

RESERVA

H
S 581a.
1996.
c.1

UNIVERSIDAD DE VALPARAISO

Marc 13701

APLICACION DE UN PROGRAMA
DE CAPACITACION EN HABILIDADES
DE ESTIMULACION DEL LENGUAJE A MADRES
DE NIÑOS PREESCOLARES DE UN SECTOR URBANO POPULAR

TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE MEDICINA

PARA OPTAR AL TITULO DE
PSICOLOGO

Y AL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

ESCUELA DE PSICOLOGIA

POR

ALBA SERANTES CRISTAL, DORIS VILLA FARIAS
CAROLINA VILLAGRA ATEAGA

PROFESOR PATROCINANTE
BIANCA DAPELO PELLERANO

VALPARAISO, CHILE
NOVIEMBRE DE 1996

AGRADECIMIENTOS

Deseamos agradecer a la dirección y personal del Consultorio Barón por brindarnos la posibilidad y el espacio necesarios para llevar a cabo este estudio.

Además, deseamos expresar nuestra gratitud a todas las madres que dedicaron parte de su tiempo y se comprometieron con el programa, compartiendo sus experiencias y deseos de acompañar a sus hijos en el proceso del desarrollo.

Queremos reconocer a María Eugenia García, inicialmente nuestra profesora patrocinante, quien nos brindó su apoyo y entusiasmo en las primeras etapas de este proyecto.

Agradecemos en forma especial a Bianca Dapelo, continuadora del patrocinio de nuestra tesis, por creer en este proyecto y brindarnos su apoyo optimista y comprometido.

Finalmente, queremos expresar nuestra gratitud a Andrés Gacitúa por su acompañamiento incondicional y decidido durante todo el proceso de esta tesis.

RESUMEN

El desarrollo del lenguaje en niños preescolares es un proceso clave en el posterior desenvolvimiento escolar y social, dada su incidencia en el aprendizaje de la lectoescritura la cual se constituye en la base de todo el proceso de aprendizaje escolar posterior. Por otra parte, se observa que los niños de sectores populares presentan con mayor frecuencia ciertas deficiencias en este desarrollo, dada una serie de circunstancias socio-culturales.

Considerando lo anteriormente planteado, la presente investigación consistió en la aplicación de un Programa de capacitación en habilidades de estimulación del lenguaje a madres de niños preescolares de un sector urbano popular concurrentes al Consultorio Barón de Valparaíso. La aplicación de este programa contempló dos modalidades paralelas de trabajo: una modalidad directa, en la cual las investigadoras trabajaron directamente con las madres, y una modalidad indirecta, en la cual las madres trabajaron con sus hijos en sus respectivos hogares.

La investigación se llevó a cabo mediante un diseño cuasi - experimental con mediciones pretest, postest y de seguimiento, con una muestra seleccionada de 32 madres con sus hijos preescolares que presentaban un nivel de desarrollo del lenguaje bajo lo normal (según el subtest lenguaje del TEPSI).

Esta muestra fue distribuida aleatoriamente en grupo control y grupo experimental. Las madres de este último grupo fueron capacitadas, empleándose para este fin una metodología participativa mediante la cual se pretendió favorecer la sensibilización en relación a aspectos básicos para el desarrollo cognitivo afectivo y específicamente para el desarrollo del lenguaje de sus hijos; y actividades de estimulación basados en juegos y relato de cuentos tendientes a que éstas las llevaran a cabo con sus hijos de tal modo de propiciar en estos el desarrollo del lenguaje.

Los instrumentos utilizados con fines de selección y evaluación son: Entrevista y Pauta de evaluación de la estimulación del lenguaje, aplicadas a las madres; y Subtest lenguaje del Test de desarrollo psicomotor 2 - 5 años (TEPSI), Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI) y Protocolo pragmático para preescolares, aplicados a los niños.

Finalmente, en base a los datos obtenidos, se realizó un análisis estadístico principalmente a través de la prueba "t" de diferencias de medias. En éste se observó un incremento estadísticamente significativo, tanto en las habilidades de estimulación del lenguaje en las madres y en el nivel de desarrollo del lenguaje en los preescolares, en los puntajes obtenidos por el grupo experimental, no siendo así en el grupo control.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	i
RESUMEN	ii
INDICE	iv
INDICE DE TABLAS Y CUADROS	viii
CAPITULO 1.	1
1.1. IDENTIFICACION Y DELIMITACION DEL PROBLEMA	1
1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA	3
1.3. OBJETIVOS GENERALES	4
1.4. OBJETIVOS ESPECIFICOS	5
CAPÍTULO 2. MARCO TEORICO	7
2.1. IMPORTANCIA DE LA ESTIMULACION DE LA MADRE AL HIJO PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE	8
2.1.1. Aspectos afectivos de la relación madre - hijo que influyen en el desarrollo del lenguaje	10
2.1.2. Aspectos cognitivos relativos a la im- portancia de la estimulación de la madre al hijo para el desarrollo del lenguaje	16
2.2. PROCESO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE	19
2.2.1. Caracterización psicológica del preescolar	20
2.2.2. Desarrollo del lenguaje	23
2.2.3. Etapas del desarrollo del lenguaje	25
2.2.3.1. Etapa Prelingüística	26

2.2.3.2. Etapa Lingüística	28
2.2.4. Problemas del lenguaje	33
2.3. ESTRATEGIAS DE INTERVENCION FRENTE AL RETRASO EN LENGUAJE	35
2.3.1. Juego	39
2.3.1.1. Juego y desarrollo del lenguaje	45
2.3.2. Cuento	51
2.3.2.1. Cuentos y desarrollo del lenguaje	52
CAPITULO 3. ANTECEDENTES EMPIRICOS	56
CAPITULO 4. METODOLOGIA	63
4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACION	63
4.2. GRUPO EN ESTUDIO	64
4.2.1. Criterios de selección de la muestra	64
4.2.1.1. Con respecto a las madres	64
4.2.1.2. Con respecto a los preescolares	65
4.2.2. Descripción de la muestra	66
4.3. CARACTERISTICAS DEL LUGAR DONDE SE LLEVO A CABO EL PROGRAMA DE INTERVENCION	71
4.4. DEFINICION DE VARIABLES	72
4.5. PROCEDIMIENTOS	73
4.5.1. Pilotaje	73
4.5.2. Reclutamiento	74
4.5.3. Mediciones	74
4.5.4. Ejecución del programa de intervención	77
4.6. MATERIALES E INSTRUMENTOS	78
4.6.1. Presentación de los Materiales e instru-	

mentos utilizados	79
4.6.1.1. Materiales que se utilizaron en la selección del grupo en estudio	79
4.6.1.2. Materiales que se utilizaron en las mediciones pre y post tratamiento	79
4.6.1.3. Materiales que se utilizaron para la ejecución del programa de intervención	80
4.6.2. Descripción de los instrumentos	81
4.6.2.1. Pauta de evaluación de la estimulación del lenguaje	81
4.6.2.2. Protocolo pragmático para preescolares	82
4.6.2.3. Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI)	83
4.6.2.4. Subtest lenguaje del Test de desarrollo psicomotor (TEPSI)	84
4.7. SISTEMA DE HIPOTESIS	85
CAPITULO 5. ANALISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS	89
5.1. ANALISIS CUANTITATIVO	89
5.1.1. Análisis descriptivo de la variación porcentual del grupo experimental en relación al promedio del grupo control en las mediciones pre, post1 y post2, en cada uno de los instrumentos utilizados	90
5.1.2. Análisis descriptivo del porcentaje de sujetos que mantienen, aumentan o disminuyen sus puntajes en la medición post1 y post2 en relación al promedio de la evaluación pre de su	

propio grupo	93
5.1.3. Comparación de los puntajes de las mediciones pre, post1 y post2 en el grupo experimental y el grupo control	97
5.1.4. Comparación entre los grupos experimental y control de los resultados obtenidos en las tres mediciones efectuadas (pre, post1 y post2)	102
5.2. ANALISIS CUALITATIVO	107
CAPITULO 6. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	
DEL ESTUDIO	112
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	119
ANEXOS	129
ANEXO N° 1. PROGRAMA DE INTERVENCION	130
ANEXO N° 2. ENTREVISTA DE SELECCION	150
ANEXO N° 3. SUBTEST LENGUAJE DEL TEST DE DESARROLLO PSICOMOTOR 2 - 5 AÑOS (TEPSI)	153
ANEXO N° 4. PROTOCOLO PRAGMATICO PARA PREESCOLARES	157
ANEXO N° 5. PAUTA DE EVALUACION DE LA ESTIMULACION DEL LENGUAJE	160
ANEXO N° 6. TARJETA DE REGISTRO	163
ANEXO N° 7. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA	165
ANEXO N° 8. DESCRIPCION DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR LA MUESTRA TOTAL DE LAS DIADAS MADRE - HIJO	174

INDICE DE CUADROS Y TABLAS

CUADROS.

