166093>
- Fernández, C. (2006). *La respuesta educativa a las dificultades de lenguaje: un estudio cualitativo de la realidad en Gran Canaria* (Tesis de Doctoral). Departamento de Didácticas Especiales, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Fernández, M. y Aguado, G. (2007). Medidas del desarrollo típico de la morfosintaxis para la evaluación del lenguaje espontáneo de niños hispanohablantes. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(3), 140-152. doi: 10.1016/S0214-4603(07)70083-9
- Fijalkow. (1988). La habilidad léxica. En J. A. Rondal y X. Serón (Comps.), *Trastornos del lenguaje I. Lenguaje oral, lenguaje escrito, neurolingüística* (pp. 87-114). Barcelona. Paidós.
- Flanders, N. V. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la metodología cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Forman, E. (1987). Learning through peer interaction: A vygostkian perspective. *The Genetic Epistemologist*, 15, 6-15.
- Frosch, C. A., Cox, M. J. y Goldman, B. D. (2001). Infant–parent attachment and parental and child behavior during parent–toddler storybook reading interaction. *Merrill - Palmer Quarterly*, 47(4), 445–474. Recuperado de <http://digitalcommons.wayne.edu/mpq/vol47/iss4/3>

- Fuensanta-Hernández, P. (1984). Sobre la universalidad de las categorías eje-abierta. En M. Sigúan (Dir.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil* (pp. 89-109). Madrid: Pirámide.
- Galeote, M. (1994). *La adquisición de los adjetivos dimensionales y la estructura del significado léxico* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a distancia, Madrid.
- Galeote, M. (2004). *Adquisición del lenguaje: Problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.
- Galián, D., Ato, E. y Carranza, J. A. (2010). Explosión del vocabulario infantil y primer lenguaje: una revisión. *Anales de Psicología*, 26(2), 341-347. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v26/v26_2/19-26_2.pdf
- Galton, M., Simon, B. y Croll, P. (1980). *Inside the Primary Classroom*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Galván, A. L. y Alva, E. A. (2007). Análisis de la explosión del vocabulario. En E. A. Alva (Ed.), *Del universo de los sonidos a la palabra. Investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en infantes* (pp. 161-186). México: UNAM
- Gallego, J. L. (2006a). Adquisición del lenguaje. En J. L. Gallego (Dir.), *Enciclopedia temática de logopedia* (Vol.1, pp. 111-134). Málaga: Aljibe.
- Gallego, J. L. (2006b). Desarrollo Normativo del lenguaje. En J. L. Gallego (Dir.), *Enciclopedia temática de logopedia* (Vol.2, pp. 135-157). Málaga: Aljibe.
- Gallo, P. (1993). *Adquisición de las estructuras morfológicas de sujeto* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI.
- García Ferrando, M. (1995). Estructuras familiares y desigualdad sexual. En M. García Ferrando (Coord.), *Pensar nuestra sociedad. Fundamentos de Sociología* (pp. 157- 199). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Garnica, O. K. (1977). Some prosodic and paralinguist features of speech to Young. En K. Snow y C. Ferguson (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition* (pp. 63-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Ganuza, C. (2003). El lenguaje como instrumento de mediación en la comunicación didáctica. En V. Acosta y A. Moreno (Eds.), *Dificultades del lenguaje colaboración e inclusión educativa*. Barcelona: Ars Médica.

- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldstein, B, Fabiano, L. y Swasey, P. (2005). Phonological Skills in Predominantly English-Speaking, Predominantly Spanish-Speaking, and Spanish-English Bilingual Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(3), 201-218. doi:10.1044/0161-1461(2005/021)
- Golinkof, R., Mervis, C. y Hirsh-Pasek, K. (1994). Early object labels: The case for a development lexical principles framework. *Journal of Child Language*, 21(1), 125-155. doi: 10.1017/S0305000900008692
- González-Pienda, J. A.(2005). Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: a educar también se aprende. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía de la Educación*, 15(2), 187-201. Recuperado de ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7080/1/RGP_15-13_Cong.pdf
- Goodwyn, S., Acredolo, L. y Brown, C. (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24(2), 81-103. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1006653828895>
- Gràcia ,M., Ausejo, R . y Porras, M .(2010). Intervención temprana en comunicación y lenguaje: colaboración con las educadoras y familias de dos niños. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(4), 186-195. doi: 10.1016/S0214-4603(10)70155-8
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics: Speech acts* (Vol.3, pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- Guba, G. E. y Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury, California: Sage.
- Guasti, M. (2002). *Language acquisition: The growth of grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Halliday, M. A. K. (1981). *Learning How to mean. Exploration in the development language*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hammer, C. S. (2001). Come and sit down and let Mama read: Book reading interactions between African American mothers and their infants. In J. L. Harris y A. G. Kamhi (Eds.), *Literacy in African American communities* (pp. 21-43). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Hammersley, M. (1992). *What's wrong ethnography?* Londres: Routledge.
- Hannon, P. y Bird, V. (2004). Family literacy in England: theory, practice, research, and policy. En Wasik, B. H. (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 23-39). Londres: Lawrence Erlbaum.
- Hart, B. y Risley (2003). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children* (4ª edición). Boston, MA.: Brookes Publishing.
- Harasty, J. y Reed, V. A. (1994). The prevalence of speech and language impairment in two Sydney metropolitan schools. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 22, 1-23.
- Haynes, W. O. y Pindzola, R. H. (2004). *Diagnosis and evaluation in speech pathology* (6ª ed.). Boston: Pearson Education.
- Hernández-Pina, F. (1984). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Hernández, G. y Alva, E. (2007). Categorías lexicales y explosión de la nominación. En E. A. Alva (Ed.), *Del universo de los sonidos a la palabra. Investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en infantes*. México: U.N.A.M.
- Holden, G.W. (1995). Parental attitudes toward childrearing. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: status and social conditions of parenting* (Vol. 3, pp. 359-392). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hollich, G., Hirsh-Pasek, K. y Golinkoff, R. (2000). What does it take to learn a word? *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 65, 1-16. doi: 10.1111/1540-5834.00091
- Idiazábal, I. y Larringa, A. (1996). Análisis de estrategias argumentativas en escritos de escolares bilingües del País Vasco. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 425-442). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Iglesias de Ussel, J. (2008). La familia española en el contexto europeo. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (7ª edición, pp. 91-139). Madrid: Alianza Editorial.
- Inhelder, B. (1978). Language and thought: Some remarks on Chomsky and Piaget. *Journal of Psycholinguistic Research*, 7(4), 263-268. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/BF01068109>

- Ingram, D. (1979). Phonological patterns in the speech of young children. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.), *Language acquisition* (pp. 133-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ingram, D. (1976). *Phonological Disability in children*. New York: Elsevier.
- Instituto Nacional de Estadística de España (2009, Mayo). 15 de mayo. *Día Internacional de las Familias*. Cifras INE Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística, 3, 1-8. Recuperado de <http://www.ine.es/revistas/cifraine/0309.pdf>
- Iverson, J. M., Capirci, O. y Caselli, C. (1994). From communication to language in two modalities. *Cognitive Development*, 9(1), 23-43.
- Jakobson, R. (1971). *Studies on child language and aphasia*. *Janua Linguarum Series Minor 114*. La Haya: Mouton.
- Johnson, C. M. (1996). Desarrollo morfosemántico del verbo español: marcaje de tiempo y aspecto en México y Madrid. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 147-156). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Kaye, K. (1986). *La vida mental y social del bebé*. Barcelona: Paidós.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Kemper, S. (1983). The development of narrative skill: Explanations and entertainments. En S. A. Kuczaj (Ed.), *Discourse development: Models, Research, Implications, Timonium* (pp. 99-123). MD: York Press.
- Klinger, C. (1996). La interacción comunicativa en un salón de clase: la construcción de diálogo entre maestro y alumno. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 409-424). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas: caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.
- Latorre, A. (2007). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (4ª ed.). Barcelona: Graó.

- Latorre, A., Rincón, D. del, Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lahey, M. (1988). *Language Disorders and Language Development*. Nueva York: MacMillan.
- Landau, B. y Gleitman, L. (1985). *Language and experience: evidence from the blind child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Laing, S. P. y Kamhi, A. (2003). Alternative assessment of language and literacy in culturally and linguistically diverse populations. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 34, 44-55. doi: 10.1044/0161-1461(2003/005)
- Le Normad, M.T. (1997). Modelos psicolingüísticos del desarrollo del lenguaje. En J. Narbona y C. Chevie-Muller (Eds.), *El lenguaje del niño* (pp. 29-45). Barcelona: Masson.
- León, O. y Montero, I.(2003). *Métodos de investigación en psicología y Educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Linares, C. de y Pérez-López, J.(2006). Programas de intervención familiar. En J. Pérez-López y A. Brito de la Nuez (Eds.), *Manual de Atención Temprana*. Madrid: Pirámide.
- Lincoln, Y. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Liles, B. (1993). Narrative discourse in Children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868-882.
- Lindsay, G. y Dockrell, J. (2008). Language intervention in the school years: a systemic approach. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(4), 207-217. doi: 10.1016/S0214-4603(08)70128-1
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review*, 14, 303-323. doi: 10.1006/drev.1994.1012
- López, F. (2008). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (7ª ed., pp. 117- 139). Madrid: Alianza Editorial.
- López-Ornat, S. (1996). Mecanismos de adquisición morfosintáctica. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, enskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 175-196). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

- López-Ornat, S. (1999). La adquisición del lenguaje: nuevas perspectivas. En M. de Vega y F. Cuetos (Coords.), *Psicolingüística del español* (pp. 469-533). Madrid: Trotta.
- López-Ornat, S. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1(1), 1-11. Recuperado de <http://revistalogopedia.uclm.es/ojs/index.php/revista/article/view/12/9>
- López-Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S., y Martínez, M. (2005). *Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur*. Manual. Madrid: TEA Ediciones.
- López, I., y Ridao, P. y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre334/re33410.pdf?documentId=0901e72b8124d309>
- Lust, B. (2006). *Child language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llach, S. y Palmada, B. (2011). Cambios en la adquisición del sistema fonológico de las consonantes entre 4 y 5 años. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 31(2), 106–112. Recuperado de <http://zl.elsevier.es/es/revista/revista-logopedia-foniatria-audiologia-309/articulo/cambios-adquisicion-del-sistema-fonologico-90024114>
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4., pp. 1–101). New York: Wiley.
- MacCauley, R. y Fey, M. (2006). *Treatment of language disorders in children*. Baltimore: Paul. H. Brookes P.
- Madrid Ayuntamiento. (2010). *Plan de la familia, infancia y adolescencia de la ciudad de Madrid 2010-2013*. Madrid: Área de Gobierno de Familia y Servicios Sociales Dirección General de Familia, Infancia y Voluntariado.
- Maggiolo, M., Pavéz, M. y Coloma, C. (2003). Terapia para el desarrollo narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23(2), 98-108. Recuperado de <http://zl.elsevier.es/es/revista/revista-logopedia-foniatria-audiologia-309/resumen/terapia-el-desarrollo-narrativo-ninos-13153169>
- McGoldrick, M., Carter, B. y García-Preto, N. (2011). *The expanded family life cycle. Individual, family, and social perspectives* (4ª ed.). Boston, MS: Allyn y Bacon.
- McGoldrick, M. y Gerson, R. (1996). *Genogramas en la evaluación familiar* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.

- McGregor, K. K. (2000). Development and enhancement of narrative skills in a preschool classroom: Toward a solution to clinician–client mismatch. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(1), 55–71. doi: 10.1044/1058-0360.0901.55
- McKernan, J. (2008). *Investigación-Acción y Curriculum* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- MacNeil, D. (1970). *The acquisition of language*. New York: Harper y Row.
- MacNeill, D. (1966). Development psycholinguistics. En F. Smith y G. A. Miller (Eds.), *The genesis of language*. Cambridge, MA.: Massachusetts Institute of Technology Press.
- MacShane, J. (1980). *Learning to talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maldonado, A., y Domínguez, R. (1996). Variabilidad fonológica intrapalabra: la producción de las consonantes en posición medial en niños españoles durante el período 11-24 meses. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 103-112). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Manrique, M. S. (2012). Reconstrucción grupal de cuentos: una instancia para la producción narrativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 248-271. doi: 10.1590/S0100-15742012000100014
- Markman, E. y Wachtel, G. (1988). Children`s use of mutual exclusivity to constraint the meanings of words. *Cognitive Psychology*, 20(2), 121-157. doi: 10.1016/0010-0285(88)90017-5
- Markman, E. (1987). How children constrain the possible meanings of words. En U. Neisse (Ed.), *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Martínez, V. y Díez Itza, E. (2004). Las etapas tardías de la adquisición fonológica: procesos de reducción de grupos consonánticos. *Anuario de Psicología*, 35(2), 177-202. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61785/88569>
- Martínez, I. y Epelbaum, M. (2004). *Los tres cerditos*. Zaragoza: Imaginarium.
- Mariscal, S. (1996). Adquisiciones morfosintácticas en torno al sintagma nominal: el género gramatical en español. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 263-272). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

- Martínez de Uzquiza, M. y Chillemi, N. (1996). La adquisición de clusters en español: La producción infantil de clusters consonánticos monosilábicos. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 263-272). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Maybin, J. (1994) Esbozo del proyecto de investigación. En D. Edwards y N. Mercer (Eds.), *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula* (pp. 191-201). Barcelona: Paidós.
- Mayor, M. A. (1994). Evaluación del lenguaje oral. En M. A. Verdugo (Dir.), *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 327-422). Madrid: Siglo XXI.
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M. y Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education & Development*, 19(2), 340–360. doi:10.1080/10409280801964119
- Mashburn, A., Justice, L., Downer, J. y Pianta, R. (2009). Peer Effects on Children's Language Achievement During Pre-Kindergarten. *Child Development*, 80(3), 686–702. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01291.x
- Medina, A. (1989). Didáctica e interacción en el aula. Madrid: Cincel.
- Mendoza, E. (2010). La evaluación del lenguaje: orientaciones alternativas. *Revista de Logopedia, foniatría y audiología*, 30(4), 167-73. doi: 10.1016/S0214-4603(10)70152-2
- Mendoza, E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje*. Madrid: Pirámide.
- Mendoza, E., Fresneda, M. D., Muñoz, J., Carballo, G y Cruz, A. (2001). Morfología verbal: Estudio de las irregularizaciones de pseudoverbos en niños españoles. *Psicológica: Revista de Metodología y Psicología Experimental*, 22(2), 165-190. Recuperado de <http://www.uv.es/psicologica/articulos2.01/Mendoza1.pdf>
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- Mercer, N. (1996). La perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp.11-21). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley and Sons.

- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Miller, G. (1969). *Lenguaje y Comunicación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Miras, M. (2000). Aspectos universales y diferenciales en el ámbito del desarrollo. En S. Aznar y E. Serrat (Coord.), *Piaget y Vygotsky ante el siglo XXI: referentes de actualidad* (Cuadernos para el análisis 13). Barcelona: Horsori Editorial.
- Moerk, E. L. (1992). *A first language taught and learned*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1993). *Los niños difásicos. Descripción y tratamiento*. Madrid: CEPE.
- Monreal, V. (2003). *El gusano naranja*. Madrid: Anaya.
- Moreno, A. (1997). *El desarrollo morfosintáctico en niños con retraso de lenguaje: evaluación e intervención en el contexto escolar* (Tesis doctoral). Departamento de didáctica e investigación educativa y comportamiento, Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Moreno-Zazo, M. (1996). La semántica de ser/estar en castellano. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 289-300). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Morejón, A. y Beyebach, M. (1997). ¿Familias poco colaboradoras o los terapeutas poco motivadores? *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 17(1), 21-37.
- Morrow, L. M. y Temlock-Fields, J. (2004). Use of Literature in the Home and at School. En B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 83-100). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Muñoz Sandoval, A. (2009). *El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil*. Sevilla: Eduforma.
- Murillo, E. (2011). *Precursores de la adquisición del primer léxico desarrollo vocal y primeros gestos comunicativos* (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Básica, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, Román y Gracia. (1988). *Familia y Educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor Universitaria Monografías.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml>
- Naharro, M. A. (1996). La adquisición del subjuntivo español en lengua materna. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y*

- gallego: *Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 217-230). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategies in learning to talk. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 38(1-2), 149-155.
- Newport, E., Gleitman, H., y Gleitman, L. (1977). Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. En K. Snow y C. Ferguson (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition* (pp. 109-150). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicoladis, E., Mayberry, R. y Genesee, F. (1999). Gesture and early bilingual development. *Developmental Psychology*, 35(2), 514-526. doi: 10.1037/0012-1649.35.2.514
- Ninio, A. (1980). Picture book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51(2), 587-590. doi: 10.2307/1129299
- Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19(3), 445-451. doi: 10.1037/0012-1649.19.3.445
- Ninio, A. y Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5(1), 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000900001896>
- Ninio, A. y Snow, K. (1996). *Pragmatic Development*. Boulder, CO: Westview.
- Ochaíta, E. (1995). Desarrollo de las relaciones padres/hijos. *Revista Infancia y Sociedad*, 30, 207-227.
- Ortiz, C., Stowe, R. M. y Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 263-281. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00101-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00101-6)
- Organization for Economic Co-operation and Development. (1999). *Definition and Selection of Competencies. Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office Organization for Economic Co-operation and Development, Education Statistics Services Institute y American Institutes for Research. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.53466.downloadList.st62701.DownloadFile.tmp/1999.projectsoncompetenciesanalysis.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). *La definición y selección de competencias clave* (Resumen ejecutivo). Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

- Organización de Naciones Unidas. (2010). *Principios y recomendaciones para los censos de población y habitación* (Informes estadísticos Serie M No. 67, Revisión 2). Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de http://unstats.un.org/unsd/publication/seriesM/seriesm_67Rev2s.pdf
- Orsolini, M. (1990). Episodic structure in children's fantasy narratives: "Breakthrough" to decontextualised discourse. *Language and Cognitive Processes*, 5(1), 53-79. doi: 10.1080/01690969008402097
- Owens, R. E. (2004). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention* (4ª ed.). Boston: Allyn y Bacon.
- Owens, R. E. (2006). *Desarrollo del lenguaje* (6ª ed.). Madrid: Pearson.
- Palacios, J., Lera, M. J. y Moreno, M. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 71-88. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48465>
- Palacios, J., Hidalgo, M. V. y Moreno, A. (2008). Familia y vida cotidiana. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo Humano* (7ª edición, pp. 25-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Pan, B. y Uccelli, P. (2010). Desarrollo semántico. El aprendizaje del significado de las palabras. En J. Berko y N. Bernstein (Eds.), *Desarrollo del lenguaje* (pp. 109-141). Madrid: Pearson.
- Parke, R. (1986). *El papel del padre* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Payne, A., Whitehurst, G. y Angell, A. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427-440. doi: 10.1016/0885-2006(94)90018-3
- Paul, R. (2007). *Language disorder from infancy through adolescence: assessment and intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes P.
- Paul, R., Hernández, R., Taylor, L. y Johnson, K. (1996). Narrative development in late talkers: early school age. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39(6), 1295-1303. Recuperado de http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=speech_fac

- Paul, R. y Smith, R. (1993). Narrative Skills in 4-years old with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 592-598. Recuperado de http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=speech_fac
- Pavez, M., Maggiolo, M., Peñaloza, C. y Coloma, C. (2009). Desarrollo fonológico en niños De 3 a 6 años: incidencia de la edad, el género y el nivel socioeconómico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(2), 89-109. Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/rla/v47n2/ART_06.pdf
- Pentimonti, J. y Justice, L. (2010). Teachers' Use of Scaffolding Strategies During Read Alouds in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*. 37(4), 241–248. doi: 10.1007/s10643-009-0348-6
- Peralta, O., y Salsa, A. M. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y aprendizaje*, 24(3), 325-339. doi: 10.1174/021037001316949257
- Pérez-Toral, M., y Díez-Itzá, E. (1996). El desarrollo temprano de funciones discursivas. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 401-408). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Perpiñán, S. (2009). *Atención temprana y familia: cómo intervenir creando entornos competentes*. Madrid: Narcea.
- Peters, A. (1995). Strategies in the acquisition of syntax. En P. Fletcher y B. Mac Whinney (Eds.), *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell.
- Piaget, J. (1954). Le langage et la pensée du point de vue génétique. *Acta Psychologica*. Recuperado de http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP54_langage_et_pensee.pdf
- Piaget, J. (2010). *La formación del símbolo en el niño*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1977). *El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético. En Seis Estudios de psicología* (9ª ed., Nuria Petit). Barcelona: Seix Barral.

- Pianta, R., Kraft-Sayrea, M., Rimm-Kaufmana, S., Gercke, N. y Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 117-132. doi: 10.1016/S0885-2006(01)00089-8
- Pinker, S., y Ullman, M. (2002). Combination and structure not gradedness, is the issue. *Trends in Cognitive Science*, 6(11), 463-490. doi: 10.1016/S1364-6613(02)02013-2
- Piñero, E., y Feu, M. J. (1996). Aproximación a la estructura musical de la narración y a su adquisición por niños entre 3 y 6 años. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 393-400). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Pixar. (2003). *Buscando a Nemo*. Madrid: Everest.
- Puyuelo, M. (2003). Evaluación del lenguaje. Contexto familiar y escolar. En V. Acosta y A. Moreno (Eds.), *Dificultades del lenguaje, colaborativa e inclusión educativa* (pp. 159- 175). Barcelona: Ars Médica.
- Quintana, A. (2003). Las familias como colaboradoras en la respuesta educativa a las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23(1), 203-219.
- Quintana, A. (2004). *Un estudio de las dificultades del lenguaje en Educación Infantil* (Tesis Doctoral). Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Radford, A. (2004). *Minimalist syntax*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Reyes, G. (1994). *La Pragmática Lingüística*. Barcelona: Montesinos.
- Ribes, M. D. (2010). *Didáctica de la educación infantil educación infantil*. Sevilla: Publicaciones Alcalá de Guadaira.
- Ribot, M. D. de (1992). *Problemàtica de la l`adquisició del sitematic fonemàtic de la llengua catalana a les comarques de Girona*. Biblioteca Milà i Fontanals 14, Barcelona: PAM.
- Río, M. J. del. (1987). La adquisición del lenguaje: un análisis interaccional. *Estudios de psicología*, 30, 11-30.
- Río, M. J. del. (1998). *Psicopedagogía de la lengua oral: Un enfoque comunicativo*. Barcelona: Horsori.
- Río, M. J. del, y García, M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 75(19), 3-20. doi:10.1174/021037096762994212

- Rivera, C. de, Girolametto, L., Greenberg, J. y Weitzman, E. (2005). Children's responses to educators' questions in day care group play. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 14–26. doi:10.1044/1058-0360(2005/004)
- Rivero, M. (1993). La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del input. *Anuario de Psicología*, 57, 45-64.
- Rivero, M. (1994). Influencia del habla materna en los inicios de la adquisición del lenguaje: primeras palabras y primeros enunciados de más de una palabra. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XIV(3)148-155.
- Rivière, A. (2003). *Obras escogidas: Lenguaje simbolización y alteraciones del desarrollo* (Vol. 2). Madrid: Editorial Médica–Panamericana.
- Rivière, A. (1984). La psicología de Vygotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 7-86. doi: 10.1080/02103702.1984.10822043
- Roberts, J., Burchinal, M. y Footo, M. (1990). Phonological process decline from 2 Vi to 8 years. *Journal of Communication Disorders*, 23(3), 205-217. doi: 10.1016/0021-9924(90)90023-R
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (2008). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo Humano* (7ª edición, pp. 25-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo, M. J. (1995). Los mensajes educativos de los padres desde la perspectiva de los hijos. *Revista Infancia y Sociedad*, 30, 152-163.
- Rodríguez, O., Viñuela, T., Mayor, M. A., Zubiauz, B., Prieto, A. y Santiago, P. de (1996). Facilitando el acceso a la lectura mediante la enseñanza explícita del conocimiento fonológico en educación infantil. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 627-638). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rondal, J. (1980). *Lenguaje y Educación* (pp. 73-90). Barcelona. Médica y Técnica.
- Rondal, J. (1984). La adquisición del lenguaje en sujetos deficientes mentales. En M. Siguán (Dir.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.

- Rondal, J. A. y Ling, D. (1997). Interacciones verbales adulto-niño y construcción del lenguaje: El problema del feedback. *Revista de Logopedia, Fonoaudiología y Audiología*, 17(1), 1-20.
- Rondal, J. A., Esperet, E., Gombert, J. E., Thibaut, J. P. y Comblain, A. (2003). Desarrollo del lenguaje oral. En M. Puyuelo y J. A. Rondal (Eds.), *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto* (pp. 1-85). Barcelona: Masson.
- Rondal, J. A. (2000). Componentes del lenguaje y aspectos del desarrollo desde la perspectiva de la evaluación. En M. Puyuelo, J. A. Rondal y E. H. Wiig. (Eds.), *Evaluación del lenguaje* (pp. 1-28). Barcelona: Masson.
- Rosemberg, C., y Borzone, A. M. (1990). *Las intervenciones del maestro durante la lectura de cuentos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Cultura.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sapir, E. (1986). *El lenguaje: Introducción al estudio del habla* (2ª edición). México: Fondo de Cultura Económica.
- Sacks, J. (1997). Communication development in infancy. En J. Berko–Gleason (Ed.), *The development of language* (pp. 40-68). Boston, MA: Ally y Bacon.
- Sachs, J., Brown, R. y Salerno, R. (1972). Adult's speech to children. En W. Von Raffler-Engel e Y. Lebrun (Eds.), *Baby talk and infant speech*. Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos, M. A. (1997). *La luz del prisma : para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe: Archidona.
- Saylor, M. y Sabbagh, M. (2004). Different kinds of information affect Word learning in the preschool years: The case of part- term learning. *Child development*, 75(2), 395-408. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00682.x
- Secall, M. V. (1979). Aproximación al primer lenguaje. Génesis de la comunicación de los esquemas motrices a las estructuras sintácticas. *Anuario de psicología*, 25(2), 92- 112.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E. y Lawson, P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520–536. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.520

- Sénéchal, M., Oullette, G. y Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. En D. K. Dickinson y S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2, pp. 173–182). New York: The Guilford Press.
- Sénéchal, M., y LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of childrens reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. doi: 10.1111/1467-8624.00417
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R. y Ouellette, G. (2008). Relations Among the Frequency of Shared Reading and 4-Year-Old Children’s Vocabulary, Morphological and Syntax Comprehension, and Narrative Skills. *Early Education and Development*, 19(1), 27–44. doi: 10.1080/10409280701838710
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sebastián, E. y Soto, P. (2004). La morfología verbal temprana en español. *Anuario de Psicología*, 35(2), 203-220. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61786>
- Sentis, F., Nusser, C. y Acuña, X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Onomázein*, 20 ,147-191. Recuperado de <http://www.onomazein.net/20/Sentis.pdf>
- Serra, M., y Serrat, E. (1996). Diferencias individuales en la adquisición del léxico: revisión de la producción y organización del léxico y de su procesamiento inicial. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 301-318). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Serrat, E., y Serra, M. (1996). La adquisición de la sintaxis: formación de la categoría verbal. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 157-164). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Serrat, E. (1997). *El procés de gramaticatzació en l ’adquisició del llenguatge: la categoria formal de verb* (Tesis doctoral). Universidad de Girona, Girona.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Madrid: Ariel Psicología.

- Serrat, E. y Capdevila, M. (2001). La adquisición de la interrogación: las interrogativas parciales en catalán y castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 3-17. doi:10.1174/021037001316899785
- Siguán, M. (1996). El estudio del lenguaje infantil en España: De los comienzos a la actualidad. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 3-26). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Sinclair, H. (1970). The transition from sensory-motor behavior to symbolic activity. *Interchange*, 1(3), 119-126. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02214682>
- Sinclair, J. y Coulthard, M. 1975. *Toward an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell.
- Schuele, C. M., Rice, M. L. y Wilcox, K. A. (1995). Redirects: A strategy to increase peer initiations. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(6), 1319-1333. Recuperado de <http://www.mc.vanderbilt.edu/documents/cll/files/Schuele,%20Rice,%20&%20Wilcox,%201995.pdf>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta Verbal*. México: Trillas.
- Slobin, D. (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Snyder, L., Bates, E. y Bretherton, I. (1981). Content and context in early lexical development. *Journal Child Language*, 8(3), 565-582. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000900003433>
- Smith, L. (1999). Children's noun learning: How general learning processes make specialized learning mechanisms. En B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (pp. 227-305). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base para la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Slobin, D.I. (1996). Aspectos especiales en la adquisición del español: contribuciones a la teoría. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán,*

- euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 27-60). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Snow, K. (1972). Mother's speech to children learning language. *Child development*, 43, 549-564.
- Snow, K. y Ferguson, C. (1972). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge, MS: CUP.
- Snow, C. E. y Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please: Situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 551-569.
- Snow, C. E. y Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. En W. H. Teale y E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 116-138). Norwood, NJ: Ablex.
- Snow, C. E. y Goldfield, B. A. (1982). Building stories: The emergence of information structures from conversation and narrative. En D. Tannen (Ed.), *Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics 1981, Analyzing discourse: Text and talk* (pp. 127-141). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Snow, C. E., Jiménez, C., Peraita, H. y Rodrigo, L. M. (1996). Adquisición de atributos de categorías léxico-conceptuales. En M. Pérez Pereira (Coord.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 281-288). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Soler, M. E. (1984). Adquisición y utilización del artículo. En M. Siguán (Dir.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil* (pp. 139-163). Madrid: Pirámide.
- Sundberg, M. L. y Michael, J. (2001). The benefits of Skinner's analysis of verbal behavior for children with autism. *Behavior Modification*, 25(5), 698-724. doi: 10.1177/0145445501255003
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Stein, A. y Rosemberg, C. (2010). La de lectura de cuentos en el hogar: matriz de oportunidades de aprendizaje para los niños. *Cadernos de Educação*. 37, 39-68. Recuperado de periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1579/1465
- Storch, S. A. y Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the developmental course of literacy in children from low-income backgrounds. En P. R. Britto y J. Brooks-Gunn (Eds.), *New directions in child development: The role of family literacy*

- environments in promoting young children`s emerging literacy skills* (pp. 53–71). San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Storti, P. (2002). *Estudio descriptivo sobre los Procesos fonológicos de simplificación en niños de 2 años a 5 años* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.
- Tager-Flusberg, H. y Zukowski, A. (2010). La unión de palabras: morfología y sintaxis en los años preescolares. En J. Berko y N. Bernstein (Eds.), *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.
- Tannock, R. (1992). Language intervention with children who have development delays: effects of an interactive approach. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 145-160.
- Tamis-LeMonda, C. S. y Baumwell, L. (2012). *Parent-child conversations during play*. *First Language*. 33(1), 572-593. doi: 10.1177/0142723711419321
- Teale, W., y Martínez, M. (1986). Teachers's storybook reading styles: Evidence and implications. *Reading Education in Texas*, 2, 7-16.
- Teale, W., Martinez, M. y Glass, W. (1989). Describing classroom storybook reading. En D. Bloome (Ed.), *Classroom and literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tomasello, M. (1995). Pragmatic contexts for early verb learning. In M. Tomasello y W. Merriman (Eds.), *Beyond names for things: Young children`s acquisition of verbs*. Hillsdale, NJ: Erlman.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006). Acquiring linguist construction. En, R. Siegler, y D. Kuhn, (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol.2). Nueva York: Wiley.
- Tomasello, M. (2007). Los orígenes culturales de la cognición humana. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tomasello, M. y Brooks, P. (1999). Early syntactic development: A construction grammar approach. En M. Barrert (Ed.), *The development language*. Hove: Psychology Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M. y Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78 (3), 705–722. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01025.x

- Triadó, C. (1984). Algunos aspectos del lenguaje del niño en su función comunicativa. En M. Siguán (Comps), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil* (pp. 79-88). Madrid: Pirámide.
- Turnbull, A. y Turnbull, H. R. (2001). *Familia, professionals, and exceptionally: A special partnership*. Columbus, OH: Merrill.
- Titone, R. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*. Madrid: Narcea.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary subjectivity. En M. Bullowa (Ed.), *Before the speech: The beginning of interpersonal communication* (pp. 321-349). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tough, J. (1989). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor.
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La revue du REDIF*, 1, 15-22. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/redif/revista/Deusto.pdf>
- Valmaseda, M. (1990). Los problemas de lenguaje en la escuela. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y Educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (Vol. 3, pp. 101-119). Madrid: Alianza.
- Vargas, J. D., Pastor, E y Villares, L. (2003). Patrones de guía-tutela en la interacción entre iguales entre 2;0 y 3;0 años. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 297-309. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=818730>
- vanKleeck, A., VanderWoude, J. V. y Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(1), 85–95. doi: 10.1044/1058-0360(2006/009)
- Van Genechten, G. (2008). *Por qué te quiero tanto*. Madrid: Edelvives.
- Vihman, M. (1996). *Phonological development. The origins of language in the child*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell.
- Vila, I. (1999). *Childes database. Romance and bilingual corpora*. Recuperado de <http://childes.psy.cmn.edu>
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones Educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 41-60. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80002203.pdf>
- Villalta, M., y Martinic, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en el aula de clase. *Revista Investigación Posgrado*, 29(2), 61-76. Recuperado de

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872009000200004&script=sci_arttext

- Vilaseca, R. (1991). *La adquisición del lenguaje: Un modelo interactivo de intervención* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Vivar, P. y León, H. (2009). Desarrollo fonológico-fonético en un grupo de niños entre 3 y 5, 11 años. *Revista CEFAC*, 11(2), 190-198. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11n2/v11n2a03.pdf>
- Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1995a). Desarrollo del lenguaje oral. En A. V. Zaporozhets (Dir.), *Obras escogidas* (Vol. III, pp. 169-181). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (1995). Desarrollo del lenguaje. En A. V. Zaporózhets. (Dir.), *Obras Escogidas. Problemas de la psique* (Vol. III, pp. 265-313). Madrid: Visor.
- Vygostky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3ª ed.). Barcelona: Austral.
- Vygotsky, L. y Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MS: Harvard University Press.
- Warren, A. y Tate, C. (1992). Egocentrism in children`s telephone conversation. In R. Diaz y L. Berk (Eds.), *Private speech: from social interaction to self –regulation* (pp. 245-264). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wasik, B. H. y Hermann, S. (2004). Family literacy: history, concepts, services. En B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 3-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wasik, B. H., Dobbins, D. R. y Hermann, S. (2003). Intergenerational family literacy: concepts, research, and practice. En S. B., Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 444-458). New York: The Guilford Press.
- Wasik, B. y Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250. doi: 10.1037/0022-0663.93.2.243
- Wegerif, R. y Mercer, N. (1997). Using computer-based text analysis to integrate quantitative and qualitative methods in the investigation of collaborative learning. *Language and Education*, 11(4), 271-286. doi: 10.1080/09500789708666733
- Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. En D. R. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language, and learning* (pp. 229-255). Cambridge: Cambridge University Press.