- Cuadro n° 1:** Características de la muestra según edad promedio de las madres y valor "t" observado entre los grupos experimental y control 67
- Cuadro n° 2:** Características de la muestra según años de escolaridad promedio de las madres y valor "t" observado entre los grupos experimental y control 68
- Cuadro n° 3:** Características de la muestra según número de hijos promedio de las madres y valor "t" observado entre los grupos experimental y control 69
- Cuadro n° 4:** Características de la muestra según edad promedio en meses de los preescolares y valor "t" observado entre los grupos experimental y control 70

TABLAS.

- Tabla n° 1:** Comparación porcentual de los puntajes

del grupo experimental en relación al promedio del grupo control en la Pauta de evaluación de la estimulación del lenguaje	90
Tabla n° 2: Comparación porcentual de los puntajes del grupo experimental en relación al promedio del grupo control en el Subtest lenguaje del TEPSI.	91
Tabla n° 3: Comparación porcentual de los puntajes del grupo experimental en relación al promedio del grupo control en el TEVI.	92
Tabla n° 4: Comparación porcentual de los puntajes del grupo experimental en relación al promedio del grupo control en el Protocolo pragmático.	92
Tabla n° 5: Comparación porcentual de los puntajes del grupo experimental y grupo control en relación a la evaluación pre de su propio grupo en la Pauta de evaluación de estimulación del lenguaje	93
Tabla n° 6: Comparación porcentual de los puntajes del grupo experimental y grupo control en relación a la evaluación pre de su propio grupo en el Subtest lenguaje del TEPSI	94
Tabla n° 7: Comparación porcentual de los puntajes del grupo experimental y grupo control en relación a la evaluación pre de su propio grupo en el TEVI	95
Tabla n° 8: Comparación porcentual de los puntajes del grupo experimental y grupo control en relación	

a la evaluación pre de su propio grupo en el Pro- tocolo pragmático	96
Tabla n° 9: Prueba "t" entre las mediciones pre, post1 y post2 del grupo experimental, Pauta de evaluación de estimulación del lenguaje	97
Tabla n° 10: Prueba "t" entre las mediciones pre, post1 y post2 del grupo control, Pauta de evaluación de estimulación del lenguaje	97
Tabla n° 11: Prueba "t" entre las mediciones pre, post1 y post2 del grupo experimental, Subtest lenguaje del TEPSI	98
Tabla n° 12: Prueba "t" entre las mediciones pre, post1 y post2 del grupo control, Subtest lenguaje del TEPSI	98
Tabla n° 13: Prueba "t" entre las mediciones pre, post1 y post2 del grupo experimental, TEVI	99
Tabla n° 14: Prueba "t" entre las mediciones pre, post1 y post2 del grupo control, TEVI	99
Tabla n° 15: Prueba "t" entre las mediciones pre, post1 y post2 del grupo experimental, Protocolo Pragmático	100
Tabla n° 16: Prueba "t" entre las mediciones pre, post1 y post2 del grupo control, Protocolo Prag- mático	100
Tabla n° 17: Prueba "t" entre las mediciones pre, post1 y post2 entre el grupo experimental y el	

grupo control, Pauta de evaluación de la estimulación del lenguaje	103
Tabla n° 18: Prueba "t" entre las mediciones pre, post1 y post2 entre el grupo experimental y el grupo control, Subtest lenguaje del TEPSI	103
Tabla n° 19: Prueba "t" entre las mediciones pre, post1 y post2 entre el grupo experimental y el grupo control, TEVI	104
Tabla n° 20: Prueba "t" entre las mediciones pre, post1 y post2 entre el grupo experimental y el grupo control, Protocolo Pragmático	104
Tabla n° 21: Análisis descriptivo de las características de la muestra según edad de las madres del grupo experimental	166
Tabla n° 22: Análisis descriptivo de las características de la muestra según edad de las madres del grupo control	167
Tabla n° 23: Análisis descriptivo de las características de la muestra según años de escolaridad de las madres del grupo experimental	168
Tabla n° 24: Análisis descriptivo de las características de la muestra según años de escolaridad de las madres del grupo control	169
Tabla n° 25: Análisis descriptivo de las características de la muestra según número de hijos de las madres del grupo experimental	170

Tabla n° 26: Análisis descriptivo de las características de la muestra según número de hijos de las madres del grupo control	171
Tabla n° 27: Análisis descriptivo de las características de la muestra según edad en meses de los preescolares del grupo experimental	172
Tabla n° 28: Análisis descriptivo de las características de la muestra según edad en meses de los preescolares del grupo control	173
Tabla n° 29: Análisis descriptivo de las mediciones pre, post1 y post2 de la Pauta de evaluación de estimulación del lenguaje, grupo experimental	175
Tabla n° 30: Análisis descriptivo de las mediciones pre, post1 y post2 de la Pauta de evaluación de estimulación del lenguaje, grupo control	176
Tabla n° 31: Análisis descriptivo de las mediciones pre, post1 y post2 de la Subtest lenguaje del TEPSI, grupo experimental	177
Tabla n° 32: Análisis descriptivo de las mediciones pre, post1 y post2 de la Subtest lenguaje del TEPSI, grupo control	178
Tabla n° 33: Análisis descriptivo de las mediciones pre, post1 y post2 del TEVI, grupo experimental	179
Tabla n° 34: Análisis descriptivo de las mediciones pre, post1 y post2 del TEVI, grupo control	180
Tabla n° 35: Análisis descriptivo de las mediciones	

pre, post1 y post2 del Protocolo Pragmático, grupo experimental	181
Tabla nº 36: Análisis descriptivo de las mediciones pre, post1 y post2 del Protocolo Pragmático, grupo control	182

CAPITULO 1

1.1. IDENTIFICACION Y DELIMITACION DEL PROBLEMA

Producto de las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, los niños de sectores populares presentan mayores índices de repitencia en los primeros años de educación formal. Esto se debe, en muchos casos, a que el desarrollo de su lenguaje en la etapa preescolar difiere del de otros sectores cuyo desarrollo en esta área es más pertinente a las exigencias posteriores de la educación formal.

Con respecto a la relación directa que existe entre desarrollo del lenguaje oral en etapa preescolar, aprendizaje de la lectoescritura y futuro desempeño del niño en la escuela, Sánchez, V., Murillo, M. (1993) señalan que *"El dominio gradual y creciente de las destrezas de hablar - entender redundaran en beneficio de la lectura y por supuesto, en el de la escritura (...) fuertemente condicionado por el estado de desarrollo que se tenga en el proceso de adquisición del lenguaje oral"* (p.15). En relación a lo anterior Bravo Valdivieso (1991) con respecto a las dificultades escolares expresa: *"... el aprendizaje de la lectura inicial es crucial por ser considerado un buen predictor de las dificultades escolares futuras."*(p.49). Enfatizando los plan-

teamientos anteriores Monedero, C. (1984) agrega que "los aprendizajes escolares son posibles por que los niños realizaron antes una serie de aprendizajes preescolares. Un aprendizaje previo a la lectura, escritura y cálculo es el del lenguaje" (p. 20). Este autor relaciona las dificultades del aprendizaje escolar con las alteraciones del desarrollo del lenguaje, siendo estas últimas predictivas de una deficiente escolarización.

Por otro lado, y tomando en consideración el hecho de que el fracaso escolar es un fenómeno presente en mayor grado en los estratos sociales más pobres, diversas investigaciones dan cuenta de la relación entre medio sociocultural y desarrollo del lenguaje, observándose que en los grupos populares los adultos mantienen interacciones comunicativas caracterizadas predominantemente por lo normativo e imperativo. Aimard, P. (1981) plantea que entre las causas de los retrasos lingüísticos, las desigualdades socioculturales son cruciales, es así como los niños de ambiente desfavorable al ingresar a la escuela caen bruscamente en un medio lingüístico nuevo, poco familiar y con frecuencia casi incomprensible.

Si bien el factor mencionado anteriormente es de relevancia, cabe considerar el medio familiar en el que el niño crece y aún más específicamente la importancia de la relación que éste sostiene con sus adultos significativos entre los cuales la figura materna es central. Al respecto Bruner, J., (1987) resalta la importancia de la relación madre - hijo en el proceso de adquisición del lenguaje. Bravo Valdivieso, L. (1991) y

Valmaseda, M. (1990) al referirse a la relación entre desarrollo del lenguaje y estrategia educativa familiar considera un error creer que el conocimiento y empleo del lenguaje provenga sólo del nivel económico, reconociendo una influencia mayor de la comunicación al interior del hogar dada por una diferente estructuración educativa y afectiva; en este sentido los adultos familiares serían los responsables del conocimiento y uso de habilidades comunicativas del niño.

Considerando el planteamiento anterior y relacionándolo con la existencia de una zona de desarrollo potencial Vygotski, L. S. (1982) se refiere a la posibilidad de un desarrollo de las potencialidades del niño en la medida que se establezca una adecuada mediación con un otro significativo.

1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA:

Considerando la influencia fundamental de la comunicación entre el niño y su madre en su desarrollo del lenguaje, incluyendo la capacidad mediadora de ésta y la amplia potencialidad de aprendizaje del niño en etapa preescolar, así como la existencia de una zona de desarrollo potencial; nos planteamos la siguiente interrogante: *¿es posible, mediante una*

intervención focalizada y sistematizada en la sensibilización y capacitación en habilidades de estimulación del lenguaje en las madres, y en la aplicación de estas técnicas por parte de las madres en sus hijos; favorecer el desarrollo del lenguaje del preescolar que presenta un nivel bajo lo normal en esta área?.

1.3. OBJETIVOS GENERALES

1.- Favorecer la estimulación apropiada del lenguaje de la madre hacia el niño por medio del diseño, implementación y aplicación de un programa de intervención basado en sensibilización, juegos y relatos de historias.

2.- Mejorar el nivel del desarrollo del lenguaje de los niños a través de la aplicación de un programa de intervención llevado a cabo por la madre en su respectivo hogar.

1.4. OBJETIVOS ESPECIFICOS

1.- Detectar el porcentaje de madres que experimenta cambios favorables y desfavorables en la habilidad de estimulación (medido por la Pauta de evaluación de la estimulación del lenguaje) tanto en el grupo control como en el grupo experimental, como resultado de la aplicación de un programa de capacitación.

2.- Establecer el porcentaje de preescolares que evidencia mejoramiento y retroceso en el nivel de desarrollo del lenguaje (medido por el Subtest de lenguaje del Test de Desarrollo Psicomotor, 2 - 5 años TEPSI; Test de Vocabulario en imágenes, TEVI; y Protocolo pragmático para preescolares) tanto en el grupo control como en el grupo experimental, como resultado de la aplicación de un programa de estimulación.

3.- Determinar la diferencia estadísticamente significativa en la habilidad de estimulación del lenguaje (Pauta de evaluación de la estimulación del lenguaje) entre las mediciones pre - post1, pre - post2 y post1 - post2 del grupo control y grupo experimental.

4.- Determinar la diferencia estadísticamente significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje (Subtest lenguaje del TEPSI, TEVI, Protocolo pragmático) tanto del grupo

control como del grupo experimental, entre las mediciones pre - post1, pre - post2 y post1 - post2.

5.- Establecer la diferencia estadísticamente significativa en la habilidad de estimulación del lenguaje de las madres entre el grupo control y grupo experimental pre tratamiento, post1 y post2.

6.- Establecer la diferencia estadísticamente significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje de los preescolares entre el grupo control y grupo experimental pre tratamiento, post1 y post2.

CAPITULO 2

MARCO TEORICO

A continuación se presenta una revisión de los principales aspectos teóricos que han permitido llevar a cabo el presente estudio. En primer lugar se contempla la importancia de la estimulación materna en el desarrollo del lenguaje del preescolar y las diferentes variables que la afectan, siendo este aspecto fundamental dado que uno de nuestros principales supuestos plantea que si se interviene en dicha variable de estimulación se afectará consecuentemente el desarrollo del lenguaje en el niño. En segundo lugar se considera el desarrollo del lenguaje propiamente tal, introduciéndose dicha temática con las características del desarrollo psicológico del preescolar, para continuar con la conceptualización de lenguaje y las distintas etapas de su desarrollo, y posteriormente se revisaran los problemas más frecuentes relativos al desarrollo del lenguaje. Finalmente se dará cuenta de la importancia de diversas estrategias incorporadas en el juego y relato de cuentos, y cómo se relacionan estos elementos al desarrollo del lenguaje del niño.

2.1. IMPORTANCIA DE LA ESTIMULACION DE LA MADRE AL HIJO PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE:

Los aspectos socioculturales son considerados en la mayoría de las propuestas teóricas que estudian el desarrollo del lenguaje. En relación a este aspecto Vila, I., Bassedas, M., (1994) y Páramo, M. F., Tinajero, C., (1991), manifiestan que las diferencias entre distintos contextos en relación con la cantidad y cualidad de la estimulación, con las creencias, ideas y expectativas de los cuidadores, con las actividades que se realizan, tienen consecuencias distintas sobre el desarrollo infantil. Es así como en los distintos niveles socioculturales existen diferencias respecto al desarrollo del lenguaje en los niños; en las clases medias se presentan más frecuentemente, en la interacción adulto - niño, estilos de comunicación interrogativos, noción más permanente del futuro y metas a largo plazo; y en clases socioeconómicas más bajas se evidencia un estilo comunicativo en el cual prevalece lo normativo e imperativo, se centran más en el presente y presentan metas a corto plazo.

No obstante la implicancia de estos factores socioculturales, estos no son por si solos determinantes ya que el estilo de relación adulto significativo - niño se constituye en un segundo aspecto relevante para el desarrollo lingüístico. Al respecto Bruner, J., (1989) plantea que la dominación de las formas lingüísticas convencionales se da mediante la sustitución

de las formas no lingüísticas por otras lingüísticas con la ayuda de un adulto que ya conoce el lenguaje y que sostiene una particular relación con el niño. Esto se debe a que la adquisición del lenguaje comienza antes de que el niño exprese su primer habla léxico - gramatical, cuando el adulto y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca. Las transacciones que se dan al interior de esta estructura facilitan el conocimiento de la gramática, las formas de referir y de significar, y las modalidades de realizar sus intenciones comunicativamente. Según Bruner, J., (1986) el niño no puede lograr la adquisición del lenguaje si no cuenta con una única y predispuesta capacidad para adquirirlo, mecanismo que funciona con ayuda de un adulto que se incorpora junto al niño a una dimensión interaccional, permitiéndole la entrada a la comunidad lingüística y a la cultura.

Bronfenbrenner considera la importancia de las condiciones del entorno mas inmediato al niño y de las actividades que tienen lugar en él, en este contexto el autor enfatiza la influencia que el adulto ejerce sobre el niño; constituyéndose así la interacción niño - adulto como precursor necesario para la adquisición de ciertas habilidades y destrezas, de tal forma *"... los niños comienzan a regular su actividad cuando son capaces de utilizar por si mismos, en un plano intrapsíquico, aquellos instrumentos de carácter simbólico que usaban mediatizados por los adultos"*. (Lacasa P., Herranz P., 1989, p. 36). Bronfenbrenner (1987) señala que *"El aprendizaje y el desarrollo se facilitan*

con la participación de la persona en desarrollo de patrones de actividad cada vez más complejos, con alguna persona con la que aquella haya desarrollado un apego emocional fuerte y duradero" (p.81). De este modo la madre o la persona que cuida primariamente al niño adquiere una especial importancia, ya que con ésta se establecen los primeros vínculos.

2.1.1. Aspectos afectivos de la relación madre - hijo que influyen en el desarrollo del lenguaje:

Según Bowlby (1972) la relación entre madre e hijo tiene una importancia primordial en el desarrollo del niño desde las primeras etapas de la vida. Esta relación que involucra a ambos está influenciada por la historia de vida de la madre y sus propias pautas de conducta.

En nuestro medio urbano popular, el cuidado de los niños generalmente está a cargo de la madre, la cual es responsable de la crianza, esta tarea requiere un trabajo arduo con dedicación de tiempo y atención. Al respecto Spitz, R. (1972) plantea que el proceso que produce cambios en el niño y por ende la posibilidad de su desarrollo es fruto de un intercambio afectivo con la madre o quien la sustituya. Este proceso comienza

con el nacimiento y continúa durante los primeros años de la vida, siendo la base de todo el desarrollo posterior.

Numerosos estudios confirman que la privación parcial o completa de cuidado maternal en la mayoría de los casos incide en retardos y anomalías del desarrollo del lenguaje de los niños, ya que para enseñar a hablar a un niño se requiere dejarlo y hacerlo hablar; además los ejercicios sensoriales, sean estos provocados o espontáneos, ocupan un lugar importante en el aprendizaje del lenguaje.