- Werstch, J. (1988). Vygostky la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.
- Wexler, K. (1996). The development of inflection in a biologically based theory of language acquisition. En M. Rice (Ed.), *Toward a genetics of language* (pp. 113-144). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Whitehurst, G., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J., DeBaryshe, B., Valdez-Menchaca, M. y Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. doi: 10.1037/0012-1649.24.4.552
- Willes, M. (1983). *Children into pupils: A Study of language in early schooling*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Wright, J. (1993). Assessment of children with special needs. En J. Beech, L. Harding y D. Hilton-Jones (Eds.), *Assessment in speech and language therapy*. Londres: Routledge.
- Ygual-Fernández, A., Cervera-Merida, J. F., Baixalu-Fortea, I. y Melia-De Alba, A. (2011). Protocolo de evaluación del lenguaje para maestros de Educación Infantil. Eficacia en la detección de dificultades semánticas y morfosintácticas. *Revista de neurología*, 52(1), 127-134. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4244264>
- Yoder, P. y Warren, S. (1993). Can developmentally delayed children's language development be enhanced through prelinguistic intervention? En A. Kaiser y D. Grey (Eds.), *Enhancing children's communication* (pp. 35-62). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Yoder, P. y Warren, S. F. (1998). Maternal responsivity predicts the prelinguistic communication intervention that facilitates generalized intentional communication. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41(5), 1207-1219. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9771641>
- Yoder, P. y Warren, S. F. (1999). Maternal responsivity mediates the relationship between prelinguistic intentional communication and later language. *Journal of Early Intervention*, 22(2), 126-136. doi: 10.1177/105381519902200205
- Zorriquetá, M. E. (1996). Desarrollo de las convenciones pragmáticas en la adquisición de las oraciones de relativo en castellano. En M. Pérez Pereira (Coord.), Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: *Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 329-334). Santiago de

Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Zuber-Skerritt, Q. (1991). *Action research for change and development*. Avebury: Gower House.

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y CITAS

TABLAS

Tabla 1.1. <i>Funciones del lenguaje</i>	27
Tabla 1.2. <i>Teorías explicativas de la adquisición y desarrollo del lenguaje</i>	39
Tabla 2.1. <i>Tipos de familia</i>	46
Tabla 2.2. <i>Efectos de los distintos estilos educativos en los hijos</i>	50
Tabla 2.3. <i>Fases de la Construcción del sistema social entre el bebé y el adulto</i>	54
Tabla 2.4. <i>Características del habla dirigida a los niños en función de los diferentes componentes del lenguaje</i>	56
Tabla 2.5. <i>Estructura de la organización y sus funciones</i>	61
Tabla 2.6. <i>Categorías para el análisis de interacción (FIAC, 1970)</i>	65
Tabla 2.7. <i>Principales categorías de observación del registro de profesores del proyecto ORACLE</i>	67
Tabla 2.8. <i>Categorización de los actos del habla</i>	69
Tabla 2.9. <i>Organización la estructura de la lección</i>	70
Tabla 2.10. <i>Parrilla de observación del modelo SACLE</i>	72
Tabla 2.10. (Continuación) <i>Parrilla de observación del modelo SACLE</i>	73
Tabla 2.11. <i>Dimensiones y categorías para describir estilos de interacción de los maestros en situaciones de lectura de cuentos</i>	81
Tabla 3.1. <i>Dimensiones, componentes y unidades del lenguaje</i>	94
Tabla 3.2. <i>Principales aspectos del desarrollo del lenguaje hasta los 4 años de edad</i>	97
Tabla 3.3. <i>Procesos de simplificación que intervienen en la articulación de niños y niñas entre 3 y 5 años</i>	112
Tabla 3.4. <i>Referencias y categorías semánticas en los 100 primeros tipos de palabras</i>	120
Tabla 3.5. <i>Evolución de las construcciones gramaticales</i>	124
Tabla 3.6. <i>Adquisición de las regularidades gramaticales</i>	126
Tabla 3.7. <i>Secuencia evolutiva de los elementos interrogativos</i>	133
Tabla 3.8. <i>Cuadro resumen secuencia de la adquisición de recursos morfológicos y sintácticos</i>	135
Tabla 4.1. <i>Diseño y fases de la investigación</i>	157
Tabla 4.2. <i>Población menor de 18 años del distrito de Hortaleza con respecto a la población menores de 18 años del municipio de Madrid</i>	159
Tabla 4.3. <i>Criterios y procedimientos que garantizan el rigor científico en la investigación cualitativa</i>	174
Tabla 5.1. <i>Edad media de los participantes de la fase de diagnóstico inicial</i>	178
Tabla 5.2. <i>Sexo de los participantes de la fase de diagnóstico inicial</i>	178
Tabla 5.3. <i>Frecuencia por sexo</i>	179
Tabla 5.4. <i>Rendimiento académico</i>	183

Tabla 5.5. <i>Fonología</i>	183
Tabla 5.6. <i>Repetición de frases</i>	184
Tabla 5.7. <i>Expresión verbal espontánea a partir de una lámina</i>	184
Tabla 5.8. <i>Nivel de desarrollo del componente del lenguaje forma</i>	184
Tabla 5.9. <i>Léxico comprensivo</i>	185
Tabla 5.10. <i>Léxico expresivo</i>	185
Tabla 5.11. <i>Reconocimiento de colores primarios</i>	185
Tabla 5.12. <i>Reconocimiento de relaciones espaciales</i>	186
Tabla 5.13. <i>Reconocimiento de partes del cuerpo</i>	186
Tabla 5.14. <i>Reconocimiento de acciones básicas</i>	186
Tabla 5.15. <i>Puntaje T nivel de desarrollo del componente del lenguaje Contenido</i>	187
Tabla 5.16. <i>Expresión espontánea ante una lámina</i>	187
Tabla 5.17. <i>Interacción espontánea ante una lámina</i>	188
Tabla 5.18. <i>Puntaje T nivel de desarrollo del componente del lenguaje uso</i>	188
Tabla 5.19. <i>Puntaje directo y Puntaje T</i>	188
Tabla 5.20. <i>Puntaje T nivel de desarrollo global del lenguaje</i>	189
Tabla 5.21. <i>Necesidades del lenguaje</i>	189
Tabla 6.1. <i>Muestra total fase diseño de la acción</i>	192
Tabla 6.2. <i>Características expertos multidisciplinares</i>	193
Tabla 6.3. <i>Muestra de la fase de diseño de la acción</i>	194
Tabla 6.4. <i>Distribución de la muestra por sexo</i>	194
Tabla 6.5. <i>Nivel de desarrollo del lenguaje de la muestra antes de aplicar el programa</i>	194
Tabla 6.6. <i>Características de los participantes del aula de Segundo ciclo de 4 años del Centro A</i>	194
Tabla 6.6. (Continuación) <i>Características de los participantes del aula de Segundo ciclo de 4 años del Centro A</i>	195
Tabla 6.7. <i>Padres y madres</i>	195
Tabla 6.8. <i>Características de los padres y madres de los participantes</i>	195
Tabla 6.9. <i>Profesionales de la educación</i>	196
Tabla 6.10. <i>Características de las Profesionales de la Educación</i>	196
Tabla 6.11. <i>Categorización de las entrevistas de la directora y la maestra de Educación Infantil como informantes clave</i>	199
Tabla 6.12. <i>Temporalización y actividades del programa</i>	211
Tabla 6.13. <i>Definición de las categorías de análisis de la validación del programa</i>	213

Tabla 7.1. <i>Etapa y actividades de la sesión de lectura</i>	223
Tabla 7.2. <i>Primera etapa de aplicación: Sesiones, objetivos y contenidos del programa</i>	225
Tabla 7.2. (Continuación) <i>Primera etapa de aplicación: Sesiones, objetivos y contenidos del programa</i>	226
Tabla 7.3. <i>Segunda etapa de aplicación :Sesiones, objetivos y contenidos del programa</i>	226
Tabla 7.3. (Continuación) <i>Segunda etapa de aplicación :Sesiones, objetivos y contenidos del programa</i>	227
Tabla 7.4. <i>Sesiones de lectura de madres y padres</i>	231
Tabla 8.1. <i>Categorías de análisis de las sesiones de lectura del programa de estimulación del lenguaje</i>	238
Tabla 8.2 . <i>Resultados de la articulación de fonemas y sinfonas</i>	241
Tabla 8.3. <i>Frecuencias y porcentajes en Morfosintaxis</i>	242
Tabla 8.4. <i>Frecuencias y porcentajes del uso de tiempos verbales</i>	243
Tabla 8.5. <i>Frecuencias, porcentajes y media de los tipos de oraciones construidas por los niños y niñas</i>	245
Tabla 8.6. <i>Frecuencias y porcentajes de la categoría Identificación de Elementos nombrados</i>	245
Tabla 8.7. <i>Frecuencias y porcentajes de la categoría Identificación y Nominación de elementos</i>	246
Tabla 8.8. <i>Categorías semánticas</i>	247
Tabla 8.9. <i>Frecuencias y porcentajes de la categoría definición por uso</i>	248
Tabla 8.10. <i>Frecuencias y porcentajes en la categoría Expresión Espontánea</i>	249
Tabla 8.11. <i>Frecuencias y porcentajes correspondientes al puntaje T del componente Forma del lenguaje</i>	251
Tabla 8.12. <i>Resultados Prueba de signos componente Forma del lenguaje</i>	251
Tabla 8.13. <i>Frecuencias y porcentajes correspondientes al puntaje T del componente Contenido del lenguaje</i>	252
Tabla 8.14. <i>Resultados Prueba de signos componente Contenido del lenguaje</i>	252
Tabla 8.15. <i>Frecuencias y porcentajes correspondientes al puntaje T del componente Uso del lenguaje</i>	253
Tabla 8.16. <i>Resultados Prueba de signos componente uso del lenguaje</i>	253
Tabla 8.17. <i>Frecuencias y porcentajes correspondientes al Puntaje T del lenguaje</i>	253
Tabla 8.19. <i>Dimensiones, categorías y subcategorías de análisis de la interacción profesor-alumno</i>	256
Tabla 8.20. <i>Categorías de análisis de la interacción de padres e hijos dentro del aula</i>	292

FIGURAS

Figura 1.1. Papel del DAL en el desarrollo del lenguaje infantil. Adaptación de “Adquisición del lenguaje”, de J.L. Gallego, 2006, p. 115. Copyright 2007 por Aljibe.	30
Figura 2.1. Perfil del discurso didáctico de Sinclair y Coulthard (1975). Adaptado de “El lenguaje en la interacción didáctica” por R. Titone, 1986, pp. 80. Copyright 1986 por Narcea.	68
Figura 3.1. Componentes del lenguaje. Adaptada de “La adquisición del lenguaje” Serra et al., 2000, p. 54. Copyright 2000 por Ariel.	95
Figura 4.1. Fases de la Investigación–Acción. Adaptado de “Cómo planificar la Investigación–Acción” por Kemmis y McTaggart ,1992, p.50. Copyright 1992 por Editorial Laertes.	156
Figura 6.1. Valoración del objetivo del programa. Creación propia.	214
Figura 6.2. Valoración de los contenidos del programa. Creación propia.	214
Figura 6.3. Valoración de la metodología del programa. Creación propia.	215
Figura 6.4. Valoración de la pauta o rúbrica de evaluación de los contenidos del programa. Creación propia.	215
Figura 6.5. Valoración de las actividades de la primera etapa del programa. Creación propia.	216
Figura 6.6. Valoración de las actividades de la segunda etapa del programa. Creación propia.	216
Figura 8.1. Valoración de los ejercicios de praxias por sesión.	239
Figura 8.2. Valoración de los ejercicios de respiración por sesión.	240
Figura 8.3. Estudio de la interacción profesora – alumno/alumna. Creación propia.	256
Figura 8.4. Categoría tipo de movimiento. Creación propia.	257
Figura 8.5. Categoría Modalidad. Creación propia.	262
Figura 8.6. Tipos de Información. Creación propia.	268
Figura 8.7. Procesos de elaboración conjunta. Creación propia.	275
Figura 8.8. Estrategias de Elaboración Conjunta. Creación propia.	283
Figura 8.9. Estudio de la Interacción Padres e Hijos (IPH). Creación propia.	292
Figura 8.10. Categorías Estructurales. Creación propia.	293
Figura 8.11. Categorías de Contenido. Creación propia.	295

CITAS

Cita 7.1. <i>Introducción de la 3º sesión de lectura “Virginia la oveja cantarina”</i>	228
Cita 7.2. <i>Leyendo en la 3º sesión de lectura “Virginia, la oveja cantarina</i>	228
Cita 7.3. <i>Leyendo y respondiendo en la 3º Sesión de lectura “Virginia la oveja cantarina</i>	229
Cita 7.4. <i>Leyendo y respondiendo en la 3º sesión de lectura “Virginia, la oveja cantarina</i>	230
Cita 7.5. <i>Introducción 3º sesión de lectura de padres y madres</i>	232
Cita 7.6. <i>Leyendo y Respondiendo 3º sesión de lectura madres y padres</i>	233
Cita 7.7. <i>Extensión 3º sesión de lectura madres y padres</i>	234
Cita 8.3.1. <i>Categoría Iniciación 1</i>	258
Cita 8.3.2. <i>Categoría Iniciación 2</i>	258
Cita 8.3.3. <i>Categoría Restructuración 1</i>	259
Cita 8.3.4. <i>Categoría Restructuración 2</i>	259
Cita 8.3.5. <i>Categoría Continuación del tópico 1</i>	260
Cita 8.3.6. <i>Categoría Continuación del tópico 2</i>	261
Cita 8.3.7. <i>Categoría Pregunta cerrada 1</i>	263
Cita 8.3.8. <i>Categoría Pregunta cerrada 2</i>	263
Cita 8.3.9. <i>Categoría Pregunta cerrada 3</i>	263
Cita 8.3.10. <i>Categoría Pregunta abierta 1</i>	264
Cita 8.3.11. <i>Categoría Pregunta abierta 2</i>	264
Cita 8.3.12. <i>Categoría Pregunta abierta 3</i>	265
Cita 8.3.13. <i>Categoría Afirmación 1</i>	265
Cita 8.3.14. <i>Categoría Afirmación 2</i>	266
Cita 8.3.15. <i>Categoría Comentario 1</i>	266
Cita 8.3.16. <i>Categoría Comentario 2</i>	266
Cita 8.3.17. <i>Categoría Instrucciones 1</i>	269
Cita 8.3.18. <i>Categoría Instrucciones 2</i>	269
Cita 8.3.19. <i>Categoría Texto explícito 1</i>	270
Cita 8.3.20. <i>Categoría Texto explícito 2</i>	270
Cita 8.3.21. <i>Categoría Inferencia 1</i>	271

Cita 8.3.22. <i>Categoría Inferencia 2</i>	271
Cita 8.3.23. <i>Categoría Inferencia 3</i>	272
Cita 8.3.24. <i>Categoría Experiencia 1</i>	272
Cita 8.3.25. <i>Categoría Experiencia 2</i>	273
Cita 8.3.26. <i>Categoría Imaginación 1</i>	273
Cita 8.3.27. <i>Categoría Imaginación 2</i>	274
Cita 8.3.28. <i>Categoría Relaciones causales entre eventos del texto 1</i>	276
Cita 8.3.29. <i>Categoría Relaciones causales entre eventos del texto 2</i>	277
Cita 8.3.30. <i>Categoría Relaciones causales entre eventos del texto 3</i>	277
Cita 8.3.31. <i>Categoría Significado central 1</i>	278
Cita 8.3.32. <i>Categoría Significado central 2</i>	278
Cita 8.3.33. <i>Categoría Eventos centrales 1</i>	279
Cita 8.3.34. <i>Categoría Eventos centrales 2</i>	279
Cita 8.3.35. <i>Categoría Narración Completa 1</i>	280
Cita 8.3.36. <i>Categoría Narración Completa 2</i>	280
Cita 8.3.37. <i>Categoría Detalles 1</i>	281
Cita 8.3.38. <i>Categoría Repetición 1</i>	283
Cita 8.3.39. <i>Categoría Repetición 2</i>	284
Cita 8.3.40. <i>Categoría Repetición 3</i>	284
Cita 8.3.41. <i>Categoría Reproducción 1</i>	285
Cita 8.3.42. <i>Categoría Reproducción 2</i>	285
Cita 8.3.43. <i>Categoría Expansión 1</i>	286
Cita 8.3.44. <i>Categoría Expansión 2</i>	286
Cita 8.3.45. <i>Categoría Feedback 1</i>	286
Cita 8.3.46. <i>Categoría Reelaboración 1</i>	287
Cita 8.3.47. <i>Categoría Reelaboración 2</i>	288
Cita 8.3.48. <i>Categoría Reelaboración 3</i>	288
Cita 8.3.49. <i>Categoría Aportación 1</i>	289
Cita 8.3.50. <i>Categoría Aportación 2</i>	289

Cita 8.4.1. Categoría Episodio 1	293
Cita 8.4.2. Categoría Episodio 2	293
Cita 8.4.3. <i>Categoría Conceptos 1</i>	294
Cita 8.4.4. <i>Categoría Conceptos 2</i>	294
Cita 8.4.5. Categoría Unidades 1	295
Cita 8.4.6. <i>Categoría Información simple 1</i>	296
Cita 8.4.7. <i>Categoría Información simple 2</i>	296
Cita 8.4.8. <i>Categoría Elaboraciones 1</i>	296
Cita 8.4.9. <i>Categoría Elaboraciones 2</i>	297
Cita 8.4.10. <i>Categoría Preguntas 1</i>	297
Cita 8.4.11. <i>Categoría Preguntas 2</i>	297
Cita 8.4.12. <i>Categoría Feedback eco 1</i>	298
Cita 8.4.13. <i>Categoría Feedback eco 2</i>	298
Cita 8.4.14. <i>Categoría Feedback confirmación 1</i>	299
Cita 8.4.15. <i>Categoría Feedback confirmación 2</i>	299
Cita 8.4.16. <i>Categoría Feedback negación 1</i>	299
Cita 8.4.17. <i>Categoría Feedback corrección 1</i>	300
Cita 8.4.18. <i>Categoría Feedback corrección 2</i>	300

ANEXOS

Índice de Anexos

ANEXO 1.1. FICHA DE IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS CON PROBLEMAS DE HABLA Y DE LENGUAJE PARA MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL (ADAPTACIÓN BUSTOS, 2001).....	362
ANEXO 1.2. INVENTARIO DE DESARROLLO DEL LENGUAJE PARA PADRES.....	364
ANEXO 1.3. PLON-R 3 AÑOS.....	368
ANEXO 1.4. PLON-R 4 AÑOS.....	369
ANEXO 1.5. PLON-R 5 AÑOS.....	370
ANEXO 1.6. GUIÓN ENTREVISTA PARA DIRECTORAS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	371
ANEXO 1.7. AUTORIZACIÓN DE LOS PADRES	374
ANEXO 1.8. EJEMPLO RÚBRICA VALORACIÓN DE LAS SESIONES DEL PROGRAMA	375
ANEXO 2. PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL: CUENTOS PARA HABLAR MEJOR Y PENSAR EL MUNDO	376
ANEXO 2.1. CUENTO 1: EL COLE Y SUS AVENTURAS	376
ANEXO 2.1.1. ILUSTRACIÓN 1.3: “EL BAÚL Y LOS NIÑOS	377
ANEXO 2.2. CUENTO 2: EL MONO DEL MONARCA	378
ANEXO 2.2.1. ILUSTRACIÓN 2.1: “EL MONO Y EL MONARCA”	380
ANEXO 2.2.2. ILUSTRACIÓN 2.2 “EL GLOBO TERRÁQUEO”	380
ANEXO 2.2.3. ILUSTRACIÓN 2.4 “CAMELLOS EN EL DESIERTO”	381
ANEXO 2.2.4. ILUSTRACIÓN 2.7 “CUÉNTANOS TU HISTORIA”	381
ANEXO 2.3. CUENTO 3: VIRGINIA, LA OVEJA CANTARINA	381
ANEXO 2.3.1: ILUSTRACIÓN 3.1 “VIRGINIA, LA OVEJA CANTARINA”	384
ANEXO 2.3.2: ILUSTRACIÓN 3.8: “LA LLUVIA Y VIRGINIA, LA OVEJA”	384
ANEXO 2.3.3.: DIBUJO 1 “OVEJA ROSA”	385
ANEXO 2.4.1. ILUSTRACIÓN 4.5. “NIÑOS SOBRE EL ÁRBOL”	388
ANEXO 2.5. CUENTO 5: LA CHINCHILLA AMARILLA.....	389
ANEXO 2.7.1. ILUSTRACIÓN 7. “EL DUENDE Y EL RELOJ”	396
ANEXO 2.9.1: DIBUJO 2 “LORA BESANDO AL LORO”	401
ANEXO 2.10. CUENTO 10: BLANCA FLOR Y LA PLANTA MÁGICA	401
ANEXO 2.10.1. ILUSTRACIÓN 10.5 “BLANCA FLOR Y SU AMIGA SOPLANDO SEMILLAS”	403
ANEXO 2.11. CUENTO 11: PRAO Y LOS CUATRO DRAGONES.....	403
ANEXO 2.11.1. ILUSTRACIÓN 11.6 “LOS CUATRO DRAGONES”	406

Anexo 1.1. Ficha de identificación de alumnos con problemas de habla y de lenguaje para maestras de Educación Infantil (Adaptación Bustos, 2001)

1. Antecedentes del Centro escolar

Nombre del centro:
Lengua escolar:
Curso:
Número de los niños y niñas del el aula:
Lengua predominante de los niños y niñas:
Nombre del maestro o maestra:
Fecha de realización de la ficha

2. Datos personales del niño

Nombre y apellidos:			
Fecha de nacimiento:			
Número de hermanos:		Lugar que ocupa:	
Lengua familiar:			

Actitud de la familia respecto al niño							
Acceptación		Indiferencia		Rechazo			
Situación familiar:							
Normal		Anómala		Padres separados		Problemas familiares	
Nivel sociocultural:							
Alto		Medio		Bajo		Muy bajo	
Nivel de estudios de la madre:							
Nivel de estudios de la madre:							
Ocupación de la madre:							
Ocupación del padre:							

3. Escolaridad

Edad de inicio de la escolaridad:			
Actitud hacia la maestra:	Normal		Con problemas
Actitud hacia sus compañeros	Normal		Con problemas

Acostumbra a estar solo		Acostumbra a estar con el mismo compañero		Se relaciona con varios compañeros	
-------------------------	--	---	--	------------------------------------	--

Rendimiento escolar:	Bueno		Regular		Deficiente	
----------------------	-------	--	---------	--	------------	--

4. Desarrollo del habla y del lenguaje

Es normal su tono de voz:	Sí	No
Altera fonemas al hablar, ¿Cuáles?		
Habla muy deprisa:		
Tartamudea al hablar:		
Estructura las frases correctamente:		
Comprende lo que se le dice:		
Ha recibido algún tipo de intervención del lenguaje:		

Firma y nombre

Madrid, 20xx

Anexo 1.2. Inventario de Desarrollo del Lenguaje para Padres

Estimados padres:

Este inventario tiene como finalidad el conocer el desarrollo del lenguaje de sus hijos durante los primeros años de vida hasta hoy. La información que recogeremos, a través de este instrumento solo será utilizada para esta investigación.

Por favor lea las instrucciones de cada ítem detenidamente y conteste.

Por ejemplo:

Marcar con una equis(x) en el recuadro que usted estime

A que edad se sentó solo tu hijo(a)	
x	Entre los 3 y 5 meses
	Entre los 6 y 9 meses

I.- Datos del niño(a) y de la familia

Nombre del niño(a):			
Fecha de nacimiento			
Curso:			
Nombre de la maestra:			
Nombre del Centro:			
Dirección donde vive el niño(a):			
Lengua familiar:			
País de procedencia:			
Número de hermanos:		Posición entre los hermanos:	
Nombre de la madre:			
Ocupación:			
Correo electrónico:			
Nombre del padre:			
Ocupación:			
Correo electrónico:			
Fecha de realización de la ficha:			

II.- Situación familiar

Marcar con una equis(x) en el recuadro que usted estime

	Convive habitualmente con su padre y con su madre
	Convive con padre y madre alternativamente (padres separados)
	Convive sólo con su padre o con su madre (familia monoparental)
	Convive habitualmente con los abuelos u otros familiares
	Pasa mucho tiempo con los abuelos, aunque vive con sus padres
	No convive con su familia

III.- Inicio de la escolaridad

Marcar con una equis(x) en el recuadro que usted estime

Lugar	
<input type="checkbox"/>	Guardería
<input type="checkbox"/>	Escuela infantil
Edad	
<input type="checkbox"/>	Antes de los 12 meses
<input type="checkbox"/>	Entre los 12 y 18 meses
<input type="checkbox"/>	Entre los 18 y los 24 meses
<input type="checkbox"/>	Entre los 24 y los 36 meses
<input type="checkbox"/>	A los 3 años

IV.- Cuánto tiempo pasa con los abuelos

Indicar en el recuadro las horas por semana aproximadamente	<input type="text"/>
---	----------------------

V.- Inicio del lenguaje

Edad	
<input type="checkbox"/>	Indicar en el recuadro los meses que tenía cuando utilizó sus primeras palabras sueltas (como mamá o papá)

	Indicar en el recuadro los años que tenía cuando utilizó sus primeras frases (como: mama dame pan)
Alimentación	
	Indicar en el recuadro cuándo abandono el chupete (aproximadamente)
	Indicar en el recuadro cuándo dejo definitivamente el biberón(aproximadamente)
	Indicar en el recuadro cuándo empezó a tomar dieta sólida (masticar)
Historial médico	
	Indicar en el recuadro si ha sufrido otitis u otras enfermedades o intervenciones quirúrgicas

Actitud de los padres ante el lenguaje. En estas líneas exprese sus sentimientos ante los inicios del lenguaje de su hijo

¿En la familia existe algún familiar que haya presentado dificultades del lenguaje? Indicar parentesco y su problema

VI.- Actualmente

Indicar en las líneas.

¿Cuándo y de qué hablas con tu hijo(a)?

¿Cuentas o lees cuentos al niño(a)?

¿Qué tipo de cuentos?

¿Qué actividades realiza tu hijo por las tardes?

VII.- Preguntas adicionales

¿Alguien habla con su hijo (a) en un idioma distinto del español (en caso afirmativo, en qué idioma)?

¿Nació su hijo más de seis semanas antes de tiempo? ¿Cual fue su talla (altura) y peso?

Si usted tiene algún comentario adicional, puede escribir a continuación.

Firma y nombre

Muchas gracias por su ayuda y participación

Madrid, xxxx

Anexo 1.3. Plon-R 3 AÑOS

	PD	PT
FORMA Puntuación total (Max 5pts)		
- <i>Fonología</i>		
- <i>Morfosintaxis</i>		
Repetición de frases		
Expresión Verbal espontánea		
	PD	PT
CONTENIDO Puntuación total (Max 6 pts)		
- <i>Léxico</i>		
Comprensivo		
Expresivo		
- <i>Identificación de colores</i>		
- <i>Relaciones espaciales</i>		
- <i>Partes del cuerpo</i>		
- <i>Acciones básicas</i>		
	PD	PT
USO		
- Expresión espontánea ante una lámina		
- Interacción espontánea a lo largo de la prueba		
	PD	PT
PUNTUACIÓN TOTAL PLON-R (Max 14 pts)		

Anexo 1.4. Plon-R 4 años

	PD	PT
FORMA Puntuación total (Max 5pts)		
- Fonología		
- Morfosintaxis		
<i>Repetición de frases</i>		
<i>Expresión Verbal espontánea</i>		
	PD	PT
CONTENIDO Puntuación total (Max 6 pts)		
- Léxico		
<i>Comprensivo</i>		
<i>Expresivo</i>		
- Identificación de colores		
- Relaciones espaciales		
- Opuestos		
- Necesidades básicas		
	PD	PT
USO		
- Expresión espontánea ante una lámina		
- Interacción espontánea a lo largo de la prueba		
	PD	PT
PUNTUACIÓN TOTAL PLON-R (Max 14 pts)		

Anexo 1.5. Plon-R 5 años

	PD	PT
FORMA Puntuación total (Max 5pts)		
- Fonología		
- Morfosintaxis		
<i>Repetición de frases</i>		
<i>Expresión verbal espontánea</i>		
	PD	PT
CONTENIDO Puntuación total (Max 6 pts)		
- Categorías		
- Acciones		
- Partes del cuerpo		
- Ordenes sencillas		
- Definición por uso		
<i>Comprensivo</i>		
<i>Expresivo</i>		
	PD	PT
USO		
- Expresión espontánea ante una lámina		
- Interacción espontánea a lo largo de la prueba		
	PD	PT
PUNTUACIÓN TOTAL PLON-R (Max 14 pts)		

Anexo 1.6. Guión Entrevista para Directoras y Maestras de Educación Infantil

1. Historia de Vida Profesional

- ¿Cuál es su profesión?
- ¿Cuántos años llevas trabajando?
- ¿Cómo llegaste y cuántos años llevas en el centro?
- ¿Habéis realizado algún curso o posgrado?
- ¿Cómo han influido estos en tu desarrollo profesional?

2. Aspectos Organizativos del Centro

- ¿Cómo está organizado el centro (tipo de centro)?
- Describe el proyecto educativo del centro y los planteamientos generales.
- ¿Con qué recursos cuentan para los profesores y alumnos?
- ¿Ciclos de Educación Infantil que atiende?

3. Contexto del Centro Educativo

- ¿Cómo es el entorno social y geográfico del centro (municipio)?
- ¿Cuál son las características del alumnado del centro?
- ¿Hay alumnos de otros países?, de ¿qué países provienen?
- ¿Cómo es la participación de las familias en el centro?
- ¿Existen instancias de participación de las familias en el centro?
- ¿Cómo cree que podría mejorar la participación de los padres en el proceso educativo?

4. Concepción del Lenguaje y sus Dificultades

- ¿Qué entiendes por lenguaje?
- ¿Qué consideras que son las dificultades de lenguaje?

5. Enseñanza del Lenguaje en el Centro

- ¿Cómo se enseña el lenguaje en Educación Infantil?
- ¿Qué metodologías utilizan?
- ¿Qué recurso utilizan (libro, pizarra digital)?

6. Evaluación de las Dificultades del Lenguaje

- ¿Cómo se hace y quiénes participan en el proceso de evaluación de las dificultades de la - comunicación y el lenguaje?
- ¿Qué instrumentos o estrategias utiliza para la evaluación de los problemas de la Comunicación y del lenguaje?
- ¿Qué criterios se usan para la asignación a un programa de trabajo?
- ¿Qué haría para mejorar el proceso de evaluación? ¿qué cambiaría y cómo?

7. Intervención

- ¿Qué valoración hace de la organización de la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje?
- ¿Cómo se planifica la intervención en las dificultades de la comunicación y el lenguaje?
- ¿Quiénes ponen en práctica la intervención? y ¿qué cosas hace cada uno?
- ¿Qué tipo de materiales suelen emplear y estrategias más frecuentes?
- ¿Cómo se evalúa el plan de intervención?
- ¿Qué propuestas de mejora introduciría?

8. Respuesta educativa a las nee

- ¿Cómo se concreta el trabajo relacionado con la respuesta educativa a las dificultades del lenguaje en los distintos documentos del centro: Proyectos Educativos de Centros, en los Proyectos Curriculares y en las Programaciones de Aula?
- ¿Se ve como una necesidad del centro atender a estas dificultades?
- ¿Cómo se organiza el apoyo?
- ¿Qué harías para mejorar la organización de la intervención en el lenguaje? ¿Se podría trabajar de una forma mejor?