Al no contar el niño con este cuidado maternal o al resultar este insuficiente o inadecuado, se puede traducir en un retraso en su desarrollo, con posibles repercusiones futuras. Es así como las investigaciones sobre los niños acogidos en instituciones han mostrado un importante retraso en el desarrollo del lenguaje y de subnormalidad mental, esto último por la relación que existe en algunos test de inteligencia que contienen ítems verbales. La situación de estos niños refleja la alteración de dos aspectos determinantes en el desarrollo: no cuentan con la presencia de una figura materna y cuidado maternal careciendo así de una estimulación significativa. En relación a esto Bowlby (1972), en una revisión de estudios directos, plantea que *"...al faltar el cuidado materno, el desarrollo del niño casi siempre se retrasa, física, intelectual y socialmente"* (20). El autor adopta un enfoque etológico considerando un conjunto de pautas de conducta características que se desarrollan en los primeros meses de vida del bebé, las cuales están en parte

preprogramadas; el niño desarrollará una vinculación más intensa con las madres que pueden reconocer y aceptar su individualidad y también reconocer sus señales específicas, de este modo se irá desarrollando el apego, siendo la apatía y falta de respuesta de los padres un inhibidor de éste, e inversamente el aliviar la ansiedad del bebé contribuye a fortalecer este apego.

Complementando el desarrollo teórico de Bowlby en relación a la generación del apego, Rutter (1990) manifiesta en relación al juego que *"las madres que juegan con sus niños y les prestan una considerable atención tienen hijos más intensamente apegados que los que interactúan tan sólo cuando les prestan la asistencia habitual"* (p. 27).

La maternidad requiere así de una interacción recíproca, en que el lenguaje permite transmitir sentimientos y emociones a través de las palabras, así también se ve enriquecida por el contacto físico, cuidado y participación en actividades lúdicas; el volumen total de la estimulación proporcionada influye en la propensión a formar apego. El cuidado maternal estará definido en relación al gozo de la mutua compañía que experimentan madre e hijo, teniendo como base una relación continua, de la cual depende el sentido de seguridad del niño. Bowlby plantea que un niño en edad preescolar es incapaz de mantener una relación con una persona en su ausencia, por esto es importante que en la formación del apego se cuente con la presencia continua de una figura materna, que otorgue de este modo una base segura. No obstante, además de esta presencia continua se requiere que el

cuidado que otorga la madre a su hijo se exprese en ciertas pautas positivas de estimulación. En relación a esto existen una serie de pautas características de la relación establecida entre madre e hijo, las cuales al hacerse recurrentes, se traducen en diferentes estilos de crianza. De acuerdo con esto Majluf, A. (1987) realizó un estudio de las prácticas de crianza con 90 madres de un estrato socioeconómico bajo y medio de Lima, constatando que las madres de clase baja son más autoritarias y las de clase media más democráticas. La autora se basa para la comprensión de la relación madre - hijo en la distinción de tres tipos de padres, los cuales corresponden a: autoritario; en este grupo los padres tienden a controlar la conducta de sus hijos de acuerdo a normas absolutas, se valora la obediencia, el trabajo, el respeto a la autoridad, la tradición y el respeto al orden, siendo la comunicación verbal limitada. Un segundo tipo corresponde al democrático en el cual los padres tienden a manejar en forma racional a sus hijos, estimulan el intercambio de ideas, explican las razones de ciertas medidas, establecen normas y hacen uso de la autoridad cuando es necesario. Un tercer estilo corresponde al permisivo; los padres de esta grupo aceptan sin mayores limitaciones los impulsos, acciones y deseos de sus hijos, evitando ejercer el control. Estos diferentes estilos de crianza o diferentes formas de socialización familiar influyen en el desarrollo de las facultades cognitivas, motivacionales, lingüísticas y sociales de los niños. Siendo el estilo democrático promotor de un desarrollo más integral, y

posibilitando mayores alternativas de desarrollo lingüístico, dado que en él el niño tiene mayor acceso al diálogo, aprendiendo a ser escuchado y a escuchar. En muchas ocasiones las madres no adoptan las formas más adecuadas de relación y cuidado, lo cual puede deberse a diferentes razones, tales como: ignorancia, hostilidad incontrolada de la madre hacia su hijo, carencia en habilidades de estimulación, etc..

Específicamente, en relación al desarrollo del lenguaje Bowlby (1990) plantea que antes de la aparición de las primeras palabras el niño en su relación con su madre desarrolla una serie de habilidades prelingüísticas que permiten el desarrollo de una interacción social entre ambos, generándose un espacio de comunicación en continua retroalimentación, permitiendo un desarrollo progresivo hasta dar paso a las primeras palabras. El bebé inicia una de sus primeras etapas que lo conducirán al lenguaje con el balbuceo que se origina al sentirse satisfecho, generándose una cadena de interacciones al obtener la respuesta sociable de su madre. Desde los primeros encuentros del bebé con su madre se da lugar a una animada interacción social, alternando con fases de desconexión. En su relación con el niño, va surgiendo una suerte de adaptación en la madre, regulándose su conducta y adaptándola a la del niño, realizando según Bowlby (1989) *"... un hábil entretrejo de sus propias respuestas con las de él, creando un diálogo"* (p.20). En la matriz madre - hijo la aparición de estos diálogos surgirán por estar ambos preadaptados

para entablarlos, dado el curso que toman, la rapidez con que se desarrollan y el placer mutuo que otorgan estos diálogos. En un nivel pre - verbal se ha observado que mucho antes de la aparición de las palabras aparece el modelo de alternancia característico de la conversación humana, este modelo hace referencia a la capacidad de madres e hijos de intervenir por turnos, evitando la superposición, la cual ya está presente a los 12 meses, esta capacidad es básica para la comunicación y está presente en las conversaciones que se sostienen a diario, en las actividades lúdicas y en todos los intercambios sociales. El balbuceo al igual que la sonrisa cumple la función de mantener la proximidad de la madre, favoreciendo la interacción social entre ambos, de este modo la aparición del lenguaje se funda en una relación e interacción social permanente del bebé en su medio, donde el lazo madre - hijo es uno de los principales nutrientes para dar paso a un desarrollo interactivo de comunicación. En relación a esto, Spitz (1972) sostiene que en los casos de privación completa los niños no adquieren los procesos de habla ni los del pensamiento, comunicándose exclusivamente a través de sus actos físicos. Esto último, según lo planteado por el autor, se debe a que estos niños carecen de oportunidad para admirar a los adultos e identificarse con ellos, cuestiones básicas para la formación de conceptos y símbolos verbales.

La incidencia de la madre, especialmente de la estimulación en el desarrollo infantil, es particularmente esperanzadora en las situaciones de rendimientos pobres de

desarrollo del lenguaje, presente especialmente en los sectores más carenciados de nuestro medio. En relación a esto Rutter (1990), refiriéndose a diversas investigaciones, afirma que "*Niños sometidos a una privación psicosocial muy extrema no sólo pueden adquirir el lenguaje después de la edad de los 5 años, sino que también son capaces de alcanzar un nivel normal de competencia lingüística*" (p.198). Al respecto Spitz (1972) plantea que si bien existen períodos críticos para la adquisición de diferentes habilidades, existe la posibilidad de hacer emerger dichas habilidades a través de técnicas correctivas especiales de reciprocidad afectiva entre madre e hijo.

2.1.2. Aspectos cognitivos relativos a la importancia de la estimulación de la madre al hijo para el desarrollo del lenguaje:

Según los planteamientos de Vygotski, el lenguaje no es una entidad independiente sino que se relaciona con el desarrollo del pensamiento; es una herramienta del pensamiento, ayudando a planear y resolver problemas. El autor plantea que el lenguaje inicial del niño es social, pasando posteriormente a ser lenguaje interno, va de lo social a lo individual.

Esta posición funcionalista discrepa de la concepción Piagetana, la cual concibe el desarrollo como una evolución genética, distinguiendo una primera etapa de lenguaje egocéntrico, en la cual tan sólo el lenguaje es útil para acompañar las actividades y sensaciones del niño, no teniendo una intención comunicativa social, sino que está centrado en si mismo, y pasa posteriormente a un lenguaje social. Para Piaget lo social está considerado como algo externo al niño, que lo presiona y termina por desplazar sus formas de pensar, siendo así el medio social el que dirige el desarrollo del pensamiento infantil.

Desde la primera perspectiva teórica planteada el origen del lenguaje está en el contacto comunicativo con los demás, y en las actividades del niño con su entorno, siendo esencialmente social; primero global y multifuncional para posteriormente comenzar a diferenciarse; constituyéndose el lenguaje egocéntrico como una fase intermedia conducente desde el primer lenguaje caracterizado como eminentemente social al lenguaje interno, y no una manifestación del egocentrismo cognitivo preoperacional del niño, como es considerado por Piaget.