9. Dificultades de lenguaje, desarrollo y aprendizajes

- ¿Considera que las dificultades en el lenguaje están teniendo repercusiones en los aprendizajes escolares? ¿En qué áreas concretas?
- ¿En qué aspectos están influyendo las dificultades de lenguaje? (En la comprensión, en la conducta, en la autoestima).

10. Formación de los profesionales

- ¿Considera que los profesionales (maestros y maestras de Educación Infantil), en general, están preparados para abordar las dificultades de lenguaje?
- ¿Se preocupa la política educativa de formar a los profesionales?
- ¿Cómo abordaría dicha formación?
- ¿Algo sobre lo que desee hacer algún comentario?

Anexo 1.7. Autorización de los Padres

<p></p> <p style="text-align: center;">Autorización y compromiso de participación</p> <p>Yo,.....,D.N.I.....a poderado/a del alumno/aautorizo que mi hijo sea evaluado por D^a Chenda Francisca Ramírez Vega y colaboradores, D.N. I Y0042047- V, y que se utilicen los datos de mi hijo y de mi familia para los fines que requiera la investigación.</p> <p style="text-align: center;">_____ Firma y nombre del apoderado</p> <p style="text-align: right;">Madrid, de de 20xx</p>

Anexo 2. Programa de estimulación del lenguaje oral: Cuentos para hablar mejor y pensar el mundo

Anexo 2.1. Cuento 1: El cole y sus aventuras

Un soleado día de Septiembre en el patio del Cole estaban jugando un grupo de chicos y chicas con arena. En ello María y Juan cuando de tanto escarbar en la arena encontraron algo extraño, siguieron escarbando hasta el final para poder sacar el objeto y al tenerlo en sus manos se dieron cuenta de que era un baúl como el de los cuentos de piratas.

Estaban tan sorprendidos que no se animaron a abrirlo de inmediato. Se sentaron a pensar que podría contener ese baúl.

María y Juan decidieron llamar al resto de sus compañeros para mostrarles lo que habían descubierto bajo la arena. Al llegar sus compañeros al lugar todos miraron el baúl con ojos de desconcierto y animaron a María y Juan a que abrieran de una vez el tesoro que habían encontrado, pero María tenía un poco de miedo a que apareciera un animal extraño, como una serpiente, y que con su larga lengua saliera del baúl y los asustara (imitar el sonido de la serpiente, sacando y metiendo la lengua dentro de la boca).

Juan, que era más curioso que María, decidió preguntar a cada uno de sus amigos si estaba bien o mal abrir el baúl y que podían encontrar dentro de él (*Preguntar primero a los alumnos ¿qué hay dentro del baúl?).

Comenzó preguntándole a Paz: ¿Está bien o mal abrir el baúl?, ¿Qué crees que hay dentro de él?

Paz lo pensó algunos minutos (poner cara de pensamiento, abriendo los ojos y poniendo el dedo índice en la sien), dijo que sí, que estaba bien abrirlo y que cuando lo abrieran dentro de él encontrarían maíz de colores. Todos los compañeros rieron (poner cara de risa y repetir ja) y le preguntaron a Paz, “¿por qué maíz?” y ella contestó: porque es mi alimento favorito y está rico (imitar uhm, moviendo después los labios uno encima del otro).

Juan le hizo la misma pregunta a Remus y el opinó que no debían abrir el baúl, porque dentro de él podría vivir un vampiro (montar los colmillos sobre el labio inferior y sacar la lengua). ¡Oh! exclamaron todos y abrieron los ojos con un poco de miedo (abrir la boca, abrir los ojos y repetir oh).

Luego le preguntó a Lin y ella contestó que sí debían abrir el baúl y que dentro de él vivía un dragón guardián bueno. Un dragón, dijo María, y ¿es bueno? ¡Qué suerte tenemos!

Finalmente le pregunto a José Manuel, que dijo que no debían abrir el baúl, porque dentro podían encontrar un tesoro maldito.

Por curiosidad, de ver qué pasaba en la arena, se acercó Diego y sin preguntar a nadie tomó el baúl y lo abrió. Todos se acercaron a ver que había dentro. Era un globo un poco extraño, o quizás una pelota rara, con dibujos en tonos marrón, verde y celeste y muchas letras que parecían nombres. Ninguno sabía lo que era. En eso apareció Mohamed, que era un compañero mayor, se acercó al baúl y cogió lo que había dentro y comentó “que bonito globo terráqueo”.

Todos en conjunto preguntaron: ¿qué es un globo terráqueo? (*preguntar a los chicos antes de seguir).

Y él les contesto: “Un globo terráqueo es el planeta tierra, sus continentes, países y mares, dibujados como un mapa en un globo” (Mostrar globo terráqueo).

¡Qué wuay! Se escucho decir al grupo de chicos y chicas que estaban alrededor del globo.

Juan, con la curiosidad que lo caracterizaba, les propuso a sus amigos que comenzaran un viaje mágico por cada país.

Cada uno giraría el globo y elegiría un país cada vez. Todos estuvieron de acuerdo en ello. De repente, sonó el timbre (repetir ring), el recreo había terminado, entonces, decidieron dejar enterrado el globo y el baúl bajo la arena para que al recreo del día siguiente, pudieran decir quién elegiría el país donde iban a viajar.

Anexo 2.1.1. Ilustración 1.3: “El baúl y los niños

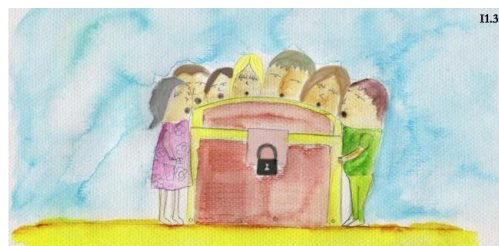


Figura : Ilustración Guillermo Ramírez Vega.

Anexo 2.2. Cuento 2: El mono del monarca

Al día siguiente Juan y sus compañeros llegaron con su mochila mejor preparada que otros días, dentro de ella pusieron ropa y un par de bocadillos para iniciar el nuevo viaje. Dentro del aula todos estaban impacientes por salir al recreo, hasta que sonó el timbre (repetir ring-ring) que indicaba recreo, Juan y María llamaron a todos sus compañeros, cogieron sus mochilas y salieron al patio para encontrarse con Mohamed y el globo.

Dejaron sus mochilas en la arena y comenzaron a escarbar para recuperar el globo. Al tenerlo en sus manos, decidieron entre todos que Mohamed debía girar el globo para ver a qué país viajarían esa mañana.

Mohamed tomo el globo, lo dejó sobre la arena y lo hizo girar, cerró los ojos, extendió su dedo índice y lo puso frente al globo hasta que dejó de girar.

Todos se preguntaron: ¿a qué país viajaremos hoy?

Mohamed miró de cerca el globo y leyó detenidamente y con un poco de dificultad: Marruecos.

Con mucha alegría Mohamed exclamó: ¡viajaremos al país de mis abuelos!

Juan, María, Paz, Adrián, Li, José Manuel, Diego y Mohamed cogieron sus mochilas, se pusieron alrededor del globo, giraron un par de veces y volaron hasta Marruecos. Desde el cielo vieron muchas cosas sorprendentes, unos raros animales con joroba, monos y burros, el desierto y el viento. Al pisar tierra, se les acercó un viejo con una barba muy larga, vestido con una túnica de color marrón que les preguntó: ¿qué hacéis aquí?

Ellos contestaron: ¡Venimos a visitar la tierra de los abuelos de Mohamed!

El abuelo dijo: Pues estáis de suerte, porque yo os puedo ayudar. Saco de su bolso un cuento y preguntó: ¿queréis que lo leamos juntos?

Ellos contestaron muy animados: ¡sí!

“Les voy a contar la historia del mono del pequeño Monarca”, dijo el anciano.

“Esta es la historia de un mono travieso (repetir /m/ y mover los brazos) que paseando por la medina buscando nuevas aventuras, pasó por un puesto de frutas, cogió un plátano,

lo peló y se lo comió (pelar el plátano y mover la boca para adelante y atrás como si estuviéramos comiendo).

Paso un rato y el mono decidió parar de andar, se sentó al lado de un camello y oyó a alguien llorar dentro de una tienda (poner cara triste y llorar gua). El mono se levantó, caminó hasta la tienda y entró en ella (*Preguntar ¿quién está llorando dentro de la tienda?).

Dentro había un niño vestido con una elegante túnica de color verde, que estaba tumbado sobre unos cojines de diferentes colores: amarillo, verde mar, marrón y morado.

El mono se acercó al niño y con su mano secó sus lágrimas y le sonrió (imitar la sonrisa). El chico al ver al mono le preguntó: ¿qué hacéis aquí?, ¿Cómo te llamas?

El mono le contestó “m” (repetir m).

“¡Qué tonto soy!” exclamó el chico, “los monos no hablan”.

“Te pondré como nombre “Manolo”. “Desde hoy te has convertido en la mascota del monarca, y por esta razón me acompañaras a donde yo me dirija”. El pequeño monarca estaba feliz con su mono Manolo, pero un día pensó que podría enseñar a hablar a su mono.

Entonces le dijo: “Manolo te enseñare a hablar”. El mono saltó de felicidad y comenzaron las primeras clases con movimientos de lengua (sacar y meter la lengua), con movimientos de labios acompañados de sonidos como /m/ (apretar los labios y repetir m). El mono apretaba los labios y repetía /m/.

El pequeño monarca y su mono Manolo se estaban divirtiendo mucho, saltaban y reían como nunca.

Ahora repite conmigo todo lo que yo diga con palmadas” (repetir mu, mi, me, m, ma, mamá, mamá) y ahora estas palabras (repetir palabras con m: memo, mimo, mono, mano, mar, marrón, Manolo, camello, monarca). El mono Manolo y el pequeño monarca se abrazaron y aplaudieron muy felices.

Ahora el mono repetía en cada lugar que visitaban juntos:

Soy el mono Manolo

Que hablando con el mundo entero

Animo hasta el mosquetero

El anciano muy contento al terminar la historia del mono Manolo, les dijo a los niños mientras más amigos tenemos más cosas aprenderemos”.

Al escuchar el sonido del timbre (repetir ring-ring) los chicos regresaron a su clase.

Y colorín, colorado esta visita a Marruecos ha terminado.

Anexo 2.2.1. Ilustración 2.1: “El mono y el monarca”

I2.1.



Nota: Ilustración de Guillermo Ramírez Vega.

Anexo 2.2.2. Ilustración 2.2 “El globo terráqueo”



Nota: Ilustración de Guillermo Ramírez Vega.

Anexo 2.2.3. Ilustración 2.4 “Camellos en el desierto”



Nota: Ilustración de Guillermo Ramírez Vega.

Anexo 2.2.4. Ilustración 2.7 “Cuéntanos tu historia”



Nota: Ilustración de Guillermo Ramírez Vega.

Anexo 2.3. Cuento 3: Virginia, la oveja cantarina

¡Ring- ring! Sonó el timbre para salir al recreo, todos los chicos ya sabían que debían coger su mochila, salir al patio y sentarse en la arena alrededor del globo. Esta vez la elegida fue Paz, que con una sonrisa de oreja a oreja (sonreír estirando la boca) se aproximó al globo lo giró y puso su dedo sobre el país al cual viajarían ese día.

En ese instante se acercó Mohamed, igual que la vez anterior, pero sin dificultad leyó:

“Bo-li-via”.

¡Qué wuay! Exclamo Paz ¡el país del maíz de colores! Mmm delicioso (sacar la lengua y pasarla sobre los labios).

Juan, María, Paz, Remus, Li, José Manuel, Miguel Ángel y Mohamed se cogieron de las manos y giraron alrededor del globo un par de veces muy rápido hasta volar en dirección a Bolivia.

Desde el cielo pudieron ver el extenso océano Atlántico y muchos animales como caimanes, loros, guanacos, alpacas y vicuñas. Al aterrizar todos cayeron sobre el establo de una vieja cabaña de barro.

¡Qué suerte!, exclamó Juan, hemos caído sobre un colchón de hierba.

Al levantarse vieron que dentro del establo había muchos animales y una mujer que parecía asustada con los brazos en la cintura (poner cara de susto y las manos en la cintura).

La mujer les preguntó: “¿cómo habéis llegado a mi establo?”

Ellos a coro le contestaron: ¡volando!

Bueno, comentó, la mujer. Mi nombre es Llawara y significa estrella afortunada en Aymara.

Llawara les presentó cada uno de los animales que estaban descansando en el establo.

Esta es Vicky la vicuña y su compañera Barbará, ellas saludaron a los chicos alegremente con un movimiento de cabeza y un guiño de ojos y siguieron comiendo hierba de forma graciosa (mover la boca como si estuvieran comiendo de forma circular).

La que ven en el corral contiguo es la oveja Virginia, todos saludaron y dijeron ¡Hola oveja Virginia! y la oveja les contestó ¡bebebebe bubuen día! (repetir be).

Sorprendidos (poner cara de sorpresa) por lo extraño que era que la oveja hablara, le preguntaron a Llawara. ¿Por qué la oveja habla?

Ella les contestó que un día al salir a pastar con las ovejas y las vicuñas al monte, se puso a llover y un relámpago cayó sobre la cabeza de Virginia, la oveja. Al acercarnos a ella y preguntar si se encontraba bien, ella contesto balando al principio (repetir beee) y luego dijo ¡estoy bien! Llawara les contó que ella y los animales quedaron tan impactados con el

suceso que estuvieron mirándola más de una hora con la boca abierta (abrir la boca y dejarla fija).

Al despabilar la pastora reunió a sus animales para volver a su hogar. Durante el camino de regreso, la oveja comenzó a afinar su garganta con diferentes sonidos (repetir ba, be, bi, bo, bu, beba, bebe, bobo, boba, bibe, babi, bibo, bubu) y alegró el camino cantando:

Jallupacha, jallupacha baña, baña

Vamos vicuñas

Mover vuestras pezuñas, bajar las montañas

Más rápido que las arañas

Que mañana el agua bañara nuestra cabaña

Jallupacha, Jallupacha baña, baña

La pastora, las vicuñas y la oveja cantaron la canción acompañadas de una nube llena de agua que fue regando los campos cercanos a la cabaña de barro.

Al llegar a casa, durmieron sin enterarse de nada y a la mañana siguiente al despertar, vieron los campos llenos de maíz.

Fue tal la felicidad de la pastora y de sus animales, pues no pasarían hambre por mucho tiempo. Para celebrar este acontecimiento bailaron y cantaron alrededor del campo todo el día.

Llawara para despedirse de los chicos les dijo: esta es la historia de Virginia, la oveja que con su canto rellena de verdes cosechas los campos.

Anexo 2.3.1: Ilustración 3.1 “Virginia, la oveja cantarina”

13.1.



Nota: Ilustración de Guillermo Ramírez Vega.

Anexo 2.3.2: Ilustración 3.8: “La lluvia y Virginia, la oveja”



Nota: Ilustración de Guillermo Ramírez Vega.

Anexo 2.3.3.: Dibujo 1 “Oveja Rosa”



Nota: Ilustración de Alex.

Anexo 2.4. Cuento 4: El puma con color

Otro día más de clases, otra nueva aventura. Como todos los días esperaron a que sonara el timbre de salida ¡Ring-ring! (repetir ring) para dejar el aula y dirigirse hacia la arena. Hoy, María debía girar el globo terráqueo para volar a un nuevo país

Ansiosa frente al globo, lo hizo girar enérgicamente y puso su dedo sobre la nueva tierra que visitarían. Mohamed al acercarse a leer el nombre del país se rió a carcajadas (imitar sonido risa).

¡Qué wuay!, vamos a Pa-ra-guay. Se tomaron de las manos formaron un círculo, giraron y repitieron:

Pam, Pim, Pum

Juntemos las manos

Pam, Pim, Pum

Y a otro país vamos

Al terminar el viaje aterrizaron sobre la frondosa copa de un árbol. Desde la altura pudieron ver a su alrededor.

Se escucha un río (imitar sonido del río), parece que lleva muchas piedras, dijo María.

¿Escucháis los pájaros? Preguntó Remus, porque yo escucho muchos pájaros (repetir pí, pí, pí).

¡Mirad! Grito Diego, ¡Una familia de pumas! (repetir j).

Qué color tan bonito tienen, dijo Juan, podríamos bajar de este árbol para verlos desde más cerca (Preguntar a los niños ¿qué creen que pasará si los niños bajan del árbol a ver de cerca a los pumas?).

Bajaron lentamente del árbol y al pisar tierra firme, se dieron cuenta de que estaban en un hermoso bosque. Juan, María, Paz, Remus, Li, Giovanni, José Manuel, Diego y Mohamed caminaron hasta llegar a una aldea cercana, donde se encontraron con un joven hombre acompañado por un fuerte Puma con Color.