De este modo el lenguaje egocéntrico para Vygotski, aunque es un lenguaje para uno mismo, tendría un origen social. Desde la perspectiva de Vygotski (1982) el niño realiza una actividad con un adulto, o con alguien más competente que él, quien estructura y regula dicha actividad para el niño. A medida que éste se hace más competente puede funcionar independientemente, autorregulándose. Es así como las funciones mentales

superiores aparecen primero en la actividad colectiva, la actividad social, es decir, como funciones interpsicológicas o de intercambio social; y luego en la actividad individual, como propiedades internas del pensamiento del niño, es decir, funciones intrapsíquicas. Este autor plantea la existencia de dos niveles con respecto a cualquier habilidad, el primero constituido por lo que el niño puede hacer por si solo, sin asistencia alguna, corresponden a las funciones que ya han madurado; por otra parte, el segundo nivel es el de desarrollo potencial que el niño puede alcanzar apoyado por una persona más capaz, relacionado con el desarrollo de funciones psicológicas superiores. La distancia entre lo que el niño puede hacer por si mismo y lo que puede hacer guiado por un adulto, constituye lo que Vygotski llama la "zona de desarrollo proximal". Para el autor constituye un eje de importancia la interacción entre el desarrollo y el aprendizaje teniendo como noción que los procesos evolutivos no coincidirán con los procesos de aprendizaje, siendo estos últimos un rasgo esencial de la zona de desarrollo proximal. Así la interacción que el niño establece con las personas de su entorno puede despertar múltiples procesos evolutivos.

Las concepciones de Vygotski han sido desarrolladas prioritariamente por Luria (1979), el cual sostiene que la relación del niño con un adulto y la capacidad de éste de subordinarse al lenguaje del adulto se constituye en la función reguladora del lenguaje. Es así como en la primera etapa del dominio del lenguaje la madre se dirige al niño orientando su

atención y el niño cumple las instrucciones verbales. Al darle al niño estas instrucciones verbales la madre reorganiza su atención; organiza, con ayuda de su propio lenguaje, los actos del niño. En este caso el acto voluntario está dividido entre dos personas: el acto motor del niño comienza con la locución verbal de la madre y termina con la propia acción del niño. Sólo más tarde el niño domina el idioma y comienza a darse órdenes a si mismo. Por lo tanto el origen de los actos del niño es la comunicación del niño con el adulto.

2.2. PROCESO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE:

El desarrollo del lenguaje está inserto en el desarrollo general del niño, por esto se considera en este estudio una caracterización psicológica general del preescolar con el objeto de una mayor comprensión tanto del desarrollo del lenguaje en el preescolar como de la implementación del programa de intervención, dado que las actividades realizadas son acordes con las características psicológicas del grupo en estudio.

2.2.1. Caracterización psicológica del preescolar:

En la presentación de las características psicológicas generales propias del niño en etapa preescolar, se consideran los estudios de Gesell, A., Ilg, F., Ames, B. y Rodell, J. (1979) quienes realizan un estudio descriptivo del desarrollo del niño en etapa preescolar, además se incluirán revisiones de otros autores:

En el período de los 3 años el niño se muestra negativista, rehusándose e insistiendo en que las cosas se hagan a su manera, por ejemplo se rebela a vestirse, comer, ir al baño, acostarse. A pesar de oponerse a todo cuanto la madre le pide, ésta es aún la persona más importante para él. No obstante ya a los 4 años el niño habrá elaborado un autoconcepto más fuerte que le permitirá conformarse con los límites que le ponen los adultos, aún así seguira transgrediendo ciertos límites.

Entre las actividades que gustan al niño de 3 años de edad se encuentran las propias del hogar sobre todo en la cocina preparando alimentos; actividad mediante la cual el niño puede emplear diversos sentidos, lo cual suele relajar su tensión.

En la etapa de los 3 años y medio le es dado controlar a los demás con advertencias tales como "no sonrías", "no mires", pero después quiere que los demás lo miren y se siente al margen al no concitar la atención de los otros, mostrándose muy sensible ante esto.

En relación a su actividad motriz tanto gruesa como fina evidencia cierta descoordinación, suele caerse y pedir ayuda, muestra ideas erróneas respecto de las relaciones espaciales cuando juega. El tartamudeo puede ser otro rasgo de la incoordinación de esta edad. Más tarde, a los 4 años, el niño muestra una tendencia a superar estas dificultades, su impulso motor crecerá, comenzando a gustar de actividades tales como: correr, subir, bajar. Presenta mayor coordinación lo cual le permite desarrollar movimientos más finos y con mayor gracia y espontaneidad.

El niño a la edad de 3 años tiende a ser imaginativo e inventivo y demuestra verdadera capacidad de juego. Puede tener conciencia de los sentimientos de otro y ser muy cariñoso al expresar los suyos. Su capacidad verbal es ahora más rica y tiene mucho de que hablar. Su mayor interés por los libros y el relato de historias puede proporcionar muy buenos momentos con los padres; además aprecian juegos y juguetes que involucren muchas partes pequeñas y distintas. Posteriormente en la etapa de 4 años se evidencia una organización mental aún más fluida. Presenta gran imaginación; dibuja, fábula, dramatiza todas las experiencias que se ponen a su alcance, acompañando sus juegos con incesantes comentarios y diálogos.

Si bien las relaciones sociales son difíciles a los 3 años, el niño es muy sensible ante éstas; los amigos son de suma importancia para él, no obstante su habilidad para tratarlos es escasa. La amistad puede manifestarse en el mero hecho de

sentarse junto al otro niño o puede incluir cierta expresión verbal. Posteriormente a los 4 años se inicia una etapa de fuerte crecimiento en lo que concierne a las relaciones personales y la comunicación social. Comienzan a organizarse en grupos de juego de tres o cuatro, gusta de jugar en su casa o salir por el vecindario. A la vez gusta de jugar con los padres, que le lean así como construir estructuras de cubos en conjunto.

Según Skrzypczak, J. F. (1983) no es fácil determinar el número de palabras dominadas por el niño en esta etapa dado que el producir una palabra no es sinónimo de comprenderla, además una palabra adquirida puede desaparecer del vocabulario. Smith (1926) en Skrzypczak, J. F. (1983) señala que el niño a los 3 años manejará un promedio de 896 palabras. En la primera parte del segundo año el niño comienza a hablar iniciándose la etapa de palabras - oración; entre los 3 y 4 años usan 3 o 4 oraciones las cuales incluyen solamente las palabras fundamentales: un nombre, un verbo y otro nombre. También nombran cosas con las cuales están familiarizados, tales como animales, partes del cuerpo y personas importantes para ellos. Emplean plurales, el tiempo pasado y los pronombres personales. En relación a esto último Gesell (1979) plantea que a menudo el niño se refiere a acontecimientos futuros como si pertenecieran al pasado.

Gesell (1979) coincidiendo con lo señalado por Papalia, D., Olds, S. (1990) plantea que el niño a los 3 años y medio presenta mayor interés por las dimensiones del espacio lo cual se expresa en términos tales como "junto a", "debajo" y "entre".

También denotan atención por los tamaños comparativos (más chico, más grande, más ancho) y por la localización (hacia abajo, hacia afuera, lejos). A los 4 años al niño le gusta utilizar palabras, probarlas, jugar con ellas; también se complace en elaborar vocablos sin sentido. Las preguntas son incesantes, sus interminables "por qué" y "cómo" no sólo persiguen conocer, sino además son recursos que le permiten practicar el habla y su audición. Desea expresar sus experiencias lo cual unido al desarrollo de su imaginación lo llevan a no poder contentarse con simples oraciones; tiende a dominar conjunciones y adverbios. También es adepto a tomar frases de su cultura lingüística.

2.2.2. Desarrollo del lenguaje:

El desarrollo del lenguaje es comprendido como un proceso de compartir los significados elaborados socioculturalmente; en este proceso se aprende a combinar fonemas, palabras y oraciones en secuencias comprensibles para los demás y, se accede al uso de las reglas gramaticales. En este proceso interactúan dos factores: factor natural o psicobiológico, determinado por la dotación genética; y el factor cultural, el cual se explica a partir de la mediación ejercida por el adulto

significativo que actúa entre el niño y la cultura, potenciando la emergencia de funciones psicológicas superiores.

Taylor, B. (1981) define lenguaje como *"la capacidad de hablar con los demás y conseguir entender lo que se dice. Escuchar, seguir direcciones, dar sentido a las palabras y frases. Ser capaz de expresar los pensamientos de modo que se puedan entender para aumentar el número y la calidad de las palabras."*

(98) Esta definición implica que la capacidad de escuchar (receptiva) y de hablar (expresiva) necesitan combinarse de un modo eficiente.

Valmaseda (1990) amplía el concepto anterior agregando que el lenguaje es más que hablar o entender el habla de otros, lo define como *"... una representación interna de la realidad construida a través de un medio de comunicación aceptado socialmente"* (104). Con el lenguaje se codifican e internalizan aspectos de la realidad de tal modo que pueden ser representados a otros en ausencia de los mismos, es así como Valmaseda hace referencia a tres aspectos diferentes, estos son: un sistema de signos, el cual es arbitrario y compartido por un grupo; un segundo aspecto tiene como objetivo comunicar con los demás; y finalmente el tercer aspecto se refiere a la posibilidad de manipular la realidad en ausencia de la misma. Siendo una de las propiedades más importantes del lenguaje su potencial creativo ya que permite crear un número infinito de producciones.

Considerando lo expuesto, el lenguaje y su desarrollo se constituye como un tema complejo en su conceptualización y en su evaluación. Para efectos de la presente investigación se han considerado algunos aspectos que permiten evaluar los avances logrados en el grupo en estudio y su relación con la estimulación materna, dichos aspectos dicen relación con un área comprensiva y expresiva, la cual corresponde a una clasificación general de lenguaje. Dentro del área comprensiva es posible distinguir aspectos tales como la comprensión de vocabulario. El lenguaje comprendido de esta forma involucra la presencia de los niveles fonético y morfosintáctico, los cuales corresponden a aspectos formales del lenguaje; el nivel semántico, el cual corresponde a un aspecto de contenido; y el nivel pragmático, el que corresponde a un aspecto funcional.

2.2.3. Etapas del desarrollo del lenguaje:

En el proceso de adquisición del lenguaje interfieren simultáneamente múltiples factores. Las adquisiciones lingüísticas están ligadas íntimamente con el desarrollo global del niño, los comportamientos de comunicación y el contexto.

Ante la complejidad del tema no existen pautas establecidas entre los diferentes autores, sin embargo es posible considerar los aspectos comunes de los diversos planteamientos. Así se consideran dos etapas en el desarrollo del lenguaje: prelingüística y lingüística propiamente tal.

2.2.3.1. Etapa Prelingüística:

El prelenguaje se constituye por todos aquellos fenómenos situados con anterioridad a la aparición del lenguaje propiamente tal, es decir durante el primer año de vida. Lézine (1979) plantea que el niño utiliza, en los primeros meses de vida, patrones de comunicación que preludian la aparición de las vocales en situaciones en que el niño intenta restablecer un contacto con el adulto.

Valmaseda (1990) considera que en esta etapa se establecen las bases de la funcionalidad comunicativa del lenguaje. Describe patrones tanto visuales como auditivos, ante los cuales los bebés reaccionan específicamente. Se generan diálogos muy primitivos llamados protoconversaciones, los cuales se caracterizan por contacto ocular, sonrisas, gorjeos, alternancias en las expresiones y gritos. Este último, según Michaux, L. (1957), sirve primero como exteriorización de estados cenestésicos: malestar, bienestar, hambre, saciedad; al final del

primer mes aparece el grito como reacción a estímulos exteriores, tales como un ruido intenso o el grito de otro niño.

Así mismo Johnston, E., Johnston, A. (1988) plantean que desde el nacimiento comienza a formarse un patrón para la conversación; el niño aprende a mirar a la madre a los ojos y a mantener un contacto interpersonal, aprende a hacer giros verbales con la madre: cuando ella habla, él "habla". El niño está aprendiendo que la comunicación con los otros puede ser recompensante y que hay comunicación y recompensa tanto cuando él recibe como cuando él es quien habla.

A partir de los tres meses comienza la modulación, el niño reproduce incansablemente los sonidos que emite y escucha, y además se entrega a juegos de arrullo y a variaciones complejas de emisiones vocales. Entre los cuatro y los ocho meses las conductas sociales se hacen más complejas y específicas, en éstas el niño aprende reglas que rigen la comunicación, por ejemplo la alternancia de los roles, la predictibilidad de las secuencias, etc.; siendo muy importante la intervención del adulto.

A partir de los 8 meses se produce un salto cualitativo en que el niño da muestras de conducta intencional, relacionando los medios para conseguir ciertos fines. A los 9 meses comienza a comunicar sus deseos al adulto, apareciendo gestos como señalar, dar y mostrar; esto constituye un prelude de la función reguladora del lenguaje. Aproximadamente a los 10 meses comienzan a establecerse las bases para los modos interrogativo, imperativo, declarativo y negativo. Estas producciones pueden ser totalmente

gestuales o una combinación de producción gestual y vocal. Hacia los 12 meses el niño adjudica al adulto el estatus de interlocutor, no siendo como en la etapa anterior un instrumento para conseguir ciertos fines.

2.2.3.2. Etapa Lingüística:

Las intenciones comunicativas se expresan a través de palabras a partir de los 12 meses aproximadamente, magnificándose hacia los 18 y 24 meses, esto se expresa en el rápido aumento del vocabulario y las combinaciones de palabras, las cuales se hacen complejas y elaboradas.

Valmaseda (1990), aunque reconoce la globalidad del proceso, recurre a una clasificación arbitraria de los distintos aspectos involucrados en la adquisición del lenguaje. Estos son:

a) Aspectos formales:

Incluyen la fonología, entendida como el sistema de sonidos del lenguaje, y la morfosintaxis que se refiere a la estructura del lenguaje.

En relación a la adquisición de los aspectos formales: se considera como estrictamente fonológico el desarrollo que va de los 18 meses a los 6 años. Para llevar a cabo la adquisición de los fonemas se ponen en marcha tres procesos diferentes:

- sustitución, en ésta se cambia o modifica un fonema por otro;
- asimilación, en ésta un sonido es influido por otro dentro de la palabra;
- simplificación de la estructura silábica, en este proceso se tiende a reducir las palabras a la estructura básica.

b) Aspectos de contenido:

Se refiere a la semántica o significado de las relaciones contenidas en el mensaje lingüístico. Se incluyen en éste el fomento del vocabulario y el desarrollo de habilidades para la narración y la descripción.

En relación a la adquisición de los significados de las palabras: ésta es paulatino, siendo los primeros significados no necesariamente correspondientes a los de los adultos pudiendo darse sobre extensiones, es decir el niño extiende el uso de una palabra a una serie de objetos, por ejemplo usa un término como "ñau ñau" para los gatos, perros, vacas; además, en las primeras etapas, hay restricciones, por ejemplo el niño dice "guau" sólo en relación a su perro.

Johnston, E., Johnston, A. (1988) plantean que la aparición de la semántica se evidencia desde los primeros meses de vida, así gran parte del significado inicial que los niños vinculan a las expresiones va por vía de los patrones de inflexión del lenguaje que oyen, ya que esta inflexión es el primer portador de significado. Más adelante, aproximadamente a los 12 meses, se

inicia en los niños una nueva vía de desarrollo motivado por el deseo de codificar el significado en símbolo, la capacidad para producir el nombre de un objeto mientras se está en su presencia genera un proceso activo en el cual los niños van a construir un vocabulario de palabras familiares.

c) Aspectos funcionales:

Se refiere a la pragmática o uso del lenguaje como una herramienta.

En relación a la adquisición de los aspectos funcionales: existe una interdependencia entre forma y función, siendo la intención comunicativa previa a la utilización de formas o estructuras. Claro está que sin un desarrollo formal adecuado las funciones comunicativas no se desarrollan. Entre las funciones comunicativas más importantes destacan:

- Función reguladora: esta es la primera en surgir en el desarrollo del niño, encontrándose preludios de ella en la etapa preverbal. A través de ésta el niño expresa deseos, ya sea para conseguir objetos del medio o la atención del interlocutor.

- Función declarativa: esta sigue a la anterior y su objetivo es transmitir y compartir la información, la cual puede referirse a la identificación de objetos, descripción de sucesos, informar acerca de emociones y sensaciones, explicar razones, etc.

- Función interrogativa o heurística: por medio de ésta el niño investiga a cerca de la realidad, dirigiéndose a su interlocutor para obtener información del medio.

Otras funciones referidas al uso del lenguaje incluyen el manejo del niño en eventos comunicativos, desarrollo de la mantención de una conversación y adecuado empleo de toma de turnos e intenciones comunicativas: petición, revisión, nominación y descripción.