El joven hombre les dijo a los chicos: Yo soy Pombero y el es mi Puma con Color.

Los chicos rieron (imitar sonido de la risa) y exclamaron ¿con color?

Entonces Pombero, les explico que así se les llama en Paraguay a los pumas, porque su pelo es de color dorado o rojizo.

¡Qué wuay!, exclamaron los chicos.

No tengáis miedo, el puma no os hará daño, podéis acercaros lentamente y acariciar su cabeza, dijo Pombero. Se acercaron uno a uno al puma y lo acariciaron. El puma se acostó, se acurruco en el suelo y comenzó a repetir un sonido de un pequeño felino (repetir miau, miau).

Los chicos muy contentos, se sentaron al lado de Pombero y él comenzó a contar la Historia de su Puma con Color.

Una noche silenciosa y calmada escuche unos sonidos extraños, decidí salir de mi choza y caminé en dirección al bosque. Mientras caminaba, me encontré a un cachorro puma con color que había perdido a sus padres. El cachorro maullaba como un gato pequeño (repetir miau, miau).

Me fui lentamente a casa con el cachorro escondido entre mis brazos y ahí lo críe a escondidas de la tribu. Con el paso del tiempo, este cachorro creció entre personas y escuchando el canto de los pájaros.

Durante el transcurso de estos años, pasó algo muy extraño, el puma con color dejó de maullar y comenzó a imitar a los pájaros (repetir pí, pí, pí).

Se fue haciendo cada día más y más grande, entonces su canto fue tan alto (repetir pi, pi, pi) que empezó a molestar a los aborígenes de la aldea.

Por esta razón, Pombero pensó que si el puma con color era capaz de imitar a los pájaros también podría imitar a las personas.

Entonces decidió enseñarle algunas palabras empezó por “gato”, y el puma no la repitió, siguió con “cara” y el puma no dijo nada... solo piaba (repetir pí, pí, pí).

Pombero pensó: mejor le enseñaré solo palabras con /p/ (repetir pa, pe, po, pu, pepe, papa, pepi, pipo, papu, pepa, pepo) y el puma repitió cada una de ellas (repetir pa, pe, po, pu, pepe, papa, pepi, pipo, papu, pepa, pepo).

Desde ese momento, mi relación entre mi puma con color y yo se fue convirtiendo en algo tan estrecho que donde voy, él me sigue, me acompaña y me cuida de los posibles peligros.

Por eso cuando vamos en busca de alimentos, me avisa si algo se acerca y me dice (repetir pí, pí, pí peligro) y eso es lo que pasó en el momento que vosotros llegasteis a la aldea, el puma con color se puso en posición de defensa para ir en busca del peligro, que resultó ser unos simpáticos niños.

En ese momento todos miraron al puma que tenía cara de tristeza (poner cara de tristeza), él quería ser un puma con color y rugir como los pumas de la manada que vivían en el bosque.

Entonces Pombero les pidió a los chicos que le enseñaran a rugir al puma, para que se pudiera defender de sus enemigos y pertenecer a la manada.

Los chicos le dijeron a Pombero: nosotros le enseñaremos.

Primera lección: Posición de Puma con color amenazante, fruncir el ceño y abrir la boca muy grande que se vean todos los dientes. El puma cogió la misma posición y abrió la boca muy grande.

Segunda lección: Gritar muy fuerte a.

El puma solo pudo gritar pi, pi, muy fuerte.

Los chicos le dijeron ruge /gr/ y el Puma con Color movió la cabeza de forma negativa.

Diego preguntó: ¿Qué hacemos ahora?

Mohamed contestó: enseñémosle a rugir como una gran explosión /pá/ (repetir pá).

Repetieron todas las lecciones anteriores hasta llegar:

Uno, posición de puma con color amenazante.

Dos, fruncir el ceño.

Tres, abrir la boca muy grande.

Cuatro, gritar /pá/ (repetir subiendo el tono desde murmullo hasta gritar pá).

El puma rugió tan fuerte que se escucho /pá/ (gritar pá) como un fuerte estallido, que la aldea completa salió a mirar que pasaba y se dieron cuenta que el puma con color de su aldea ya se había hecho mayor (Preguntar, ¿Cómo creen que terminará esta historia?).

El puma con color se acercó a los pies de Pombero y lamió sus manos en son de agradecimiento (sacar la lengua) y emprendió su nuevo camino en busca de su nueva familia.

Anexo 2.4.1. Ilustración 4.5. “Niños sobre el árbol”



Nota. Ilustración de Guillermo Ramírez Vega.

Anexo 2.5. Cuento 5: La Chinchilla amarilla

José Manuel le guiño el ojo a Juan en clases como gesto de que ésta era su oportunidad para girar el globo y elegir el país al que viajarían.

¡Ring- Ring! sonó el timbre, todos salieron preparados con su mochila y ropa abrigada.

Los chicos ya se encontraban en el cajón de arena con su globo.

José Manuel preguntó: ¿quién girará esta vez el globo?

Todos contestaron: ¡esta vez eres tú el elegido!.

¡Mola, mogollón! exclamo José Manuel, hizo girar el globo, puso su dedo y el globo se detuvo.

Se acercó Mohamed a leer el nombre del país. Viajaremos a “Chi-le”.

Se cogieron de las manos, formaron un círculo, giraron y repitieron:

Chan, chin, chun

Juntemos las manos

Chan, chin, chun

Y a otro país vamos.

Comenzó el viaje a este país de nombre tan corto. Desde el cielo pudieron observar una gran montaña con sus picos blancos, unos grandes pájaros de alas muy largas que abrazaban a sus polluelos y el mar que bailaba al ritmo del viento.

Al descender, llegaron a un lugar de tierra amarilla, donde brillaba el sol más fuerte que en otros lugares de los que habían recorrido y un río cruzaba las viñas.

En ese momento, se oyó un ruido entre los árboles (repetir chic), era algo que se movía de un lado a otro de forma muy rápida.

Giovanni grito: ¡Un ratón!

María dijo, ¡no!”

Todos treparon sobre una roca. Mientras estaban ahí subidos se les acercó un animal parecido a un ratón que los miró fijamente y les dijo: Creo que habéis cometido un grave error. Yo no soy un ratón, soy una Chinchilla.

Una Chin- chi ¿qué?, exclamaron los niños.

¡Soy una Chin- chi- lla! Vivo aquí en el norte de Chile con mi familia ¿queréis conocerla? Se volvió y gritó a su familia : ¡Ey! Salid de la madriguera, no hay peligro. Ella es mi mamá Chela Chinchilla, el es mi papá Chalo Chinchilla y el es mi hermano Chulo Chinchilla y a mí me conocen como Chinchi, la chinchilla amarilla”.

Estamos en una misión secreta, buscamos a los abuelos Chinchilla que fueron atrapados por el gato Chufa. ¿Queréis acompañarnos en la búsqueda? Debéis ir caminando de puntillas y en silencio (repetir chu, llamando al silencio) les advirtió la Chinchilla.

De repente apareció la Lechuza gris del valle y al verlos en posición tan sospechosa, les preguntó. ¿Qué hacéis Chinchi? ¿Donde vais de forma tan divertida?

Chinchi contestó: Vamos hacia el escondite del gato Chufa que tiene atrapados a los abuelos Chinchillas y debemos rescatarlos, porque los ha confundido con ratones y se los comerá.

¡Uy! (repetir uy) se escuchaba a los lejos llorar a las chinchillas, mientras corrían apresuradamente hacia el escondite del felino.

José Manuel, les dijo a las chinchillas: no os preocupéis, nosotros somos más grandes que el gato Chufa y le pondremos una sardina como cebo para que salga de su escondite.

Y así fue, llegaron a la puerta del escondite y las chicas gritaron: ¡Gato Chufa! Es hora de comer (los chicos deben ayudar a llamar al gato chufa). Los chicos pusieron el plato con sardinas a un lado de la puerta del escondite.

El gato, al sentir el olor de aquel manjar (respirar rápidamente) salió lentamente de su escondite y comenzó a comer feliz sus sardinas. Mientras el gato comía, las chinchillas entraban por el otro lado del escondite. Dentro del escondite los abuelos Chinchilla estaban atados. Desataron a las chinchillas y corrieron para salir del escondite sin peligro,

pero en ese instante apareció sobre un árbol cercano la Lechuza y grito al gato: ¡Chufa! Los abuelos huyen.

Los chicos hicieron callar a la lechuza ¡chu! (repetir chu, llamando al silencio) Lechuza calla.

El gato Chufa salto de forma ágil, hacia las chinchillas y les dijo, ¿A dónde lleváis mi cena?

Chalo Chinchilla, contestó: a nuestra madriguera, nosotros no somos tu alimento.

María al ver la reacción del gato lo llamó: ¡gato Chufa! Ven, tengo más sardinas para ti.

María, sacó de su mochila y de la de sus amigos, muchas latas de deliciosas sardinas y propuso al gato Chufa, que si él dejaba de molestar a las Chinchillas, ellos le dejarían todas las latas de sardinas para que se alimentará toda la vida.

El gato Chufa con cara de felicidad (poner cara de felicidad), contestó que sí y alegremente dijo: no tendré que salir a cazar por las noches. Así las Chinchillas y el gato vivieron felices para siempre.

Colorín, colorado este cuento se ha acabado y la lechuza se ha callado.

Anexo 2.6. Cuento 6: El pirata Nano y el molino mágico

Pasaban los días y a la clase llegó una compañera llamada Natalia. Como Natalia era nueva, los primeros días ella se sentaba en un rincón del recreo a comer sola su bocadillo, hasta que Remus se dio cuenta y la invito a participar en el viaje de ese día.

Natalia se sentó en la arena y giro el globo, puso su dedo sobre el nuevo país al que viajarían.

Para sorpresa de todos se acerco Juan a leer. Tomó aire (tomar aire y botarlo lentamente) y leyó lentamente: “No-rue-ga”.

Todos se acercaron a mirar en qué lugar del globo se encontraba este país de nombre tan extraño.

En ese instante se cogieron de las manos y repitieron dos veces:

Nan, nín, nun

Juntemos las manos

Nan, nín, nun

A Noruega navegamos

Natalia la capitana gritó, ¡Leven el ancla, navegantes!

El barco de los niños inicio su recorrido hacia Noruega a toda velocidad.

¡Qué gran barco!, exclamó José.

Investiguemos qué hay bajo cubierta propuso Juan (preguntar a los chicos ¿qué creen que hay bajo cubierta?)

Antes de comenzar a bajar, paso algo sorprendente en cubierta. Apareció un gnomo con un parche de pirata en su ojo izquierdo que emitía un sonido muy extraño (repetir varias veces /n/) con el afán de asustar.

¿Habéis oído esos ruidos chicos? preguntó Paz.

¡Sí!, respondieron todos.

¡Qué miedo! (Poner cara de miedo), dijo Miguel Ángel y se escondió tras su gorra.

El gnomo se rió a carcajadas de las caras de asombro de cada uno de los chicos y decidió acercarse amistosamente.

No temáis queridos niños, solo soy un gnomo que vive dentro de este viejo barco, esperando llegar algún día a tierra firme. ¿Queréis que os cuente la Historia del Pirata Nano y el molino mágico?

Todos estuvieron de acuerdo y se sentaron a escuchar al misterioso gnomo.

Hace muchos días (imitar gesto del día, abrir los ojos y las manos) y noches (gesto de noche cerrar los ojos y cerrar las manos), atrás en ese barco, navegaba el pirata Nano y su tripulación.

Un día después de cruzar muchos mares recalaron en un puerto de Noruega para hacer negocios. Allí un comerciante les vendió unos enormes bloques de sal a cambio de unas monedas de oro.

El Pirata Nano y su tripulación cargaron los bloques en la bodega de su barco y se fueron rumbo a nuevos destinos (Preguntar a los chicos ¿qué harán los piratas con los bloques de sal?).

Por el camino se desató una tormenta (repetir sonido de la tormenta /f/) que hizo que el barco del pirata Nano se detuviera en un islote helado. Allí, para asombro de los marineros y del propio Pirata Nano (poner cara de asombro), un viejo gnomo, como yo, molía enormes bloques de piedra con una extraña máquina llamada molino, con tan sólo pronunciar las palabras mágicas: mano de gnomo, muele que muele la sal, bajo el mar (repetir las palabras mágicas).

Toda la tripulación se escondió detrás de unas rocas y esperó a que el gnomo acabase con su ceremonia para robarle tan novedoso aparato. En plena noche, subieron la máquina al barco y zarparon sin ser vistos. El pirata Nano estaba tan contento que no dejaba de pronunciar las palabras mágicas para que la máquina no dejase de moler los bloques de sal:

Mano de gnomo, muele que muele la sal, bajo el mar (repetir las palabras mágicas).

Pero después de varias horas se llenaron de sal hasta la nariz, y la tripulación no podía ni caminar por la cubierta del barco. Y por mucho que el pirata Nano inventaba palabras como (inventar palabras con /n/, nariz, gnomo, Nano, Nino, nana, etc.) para detener al infernal aparato, éste seguía muele que muele.

Hasta que tuvieron que abandonar el barco y dejar que se hundiese en las profundidades marinas, donde el barco sigue moliendo sal hasta el día de hoy.

Colorín colorado este salado cuento se ha acabado.

Anexo 2.7. Cuento 7: Los duendes y el reloj

Otro divertido día de clase y otra nueva aventura, para el recreo. Como todos los días anteriores, al oír el timbre (repetir ring-ring), los chicos salieron al patio, se reunieron en la arena y cogieron el globo terráqueo.

Al estar alrededor del globo Juan dijo: “el elegido del día de hoy es¡Diego!”.

Diego suspiro (coger aire por la nariz y soltar el aire por la boca) y con una gran sonrisa (estirar la boca y mostrar los dientes), se acercó al globo, cerró los ojos, lo hizo girar y puso su dedo sobre el país al que viajarían.

Al abrir los ojos miro el país donde apoyo su dedo y leyó lentamente: “Di-na-mar-ca”.

“¡Qué nombre tan largo!” Exclamó José.

“Mirar, también es un país con mar igual que Noruega”, dijo María.

Rápidamente formaron un círculo y repitieron:

Dan, din , dun

Juntemos las manos

Dan, din ,dun

Que a Dinamarca volamos

Al aterrizar se dieron cuenta que estaban en un bosque de altos árboles.

De repente sintieron unos pasos entre la hierba.

Diego hizo callar a sus compañeros “¡chu!” (repetir chu)

Caminando muy lento comenzaron a seguir el sonido de esos pasos, hasta que llegaron a una aldea de pequeñas casas de diferentes colores.

Muy sorprendidos se acercaron a ellas y se encontraron con un travieso duende que se escondía detrás de las casas mientras ellos caminaban.

María que era muy rápida siguió al duende hasta cogerlo de la mano.

El duende le grito , ¡Suelta mi mano, gigante!

María lo soltó y el duende cayó al suelo. El duende con mucho dolor se paró acariciándose la espalda y les preguntó: ¿Quiénes sois vosotros?

Adrián le contesto: somos niños igual que tú

¿Niños? preguntó el duende y les dijo: Yo no soy un niño, yo soy un duende y me llamo Horita. Vivo en esta aldea junto a mi familia Cuerdita y somos los encargados de mantener en funcionamiento el reloj de la aldea. Mi padre es el señor Cuerdita, que es gordo y

bonachón, mi madre es la señora Cuerdita que es flaca y simpática, mi hermano es el duende Segundo, que es muy dormilón.

¡Oh!, exclamó el duende. Se me está pasando la Hora debo volver a mi trabajo, ¿Desean acompañarme?

Los chicos siguieron al duende Horita a toda prisa hasta el reloj.

Al llegar al reloj, Segundo, el hermano del duende Horita se había quedado dormido (repetir z) y por esta razón se habían quedado todos los duendes de la aldea dormidos incluidos el señor y la señora Cuerdita.

Horita le grito: ¡Despierta Segundo que se nos ha quedado dormido todo el mundo! (repetir el grito junto a los alumnos).

Segundo al abrir los ojos, miro a su hermano y a los chicos y se volvió a dormir de asombro ante tales gigantes.

Horita le volvió a gritar: “¡Despierta Segundo que se nos ha quedado dormido todo el mundo!” (repetir el grito junto a los alumnos).

Al despertar Segundo le pregunta a Horita: “¿Quiénes son tus amigos gigantes?”

“Son niños y nos vienes a ayudar a hacer funcionar el reloj que se ha quedado parado”.

Horita le pidió a Diego que con su dedo adelantara el segundero, para que el minuterero que era llevado por la señora Cuerdita, se adelantara y de esa manera se despertaran todos los duendes de la aldea.