Johnston, E., Johnston, A. (1988) plantean que durante el período de los 18 a 24 meses los niños aprenden que sus expresiones son un mecanismo efectivo para transmitir información; pueden "conversar" y usar el lenguaje para lograr objetivos personales y registrar sentimientos acerca de diversos sucesos.

Desde aproximadamente los 2 años de edad el niño se da cuenta de que las conversaciones tienen principio y final. Sus cambios en el tono de voz muestran que tienen ciertas ideas acerca del cambio de registro y cómo y qué pueden decirle a otras personas de su entorno.

Se puede considerar que a los 2 años el niño ya ha adquirido las funciones comunicativas más importantes, y posteriormente las enriquecerá.

En el proceso de adquisición del lenguaje es interesante considerar los planteamientos teóricos de Luria (1984), el cual señala como elemento central del lenguaje a la palabra como codificadora de la experiencia, siendo el desarrollo del lenguaje un proceso mediante el cual el niño va asimilando la experiencia general del mundo que le rodea y de la comunicación

con los adultos. Así el lenguaje nace con las primeras palabras, las que no surgen de los primeros sonidos que emite el lactante sino de aquellos sonidos del lenguaje que el niño asimila del habla del adulto que él escucha. En relación a esto las palabras están ligadas a la acción del niño y a su comunicación con los adultos, estando las primeras palabras del niño fuertemente enlazadas a la práctica, aunque se dirigen y designan al objeto, por esto el niño puede utilizar una misma palabra para designar muchos significados de acuerdo a la situación. Posteriormente surge un sorprendente desarrollo del vocabulario, aproximadamente a los 2 años, hecho que evidencia que las palabras se separan progresivamente de la práctica y se van convirtiendo en un signo autónomo que designa a un objeto, una acción o cualidad.

Según Luria la palabra no es sólo la indicación de un objeto, sino que inevitablemente provoca la aparición de una serie de enlaces complementarios, de esta forma se constituye en el centro de toda una red de imágenes evocadas por ella, así la palabra evoca un campo semántico del cual el niño elige un significado. La palabra se convierte en el principal instrumento del pensamiento y de la comunicación, además por poseer un significado generalizado, el niño puede transmitir su pensamiento a otra persona y comprender lo que el otro le dice (lenguaje comprensivo y expresivo).

2.2.4. Problemas del lenguaje:

Considerando que las dificultades relativas al desarrollo del lenguaje en los niños pueden presentar diversas formas y orígenes, se hace necesario discriminar adecuadamente el tipo de dificultad del que se trate al elaborar la intervención para superar dicho déficit. En este sentido se hace importante considerar que las causas que pueden estar afectando un adecuado desarrollo del lenguaje pueden estar relacionadas a factores anatómicos y funcionales, factores cognitivos o intelectuales, y a la relación del niño con su entorno familiar y social considerando el nivel de experiencias que se le proporcionan.

Es así que los problemas de lenguaje pueden ser divididos en:

- **problemas comunicativos**, estos aluden a dificultades graves del lenguaje, tales como el mutismo selectivo caracterizado por ausencia total y persistente del lenguaje en circunstancias o ante personas determinadas previa adquisición del lenguaje.

- **problemas del habla**, en esta categoría se encuentran: disfemia o tartamudez, la cual afecta la fluidez del habla, caracterizándose por interrupciones en el ritmo y la melodía del discurso. Dislalia, es un trastorno en la articulación de los sonidos por dificultades en la discriminación auditiva y/o en las praxias bucofonatorias. Disglosias, consisten en dificultades en la producción oral por alteraciones anatómicas y/o fisiológicas de

los órganos articulatorios. Retrasos del habla, se entienden como una dificultad que presentan los niños en su sistema fonológico.

- **problemas globales**, se refieren a un desajuste cronológico en los niveles de fonología, morfosintaxis y vocabulario, en esta categoría se encuentran los siguientes trastornos: afasia, corresponde a una distorsión de la comprensión y/o producción del lenguaje en personas que previamente han sido oyentes y hablantes normales, este trastorno se presenta como secundario a una noxa cerebral. Disfasia, corresponde a un trastorno profundo de los mecanismos de adquisición del lenguaje.

- **retraso del lenguaje** por carencia de estimulación adecuada, el cual se caracteriza por un retraso en el desarrollo del lenguaje tanto en sus aspectos comprensivos como expresivos. Con respecto a esto último Valmaseda (1990) plantea que "*... los niños que provienen de clases más desfavorecidas presentan un contexto limitado lingüísticamente, lo cual redundará en un retraso en su desarrollo del lenguaje*". (p.114)

Para el desarrollo del presente estudio se han considerado aquellos casos que pueden incluirse en la última clasificación propuesta.

2.3. ESTRATEGIAS DE INTERVENCION FRENTE AL RETRASO EN LENGUAJE:

En relación a aquellos niños cuyo retraso en el desarrollo del lenguaje se debe a causas ambientales, dado que se han visto privados de una relación con un adulto significativo que facilite y estimule la adquisición de habilidades lingüísticas, Rutter, M. (1990) plantea que estos pueden adquirir dicho desarrollo al involucrar a la madre en programas que tiendan a la educación en técnicas de estimulación del lenguaje. Este proceso de intervención es esencial para lograr un desarrollo efectivo, ya que por constituirse el lenguaje, en su origen, como eminentemente social, requiere de la interacción verbal con un adulto que structure y regule la actividad lingüística, mediando la incorporación del niño al lenguaje. Por otro lado es importante que dicho adulto se constituya en una persona con la cual el niño haya desarrollado un vínculo afectivo, profundo y continuo.

Según Rutter, M. (1990) "*sería razonable incluir la estimulación como uno de los hipotéticos elementos necesarios de la maternidad para el desarrollo del lenguaje y de la inteligencia*" (33), sosteniendo que varios estudios han revelado la importancia de la estimulación ambiental en la tarea de contrarrestar el retraso en el desarrollo, siendo las sesiones lúdicas con juguetes o en aquellas en que se induce deliberadamente al niño a conversar una variable significativa en

el desarrollo del lenguaje. Rutter afirma que *"el factor aislado más crucial para el desarrollo de la inteligencia verbal es la calidad del entorno lingüístico del niño, cuanto se le habla pero, más que eso, la riqueza del intercambio conversacional que experimenta"* (p. 101 - 102).

Aimard, P. (1981) sostiene que la educación para la estimulación del lenguaje debe ser llevada a cabo considerando como modelo una situación de adquisición del lenguaje natural. Esto pasa por crear un ambiente donde se consideren los aspectos cognitivos, afectivos, motores y lúdicos. En este sentido la autora plantea que la intervención para superar el retraso del lenguaje no debe estar forzosamente centrada en el niño mismo o en una práctica determinada, así es favorable incorporar a las propias madres como agentes de estimulación de sus hijos. Si bien muchas de estas madres no saben como jugar ni como hablar con sus hijos, se las puede ayudar a reconocer aquellos aspectos modificables en su relación con el niño e incorporar a sus actividades un espacio de juego y de conversación con su hijo. En relación a éstas el autor describe *"... sorprende hasta que punto ciertas madres están confundidas, parecen inexpertas. Se comportan casi como adultos que jamás han tenido hijos, y no saben justamente como hablarles ni como jugar con ellos"* (p.245). Además da cuenta de la falta de tiempo que muchas madres presentan para jugar, conversar y distraerse con sus hijos, producto de sus ocupaciones o preocupaciones.

No obstante lo anterior es posible generar programas de intervención tendientes a favorecer el desarrollo del lenguaje en los niños donde las madres sean las principales promotoras de éste. En relación a los programas para padres Aimard, P., Abadie, C. (1992) citan algunos ejemplos de los modelos de intervención trabajados: los cursos de "John Tracy Clinic", los cuales estaban dirigidos a padres de niños preescolares sordos, ofreciendo cursos por correspondencia y un plan de apoyo progresivo. El programa "Hanen" de aprendizaje del lenguaje, dirigido a los padres de niños que presentan retraso en el lenguaje, dicho programa contempló la sensibilización ante los problemas comunicativos y el reconocimiento de las conductas comunicativas en las situaciones de la vida cotidiana. En estos programas se destaca el trabajo de capacitación dirigido a las madres y la necesidad de llevar a cabo una tarea previa de sensibilización con éstas, privilegiando el contacto directo y personalizado entre padres e hijos. En relación a ello Papalia, D., Olds, S. (1990) plantean la importancia de llevar a cabo programas para padres los cuales se centren en el desarrollo de habilidades lingüísticas de los niños; para ello plantean como central, en una primera instancia, el trabajo con los padres que implique la sensibilización frente al respeto a los hijos, a la comprensión de la experiencia de ser niño, a la importancia en la etapa infantil de la relación afectiva con la madre como potenciador del desarrollo, y a la necesidad para éstos de que el aprendizaje se realice en un

ambiente ameno; cambiando así ciertos aspectos de la interacción progenitor - niño.