Diego siguió las órdenes de Horita e hizo funcionar el reloj a toda marcha; al llegar a las doce del día sonó el timbre del reloj (repetir ring-ring) y todos los duendes de la aldea despertaron (bostezar y estirar los brazos) y los chicos volvieron a su colegio.

Colorín colorado este cuento se acabó y los duendes ya se han despertado.

Anexo 2.7.1. Ilustración 7. “El duende y el reloj”



Nota: Ilustración por Guillermo Ramírez Vega.

Anexo 2.8.Cuento 8: El príncipe y la princesa del rosal

“El elegido del día de hoy es (alargar el fonema s y guardar silencio), dijo Lin:

Es (alargar el fonema s), Remus.

Remus muy contento escarbo en la arena, saco el globo, lo giró y puso su dedo en un país llamado: Ru- ma- nia.

Y ¿cómo vamos a viajar hoy?, preguntó Remus.

Natalia le contesto: hoy iremos en camión, repitan conmigo:

Ran, rin, run

Calentemos motores

Ran, rin, run

Nuestro viaje a Rumania empezaremos

El gran camión avanzo rápidamente hasta su próximo destino. Al llegar a Rumania los chicos se bajaron y se encontraron con una hermosa ciudad. En ese momento María les dijo a sus amigos: ¡Mirad! esa viejecita nos está mirando fijamente.

Juan se acerco a ella y la saludo amablemente: Hola señora, ¿por qué nos mira?

La señora muy tímida les contesto: es que os he visto y me recordáis a mis nietos. ¿Queréis escuchar un entretenido cuento de Rumania?, preguntó la señora.

Hace muchos años atrás en un palacio muy grande vivían la reina, el rey y su hijo el príncipe Román. Los reyes no querían que su hijo se fuera del palacio, porque se quedarían muy solos y tristes en ese lugar.

Un día el joven príncipe Román anunció a sus padres que saldría a recorrer el reino en busca de una princesa.

El príncipe luego de recorrer todo el reino galopando sobre su caballo, se sentó a descansar junto a un rosal que estaba en la orilla de un arroyo.

De repente oyó unas palabras que procedían de las ramas del rosal: Dulce rosal abre tus rosas para salir de ellas (repetir 3 veces).

En ese momento se abrieron las rosas del rosal y de su centro salió una hermosa mujer de cabellos dorados como los rayos del sol.

Era tan hermosa que el príncipe quedó deslumbrado y con la boca abierta (poner cara de sorpresa) por varios minutos, al recobrar el aliento el príncipe se aproximó, cogió su mano y le dijo:

“Hermosa doncella, si tú me das tu amor, yo te daré la corona de flores más hermosa de este jardín y te convertirás en princesa de este reino” (Preguntar a los chicos ¿qué creéis que contesto la hermosa doncella al príncipe?).

La doncella beso al príncipe (imitar el sonido de un beso) y acepto la corona de flores, pero de la emoción los dos cayeron dormidos a los pies del rosal (imitar la acción de dormir). Más tarde cuando la doncella despertó vio que el príncipe no estaba y le había dejado solo la corona de flores. Se puso muy triste e intento volver a su rosal, repitió las palabras mágicas: “dulce rosal abre tus rosas para volver a ellas”, pero el rosal no se abrió.

Llorando la princesa corrió hasta llegar al palacio del príncipe. En el palacio la reina abrió la puerta y le preguntó: ¿qué buscas en este palacio? La doncella le contesto: busco al príncipe Román. La reina le contestó: el príncipe Román, está dormido.

¿Qué le ha sucedido?, preguntó.

La reina contesto: Se ha pinchado el dedo con una espina de un rosal y el rey lo ha encontrado al lado del arroyo dormido. Hemos hechos todo lo posible por despertarlo (¿qué harán ustedes para despertar al príncipe?)

¿Puedo verlo?, preguntó la doncella a la reina.

Sí, puedes verlo, acompañadme por aquí, contestó la reina.

Subieron hasta la habitación del príncipe, la doncella se acercó hasta su cama, acarició su pelo y sin pensar le dio un beso.

En ese instante el príncipe despertó y se sorprendió al ver a la doncella a su lado.

La reina gritó de felicidad: mi príncipe está vivo y llamo al rey.

Al llegar el rey, el príncipe miró a su amada y le propuso convertirse en la princesa Rosa.

La doncella que ahora era princesa aceptó la proposición del príncipe y se casaron ese mismo día y fueron muy felices por siempre.

Colorín, colorado este cuento rosa se ha acabado.

Anexo 2.9. Cuento 9: Ramiro el loro

Con el paso de los meses, ya era una tradición que al escuchar el sonido del ring emitido por la campana los niños se encontraran en el banco de arena.

Esta vez la elegida para girar el globo fue Carolina, pero antes de girar el globo, pensó: Ojala el país elegido sea mi Colombia.

Y así fue como el deseo de Carolina se cumplió y al poner el dedo el globo se detuvo en: “¡Co-lom- bia!”

Carolina les pidió a sus amigos que cerraran los ojos, se cogieron las manos y empezaron a girar rápidamente, fue así como comenzaron un largo viaje hacia Colombia. Al llegar abrieron los ojos y observaron un bonito paisaje con una selva y árboles muy verdes.

Juan un poco inquieto con esta frondosa vegetación preguntó: ¿Alguien escucho ese ruido?

Todos se quedaron callados para poder escuchar el ruido y todos contestaron enérgicamente: “Si Juan, hemos escuchado ese ruido”

Es un ruido extraño suena como /ará/ (repetir sonido /ará/), dijo José.

¿Qué será?, Preguntó Lin.

¡Averigüémoslo!, propuso Mohamed.

Caminaron unos pasos y se escuchó nuevamente el sonido /eré/, pero esta vez mucho más fuerte (repetir sonido eré).

Paz grito: amigos mirar hacia arriba de ese árbol. Hay muchos loros.

En ese momento uno de los loros se les acercó y les preguntó: ¿qué hacéis por estas lejanas tierras, simpáticos vasallos?

¡Ja , Ja!, rieron los chicos.

María le pregunto al loro: ¿Por qué nos dices vasallos?

El loro le contesto: es una larga historia.

Hace muchos años atrás, cuando yo era un joven y hermoso Cacique de la Tribu Muisca. Una noche, mientras dormía, se apagaron todas las luces de mi aldea. En ese instante mi puerta se abrió y entró el brujo Bororó, que dijo estas palabras:

Tarará, tararó, cuando pares de dormir, serás el loro Ramiro (repetir las palabras mágicas).

A la mañana siguiente, cuando mi madre y mi novia entraron a mi habitación, no me encontraron y pensaron que yo había huido.

Todos me buscaron por cielo y tierra por durante muchos días, pero no me encontraron. La que estaba más triste era mi novia que lloraba (imitar llanto con r) día y noche apoyada en la ventana de su choza, mientras yo la miraba desde el árbol más cercano, que se había convertido en mi nuevo hogar.

Uno de esos días me llene de coraje y baje del árbol a posarme a su ventana y le dije:

Hola soy Ramiro (repetir varias veces con voz divertida).Mi novia al verme, quedó sorprendida, pero seguía muy triste.Yo al verla tan triste y sabiendo que le gustaban mucho las peras, fui volando hacia un peral, cogí una pera y se la dí.

Mientras ella comía, yo le cantaba: larará, lararó (aplaudir cantando, con ritmos).

Al día siguiente volví otra vez, a visitar a mi hermosa novia y le lleve una linda pulsera de regalo. Ella se puso muy alegre y me enseñó varias palabras nuevas como: pera, era, cara, hora, loro, aro, cero, faro, corona, tijeras, etc.

Así pasaban los días y yo me seguía sintiendo triste porque mi novia era humana y yo no. Un día, estaba tan desesperado que decidí llamar al brujo: Bororó, Bororó, ven aquí (llamar a Bororó).

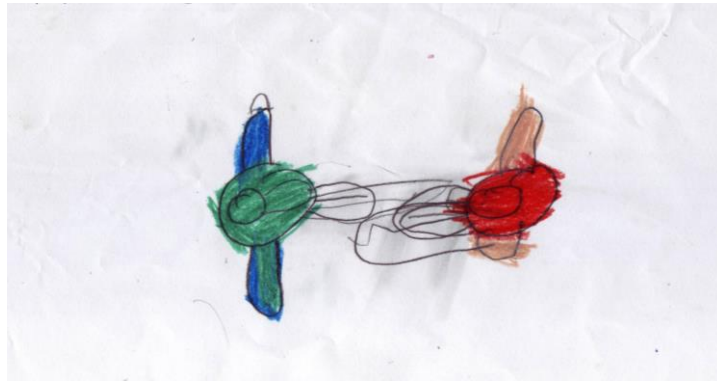
En ese instante apareció el Brujo Bororó sobre una nube y me preguntó: ¿Ramiro qué pasa aquí?

Yo le dije: me siento muy solo, deseo que conviertas a mi novia en lora. Y el Brujo me dijo: espera a que llegue la noche, cuando duerma, iremos a su choza. Al llegar la noche el brujo Bororó y yo fuimos a la choza y repetimos las palabras mágicas: Tararí, tarará, cuando pares de dormir, la lorita Lorenita serás (repetir con voz divertida).

Al despertar, mi novia se llevo una gran sorpresa se había convertido en una linda lorita de verdes y brillosas plumas. Al instante nos encontramos en la ventana de su choza, más felices que las perdices, éramos loro y lorita.

Colorín, colorado, este cuento del loro se ha acabado.

Anexo 2.9.1: Dibujo 2 “Lora besando al loro”



Nota: Ilustración de Carlos.

Anexo 2.10. Cuento 10: Blanca Flor y la planta mágica

Giovanni muy entusiasmado, ya se encontraba frente al globo. Al llegar sus compañeros de clase, estiró su dedo lo hizo girar con mucha energía, paró el globo y el lugar elegido esta vez, era una ciudad llamada: “Flo- ren- cia”.

¿En qué viajaremos a Florencia?, preguntó Miguel Ángel.

En nuestro globo. Amigos repitan:

Flan, flin, flun

De las manos muy apretados

Flan, flin, flon

En nuestro globo viajamos.

En ese momento el globo terráqueo los traslado por el cielo rápidamente hasta la ciudad de Florencia.

Al llegar aterrizaron en el patio de un museo, donde había muchas esculturas.

En eso Giovanni dijo: Mirad chicos que escultura ¡tan wuay!.

¡Sí!, dijo Lin, es una bonita escultura de una niña muy blanca.

Al decir estas palabras se les acercó el guardia del museo y les preguntó: ¿queréis escuchar la historia de Blanca la niña de la escultura?

¡Sí!, contestaron los chicos.

Hace muchos años en esta preciosa ciudad vivía una niña que se llamaba Blanca Flor. Un día al salir de su casa, se encontró con su amiga Clotilde y se dirigieron hacia la plaza del pueblo, para observar, cuidar y regar (imitar el sonido y acción de regar) las plantas del jardín.

Blanca Flor y Clotilde, cogían semillas las ponían en sus manos y las soplaban suavemente en los lugares sin plantas (inspirar por la nariz y soplar suavemente sobre la planta de la mano varias veces, como si tuvieran semillas de verdad).

Mientras las niñas regaban las semillas, empezaron a crecer hermosas flores de todos colores (¿de qué colores creéis que son las flores que crecen en este jardín?) y plantas. De repente a medida que la regaba una de ellas empezó a crecer.

Mira, Blanca, esta planta crece muy rápido, dijo Clotilde muy sorprendida.

¡Podríamos llevarla a casa, le propuso Blanca.

Y las dos chicas se fueron muy contentas a la casa de Blanca. Al llegar pusieron la planta en el lugar más bonito del jardín. Al pasar unos minutos, la planta empezó a crecer, a crecer, a crecer...

¡Mirad (imitar acto de mirar hacia arriba), la planta está llegando al cielo!, dijo Blanca Flor.

Parece un globo, comentó Clotilde.

Ellas se miraron sorprendidas sin saber qué hacer con su planta que subía y subía más allá de las nubes.

Las niñas perdieron la esperanza de recuperarla y se sentaron en el jardín deseando que volviera. De repente ¡¡¡sorpresa!!! Desde el cielo comenzaron a llover todo tipo de flores, claveles, clavelinas, gladiolos, tulipanes y rosas de todos los colores, cuando acabaron las flores comenzaron a caer frutas como clementinas mandarinas y plátanos.

Las niñas y todos los habitantes de la ciudad de Florencia estaban tan felices que se cogieron de las manos y se pusieron a cantar, siguiendo el ritmo de una banda.

“Flap, flip, flop, flores y frutas para todo el pueblo” (repetir varias veces).

Así fue que al cabo de unos años Blanca Flor y su amiga se convirtieron en heroínas de esta ciudad y para recordarlas por siempre la gente del pueblo construyó una estatua”.

Colorín, colorado este floreado cuento se ha acabado.

Anexo 2.10.1. Ilustración 10.5 “Blanca Flor y su amiga soplando semillas”



Nota: Ilustración por Guillermo Ramírez Vega.

Anexo 2.11. Cuento 11: Prao y los cuatro dragones

Ya se acercaban cada día más las vacaciones, los chicos ya estaban impacientes por salir al recreo. Como todos los días antes de iniciar una nueva aventura se reunieron en el cajón de arena.

La única chica que no ha girado el globo es Lin, dijo María.

Lin con su brazo y su mano estirada giró con fuerza el globo, y luego puso su dedo índice sobre el país donde emprenderían su nueva aventura.

Mohamed se acercó y leyó: Chi- na.

Para comenzar el viaje los chicos se tomaron de las manos y repitieron:

Tarán, tirín, terén

Todos sobre un rápido tren

Tarán, tirín, terén

A China nos vamos

Cuando el tren (repetir chu) se detuvo, todos los chicos muy sorprendidos se bajaron a observar el bonito paisaje y a las personas que caminaban muy rápido por la calle.

Al recorrer un poco, Lin muy asombrada, dijo a sus amigos: “este es el país de mis abuelos.

Al escuchar esto, José dijo: Y también es el país de los dragones buenos.

En ese momento se acercó una señora de aspecto agradable y dijo a Lin: tienes unos ojos muy bonitos que me recuerdan la historia de una bruja y cuatro dragones, ¿Queréis escucharla?

Los chicos se sentaron sobre unas piedras alrededor de la señora para escuchar la historia.

Hace muchos años atrás, en esta ciudad vivían muchos campesinos, que tenían cultivos de arroz y té. Los cultivos eran vigilados por las grullas que se alimentaban de lombrices.

También tenían en sus establos muchas cabras (imitar el sonido de las cabras b) y liebres, para alimentarse en los meses de lluvia.

Pero ese año fue un año diferente, el agua del río había bajado y ya no había cangrejos.

Uno de los hijos, de la familia más importante de la ciudad, decidió ir al bosque a buscar la respuesta del por qué el río se estaba secando.

Prao era un joven fuerte y valiente, como vosotros, dijo la señora.

Este joven estaba dispuesto a hablar con los mandriles (imitar sonido m), tigres (imitar gr), cobras (imitar a la cobra sacando y metiendo la lengua) para buscar la solución al problema.

Una mañana al despertar de una larga caminata se encontró con una gran sorpresa a su lado habían dormido cuatro dragones.

¡Hola! Prao, dijo el más largo de los dragones.

Prao muy asombrado preguntó: “¿Por qué sabéis mi nombre?”

Permítenos presentarnos: Yo soy el dragón largo, el es el dragón amarillo, el es dragón negro y el es dragón corto. Vimos desde el cielo los campos de arroz secos y el río casi sin agua y escuchamos que vendrías a buscar la solución y nosotros te ayudaremos.

El dragón negro sugirió ir a hablar con la bruja Franca.

Todos estuvieron de acuerdo en ir a pedir a la Bruja Franca que lloviera.

Así, los cuatro dragones y Prao emprendieron un nuevo viaje volando entre las nubes hasta el lejano palacio de la Bruja Franca.

Cuando llegaron al palacio a ella no le gustó nada la visita sorpresa de Prao y los dragones “Como osáis interrumpir mi importante trabajo de esta manera”, dijo la bruja.

“Estamos aquí para pedirte ayuda, mi pueblo está en crisis, los cultivos de mi ciudad están secos y las personas tienen hambre y están débiles”, dijo Prao.

“De acuerdo”, dijo la Bruja.

“Dragones volver al mar y tu Prao vuelve a tu ciudad y dile a los campesinos que la Bruja Franca hará que las nubes se llenen de agua y llueva”... pero la Bruja tomó su frasco de los poderes, lo frotó, pero se quedó dormida y no terminó el conjuro.

Pasaron varios días y noches y los campos seguían secos y en el río cada vez quedaba menos agua.

Prao caminó desde la pradera hasta el mar con mucha prisa en busca de sus amigos dragones para comunicarles que no había caído gota de agua.

Al escuchar los dragones a Prao, muy enojados, decidieron no volver donde la bruja Franca, porque ella solo estaba preocupada de cuidar su cofre de cristal con piedras preciosas.

“¡Tengo una idea!”, dijo el dragón amarillo, “el mar está lleno de agua, podríamos tragar toda el agua y luego rellenar cada nube del cielo para así salvar a las personas, cultivos, cabras, tigres y grullas”.

Prao y los tres dragones estuvieron de acuerdo y comenzaron a sorber el agua del mar. Ya con las barrigas llenas volaban sobre las nubes y las llenaban de agua hasta que se puso a llover (imitar el sonido de la lluvia chi).

Los campesinos empezaron a gritar de alegría: “¡Lluvia!, ¡Lluvia!”

Así, nuevamente el río se lleno de agua y comenzaron a brotar desde las montañas cuatro ríos que simbolizaban a los cuatro dragones, que salvaron la ciudad.

Anexo 2.11.1. Ilustración 11.6 “Los cuatro dragones”



Nota: Ilustración por Guillermo Ramírez Vega

INDICE ANALÍTICO

RESUMEN.....	5
ABSTRACT	6
AGRADECIMIENTOS	9
INDICE.....	11
INTRODUCCIÓN	15

I PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

EL LENGUAJE EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	23
1.1. CONCEPTO DE LENGUAJE	24
1.2. TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL DESARROLLO Y ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.....	27
1.2.1. <i>Conductismo: la raíz de las teorías explicativas</i>	28
1.2.2. <i>Innatismo: Un modelo sintáctico</i>	29
1.2.3. <i>Cognitivismo: los mecanismos para el aprendizaje del lenguaje</i>	32
1.2.4. <i>Socio-interaccionismo: la importancia de las interacciones sociales y verbales</i>	36
1.3. LA NECESIDAD DE UNA VISIÓN HOLÍSTICA DEL ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL.....	39

CAPÍTULO II

LA INFLUENCIA DE LOS CONTEXTOS FAMILIAR Y ESCOLAR EN LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE	41
2.1. LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO FAMILIAR EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL	41
2.1.1. <i>Diversidad familiar</i>	43
2.1.2. <i>La familia como contexto educativo y de desarrollo</i>	46
2.1.3. <i>La interacción comunicativo-lingüística y su influencia en la adquisición y desarrollo del lenguaje</i>	51
2.2. EL CENTRO EDUCATIVO Y EL AULA COMO CONTEXTOS DE COMUNICACIÓN	59
2.2.1. <i>La Educación Infantil y el centro educativo: elementos fundamentales</i>	59
2.2.2. <i>Las relaciones en los centros educativos</i>	62
2.2.3. <i>El aula como espacio de comunicación</i>	63
2.2.4. <i>Interacción comunicativo lingüística entre el profesorado y el alumnado</i>	64
2.2.5. <i>Interacción entre iguales</i>	86
2.3. RELACIONES ENTRE LOS CONTEXTOS FAMILIAR Y ESCOLAR	89

CAPÍTULO III

ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	93
3.1. LOS COMPONENTES DEL LENGUAJE.....	93
3.2. DESARROLLO DE LA PRAGMÁTICA: EL APRENDIZAJE DE LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS.....	97
3.2.1. <i>Teoría e investigación de las fases del desarrollo de la pragmática</i>	99
3.3. DESARROLLO DE LA FONOLOGÍA EN LOS PRIMEROS AÑOS.....	107
3.3.1. <i>Teoría e investigación de las etapas del desarrollo fonológico</i>	109
3.4. DESARROLLO SEMÁNTICO: APRENDER EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS	113
3.4.1. <i>Teoría e investigación del proceso de desarrollo de la semántica</i>	117
3.5. DESARROLLO MORFOSINTÁCTICO: APRENDER A COMBINAR LAS PALABRAS	122
3.5.1. <i>Teoría e investigación de las etapas de desarrollo de la morfosintaxis</i>	123

3.6. EVALUACIÓN, DETECCIÓN E INTERVENCIÓN EN LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL LENGUAJE EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	136
3.6.1. Evaluación y detección de las necesidades educativas del lenguaje.....	137
3.6.2. Intervención en las necesidades educativas del lenguaje	141

II PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO	151
4.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	152
4.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	153
4.2.1. <i>Objetivo general</i>	153
4.2.2. <i>Objetivos específicos</i>	153
4.3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	154
4.3.1. <i>Diseño y fases de la investigación</i>	154
4.4. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS CENTROS Y DE LOS PARTICIPANTES	159
4.4.1. <i>Los criterios de elección de la zona geográfica para el desarrollo de la investigación</i>	159
4.4.2. <i>Los criterios de selección de los centros educativos</i>	160
4.4.3. <i>Los criterios de selección de los participantes del estudio</i>	160
4.4.4. <i>Participantes</i>	161
4.5. PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	163
4.5.1. <i>Procedimientos utilizados en la fase de diagnóstico inicial</i>	164
4.5.1.1. Ficha de identificación de alumnos con problemas de habla y lenguaje para maestras de Educación Infantil (Adaptación Bustos, 2001)	164
4.5.1.2. Inventario de desarrollo del lenguaje para padres (elaboración propia)	164
4.5.1.3. Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada versión 3 años (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2005)	165
4.5.2. <i>Procedimientos utilizados en la fase de planificación de la acción y ejecución</i>	166
4.5.2.1. Cuestionario para la valoración inicial del programa.....	166
4.5.2.2. Entrevista dirigida a la Directora y a las maestras de Educación Infantil del centro seleccionado	167
4.5.2.3. Entrevista semiestructurada para la directora	167
4.5.2.4. Entrevista semiestructurada para las maestras.....	168
4.5.2.5. Programa de estimulación del lenguaje “Cuentos para hablar mejor y pensar el mundo”	169
4.5.2.6. Grabación de las sesiones del programa.....	171
4.5.2.7. Transcripciones.....	171
4.5.2.8. La observación.....	172
4.6. PROCEDIMIENTOS PARA GARANTIZAR LA VALIDEZ.....	173

CAPÍTULO V

EL PRIMER ACERCAMIENTO A LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: DIAGNÓSTICO INICIAL	175
5.1. FASE DE CONTACTO Y NEGOCIACIÓN CON LOS CENTROS	175
5.2. FASE DE EVALUACIÓN Y DETECCIÓN DE LAS NECESIDADES DEL LENGUAJE	178
5.3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES DE LENGUAJE	179
5.3.1. <i>Dimensiones de análisis y resultados de la evaluación del desarrollo y necesidades de lenguaje</i>	180
5.3.1.1. Antecedentes del desarrollo general de los participantes e historial familiar.....	181
a) Situación familiar	181
b) Desarrollo de los niños y niñas participantes en el estudio	182
5.3.1.2. Antecedentes escolares.....	182
5.3.1.3. Desarrollo del lenguaje.....	183
5.3.1.3.1. Forma.....	183
a) Fonología.....	183
b) Repetición de frases.....	183
c) Expresión verbal espontánea ante una lámina.....	184
d) Nivel de desarrollo del componente del lenguaje forma.....	184

5.3.1.3.2. Contenido	185
a) Léxico comprensivo: reconocimiento de elementos nombrados	185
b) Léxico expresivo: nominación de elementos indicados	185
c) Reconocimiento de colores primarios	185
d) Reconocimiento de relaciones espaciales (arriba, abajo, dentro y fuera)	186
e) Reconocimiento de partes del cuerpo (cabeza, ojos manos, nariz, pies, orejas y pelo)	186
f) Reconocimiento de acciones básicas	186
g) Nivel de desarrollo del componente del lenguaje contenido	187
5.3.1.3.3. Uso	187
a) Expresión espontánea ante una lámina	187
b) Interacción espontánea durante la prueba	187
c) Nivel de desarrollo del componente del lenguaje uso	188
5.3.1.3.4. Nivel de desarrollo global del lenguaje	188
a) Información descriptiva de los puntajes directos obtenidos por los participantes y de los puntajes T obtenidos en el manual del Plon-R, 3 años	188
b) Puntaje T nivel de desarrollo global del lenguaje	189
5.3.2. Necesidades del lenguaje detectadas	189

CAPÍTULO VI

PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN	191
6.1. PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DEL PROGRAMA	192
6.2. PARTICIPANTES	192
6.2.1. Expertos	193
6.2.2. Alumnos y alumnas del segundo ciclo de Educación Infantil 4 años	193
6.2.3. Familia	195
6.2.4. Profesionales de la Educación	196
6.3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA FASE DE DISEÑO DEL PROGRAMA	197
6.3.1. Inventario para padres (Elaboración propia)	197
6.3.2. Cuestionario para la valoración inicial del programa	197
6.3.3. Entrevista semiestructurada con la directora y la maestra	197
6.3.4. Observación participante	197
6.4. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA	198
6.4.1. El centro educativo	198
6.4.1.1. Dimensión de análisis: Contexto sociofamiliar del centro	199
6.4.1.1.1. Zona de ubicación del centro	199
6.4.1.1.2. Nivel socioeconómico y educativo de las familias	199
a) Estudios	199
b) Ocupación de los padres y madres	201
6.4.1.2. Dimensión de análisis: Organización del centro	201
6.4.1.2.1. Historia y descripción del centro	201
6.4.1.2.2. Elementos de la organización	201
a) Número de unidades por curso	201
b) Recursos generales y específicos	202
c) Plan anual de actividades	203
d) Organización del profesorado	204
6.4.1.2.3. Proyecto educativo	204
a) Concepción del lenguaje	204
b) Dificultades del lenguaje	205
c) Metodología para trabajar el lenguaje	205
d) Prevención de dificultades de lenguaje	206
e) Respuesta a las necesidades educativas	206
6.4.1.3. Dimensión de análisis: Participación de las familias	207
6.4.2. El aula de cuatro años de Educación Infantil	207
6.4.2.1. Dimensión física y organización del espacio	208
6.4.2.1.1. Asamblea	208
6.4.2.1.2. Los juegos didácticos y el juego de ficción	208
6.4.2.1.3. La pintura: el dibujo libre, la pintura y la creación	208

6.4.2.1.4. El rincón de los cuentos (biblioteca)	209
6.4.2.1.5. Actividades dirigidas	209
6.4.2.1.6. La pizarra digital interactiva y el ordenador	209
6.4.2.1.7. Agrupamiento del alumnado	209
6.4.2.1.8. Metodología	210
6.4.2.1.9. Ritual de entrada	210
6.4.2.1.10. La sesión colectiva	210
6.4.2.1.11. Temporalización	211
6.5. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES DE LECTURA DE CUENTOS Y DE LOS TALLERES PARA PADRES	212
6.6. ANÁLISIS Y RESULTADOS LA VALIDACIÓN DEL PROGRAMA	213
6.6.1. <i>Objetivo general</i>	213
6.6.2. <i>Contenidos</i>	214
6.6.3. <i>Metodología didáctica</i>	214
6.6.4. <i>Pauta o rúbrica de evaluación de los contenidos del programa</i>	215
6.6.5. <i>Actividades de la primera etapa</i>	215
6.6.6. <i>Actividades de la segunda etapa</i>	216
6.6.7. <i>Sugerencias para mejorar el programa</i>	216
6.6.8. <i>Valoración Global</i>	217

CAPÍTULO VII

LA PUESTA EN MARCHA DEL PROGRAMA	219
7.1. PARTICIPANTES	219
7.1.1. <i>Alumnos y alumnas</i>	219
7.1.2. <i>Familia</i>	220
7.1.3. <i>Profesionales de la Educación</i>	220
7.2. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	220
7.2.1. <i>Programa de estimulación del lenguaje “Cuentos para hablar mejor y pensar el mundo”</i>	220
7.2.2. <i>PLON-R: Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada 4 años</i>	220
7.2.3. <i>PLON-R: Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada 5 años</i>	220
7.2.4. <i>Observación participante</i>	221
7.2.5. <i>Grabación y transcripción de las sesiones</i>	221
7.3. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA	221
7.4. DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA	225
7.4.1. <i>Las sesiones de lectura</i>	225
7.4.2. <i>Transcripción de una sesión</i>	227
7.4.3. <i>Las sesiones de lectura de madres y padres</i>	230
7.4.4. <i>Transcripción de una sesión</i>	232
7.5. LA EVALUACIÓN	234
7.5.1. <i>Valoración de las sesiones del programa</i>	234
7.5.2. <i>Valoración del nivel del lenguaje durante la aplicación del programa y al finalizar</i>	234
7.5.3. <i>Valoración de IPA</i>	235
7.5.4. <i>Valoración de IPH</i>	235

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA	237
8.1. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE DURANTE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA	237
8.1.2. <i>Resultados</i>	239
8.1.2.1. <i>Funciones Prelingüísticas</i>	239
8.1.2.1.1. <i>Praxias</i>	239
8.1.2.1.2. <i>Respiración</i>	239

8.1.2.2. Forma	240
8.1.2.2.1. Fonología: Articulación de fonemas o sinfonas	240
8.1.2.2.2. Morfosintaxis	241
8.1.2.3. Contenido	245
8.1.2.3.1. Semántica: Identificación en una lámina el elemento nombrado	245
8.1.2.3.2. Semántica: Identificación y nominación elementos de una lámina	246
8.1.2.3.3. Semántica: Define elementos de una lámina según su uso	247
8.1.2.4. Uso	248
8.1.2.4.1. Expresión Espontánea acerca del cuento	248
8.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS DEL IMPACTO DEL PROGRAMA EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE	250
8.2.1. <i>Definición del sistema de análisis</i>	250
8.2.2. <i>Resultados</i>	250
8.2.2.1. Forma	250
8.2.2.2. Contenido	251
8.2.2.3. Uso	252
8.2.2.4. Lenguaje global	253
8.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS DE LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO DURANTE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA	254
8.3.1. <i>Definición del sistema de análisis de interacción profesor-alumno</i>	255
8.3.2. <i>Resultados de interacción profesora-alumno</i>	256
8.3.2.1. Tipo de Movimiento	256
8.3.2.1.1. Iniciación	257
8.3.2.1.2. Respuesta	258
a) Reestructuración	258
b) Continuación	260
8.3.2.2. Modalidad	262
8.3.2.2.1. Pregunta Cerrada	262
8.3.2.2.2. Pregunta abierta	264
8.3.2.2.3. Afirmación	265
8.3.2.2.4. Comentario	266
8.3.2.3. Tipos de información	268
8.3.2.3.1. Información explícita en el texto	268
a) Instrucciones	268
b) Texto explícito	269
8.3.2.3.2. Información implícita en el texto	270
a) Inferencia	271
b) Experiencia	272
c) Imaginación	273
8.3.2.4. Procesos de elaboración conjunta	275
8.3.2.4.1. Foco o formatos	276
a) Relaciones causales	276
i. Relaciones causales entre eventos del texto	276
ii. Significado central	277
b) Componentes estructurales	278
i. Eventos centrales	278
ii. Narración completa del cuento	279
c) Detalles	280
8.3.2.4.2. Estrategias de elaboración conjunta	282
a) Estrategias de asimilación del texto explícito	283
i. Repetición	283
ii. Reproducción	284
iii. Expansión	285
iiii. Feedback	286
b) Estrategias de asimilación del texto implícito	287
i. Reelaboración	287
ii. Aportaciones	288
8.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS DE LA INTERACCIÓN PADRES-HIJOS DURANTE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA 290	
8.4.1. <i>Definición del sistema de análisis de la interacción padres-hijos</i>	291

8.4.2. Resultados de la interacción padres-hijos.....	292
8.4.2.1. Categoría estructural.....	293
8.4.2.1.1. Episodios.....	293
8.4.2.1.2. Conceptos.....	294
8.4.2.1.3. Unidades.....	295
8.4.2.2. Contenido.....	295
8.4.2.2.1. Información.....	295
a) Información simple.....	296
b) Elaboraciones.....	296
8.4.2.2.2. Preguntas.....	297
8.4.2.2.3. Feedback al niño.....	298
a) Feedback Eco.....	298
b) Feedback Confirmación.....	298
c) Feedback Negación.....	299
d) Feedback Corrección.....	299
8.4.2.2.4. Feedback Respuesta.....	300

CAPÍTULO IX

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	303
9.1. LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.....	306
9.2. LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.....	307
9.3. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.....	310
9.4. OTRAS APORTACIONES DEL ESTUDIO.....	313
9.5. IMPLICACIONES EDUCATIVAS.....	314
9.6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	314
9.7. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	315

III PARTE

REFERENCIAS, ANEXOS E ÍNDICE ANALÍTICO

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y CITAS.....	353
TABLAS.....	353
FIGURAS.....	356
CITAS.....	357
ANEXOS.....	361
INDICE ANALÍTICO.....	407