A partir de la sensibilización efectuada en las madres podrán ser llevados a cabo programas compensatorios de estimulación del lenguaje para los niños desfavorecidos quienes, como plantea Aimard, P.(1981) *"sin esta ayuda participarían como perdedores en una escolaridad comprometida desde el comienzo por su insuficiencia lingüística"* (p. 249).

Un análisis más detallado de las estrategias en base a las cuales se pueden construir programas de intervención se lleva a cabo a continuación, considerando los juegos y relatos de cuentos. En estos se mantendrá presente la experiencia del trabajo en el área de estimulación del lenguaje de Aimard, P., Abadie, C. (1992). Estas autoras señalan que las estrategias más positivas son de orden lingüístico y no lingüístico, tales como: reforzar las respuestas del niño verbal, física y materialmente; prestarle atención; nombrar diversos objetos, insistiendo siempre sobre la referencia, lo que significa mostrarle el objeto aludido, ya sea con la mirada o señalándolo; acentuar la gestualidad de los mensajes; adecuar el espacio de la comunicación considerando siempre colocarse a la altura del niño dentro de su campo visual; en la interacción verbal recoger lo que acaba de decir el niño; expresarle con palabras la realidad, haciendo comentarios anticipados de alguna acción futura, así se introduce la noción de anticipación y predictibilidad. Por el contrario, dentro de las estrategias que inhiben el lenguaje están: el pretender forzar

directamente al niño a hablar; imponerle modelos al niño, por ejemplo "dilo como yo"; hacerle preguntas continuamente; dar respuestas sistemáticamente en el lugar del niño; hablar al mismo tiempo que éste y forzarle a completar frases. Estas estrategias se constituyen en negativas al ser utilizadas sistemática y exclusivamente, pudiendo ser empleadas dentro de algún programa de intervención con el objetivo de ser corregidas.

2.3.1. Juego:

Los aspectos propios del lenguaje son factibles de ser desarrollados involucrando a la madre e hijo en situaciones de juego.

La actividad lúdica se constituye en una de las actividades centrales para el desarrollo infantil en sus aspectos motrices, afectivos, sociales, cognitivos y lingüísticos. Winnicott (1992) afirma que algunas de las razones por las que los niños juegan son: placer, para expresar agresión, controlar ansiedad, adquirir experiencia, para establecer contactos sociales y comunicación con la gente. Además Rutter (1990) agrega la función del juego en las situaciones de separación en que los pediatras lo emplean como reductores de angustia.

El juego constituye una amplia porción de la vida del niño, encontrándose las riquezas de éste en la fantasía; siendo el papel del adulto importante al reconocer la relevancia que el juego tiene en la vida del niño, al proporcionar organización para el inicio de las relaciones emocionales, permitiendo así que se desarrollen contactos sociales. En relación a lo anterior Rutter (1990) expresa que *"el juego desempeña un papel crucial en el desarrollo psicológico"*(p.45).

Desde la perspectiva de Vygotski (1982) el juego está definido como un contexto específico de interacción en que las formas de comunicación y acción constituyen estructuras flexibles e integradoras, dando lugar a procesos particulares de aprendizaje, en el que se articulan la acción y el pensamiento, *"aunque la relación juego - desarrollo pueda compararse con la relación instrucción - desarrollo, el juego proporciona un marco mucho más amplio para los cambios en cuanto a necesidades y conciencia"* (p.156); de acuerdo al autor toda actividad lúdica se produce dentro de una situación interactiva que al desplegarse adecuadamente, se convierte en una zona de desarrollo proximal: *"...de este modo, el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está siempre por encima de su conducta diaria"* (p.156).

Con respecto a la incidencia del juego en el desarrollo emocional Aberastury (1982) señala que *"al jugar el niño desplaza al exterior sus miedos, angustias y problemas internos, dominándolos mediante la acción"* (p. 11).

La promoción del desarrollo del niño que se evidencia a partir de la actividad lúdica se encuentra desde las primeras etapas de la vida de éste. Es así como Aberastury (1982) afirma que los primeros intentos de exploración del bebé serán la base de la futura actividad lúdica. En las primeras etapas el interés del bebé se centra en la madre, a través de los sentidos va configurando la imagen de ésta; al rededor del cuarto mes el niño inicia su actividad lúdica siendo su primera acción el jugar a las escondidas, materializándose en el abrir y cerrar de ojos, juegos con el sonajero, etc.

Murphy, B. (1972) plantea que la necesidad de explorar y descubrir nuevas experiencias por parte del bebé se relaciona con las respuestas de la madre. El niño necesita que la madre reaccione frente a sus gestos y le de apoyo para que pueda explorar y confeccionar su primer mapa cognoscitivo. *"Es precisamente este intercambio activo de señales de juego el que no tienen los niños que padecen privaciones extremas (...) permanecen en un nivel primitivo de desarrollo, explotando una y otra vez experiencias sensoriales y de satisfacción inmediata"* (p.108).

Los niños que padecen grandes privaciones de situaciones de juego, donde su experiencia de "hacer algo" se vea reforzada en la relación con su madre, no sólo carecen de una gama de vocabulario y de curiosidad, sino que tampoco juegan con palabras y materiales como es típico que hagan los niños de la clase media. No organizan los juguetes, ni resuelven problemas con ellos, tampoco consiguen nuevas integraciones ni imponen

nuevas estructuras sobre los materiales del medio ambiente; no proyectan secuencias que entrañen trazar un plan y cumplirlo.

A partir de lo planteado anteriormente se desprende la importancia que puede cobrar la utilización de dinámicas de juego como estrategia interventiva. Para esto se debe considerar el período de desarrollo lúdico en el que el niño se encuentra. Si bien se conocen diversas clasificaciones respecto a las etapas evolutivas del juego, consideraremos las etapas propuestas por Briceño, L., Silva, D. (1991) los cuales distinguen cuatro etapas fundamentales:

a) Juegos sensomotores: corresponden a la necesidad de acción automática entre los 0 - 3 años. Los primeros juegos se refieren al propio cuerpo que ofrece al niño muchas alternativas de exploración, por ejemplo, abrir y cerrar los ojos, hacer muecas, llevarse a la boca lo que encuentran. El juego en cuanto a su exploración de los comportamientos motores se insinúa como búsqueda de placer y no como búsqueda de un resultado objetivo.

b) Juegos simbólicos: alcanzan el mayor desarrollo entre los 3 y 6 años. Se caracterizan por la posibilidad de sustituir y representar una situación vivida, por una supuesta.

c) Juegos de creación y construcción: comienzan al rededor de los 6 años. El niño está en armonía con la naturaleza, con la sociedad, consigo mismo, mantiene el equilibrio entre lo objetivo y lo subjetivo. El cuerpo está listo para actuar en la dirección requerida por las representaciones mentales, el niño vive completamente inmerso en el presente.

d) **Juegos reglados:** alcanzan su punto culminante alrededor de los 10 años. Estos suponen la subordinación común a una ley que sujeta a todos y se realizan cada vez con más frecuencia desde los 7 u 8 años. Su aparición coincide con la edad escolar, en ese momento se acrecienta el interés por los juegos sociales y sus reglas.

Para efectos de la presente investigación consideramos específicamente la etapa de *juego simbólico*. Este implica la utilización de la fantasía o de la ficción mediante la cual el niño pretende ser otras cosas u otras personas, comenzando con actividades bastante sencillas, pero que al desarrollarse se hacen más elaboradas; por otra parte pueden utilizarse juegos constructivos que implican la manipulación de objetos para construir o hacer "algo" y juegos de turno que implican la interacción con un otro.

Gessell, A., Ilg, F., Ames, L., Rodell, J. (1979) a través de una serie de observaciones han llegado a concluir que las siguientes actividades son especialmente atractivas y estimulantes para el desarrollo de los niños en la etapa preescolar:

- Los niños gustan de repetir canciones, presentan poca inhibición para cantar en grupo, reconocen diferentes melodías, experimentan con instrumentos musicales, muestran interés por escuchar melodías y gustan de participar en actividades rítmicas.

- Se inicia el desarrollo de actividades de psicomotricidad fina, apareciendo rudimentos de dibujo, pudiendo mantenerse durante más tiempo en la misma pintura, existiendo un mayor acompañamiento verbal al explicar lo que pinta, pide diversos colores y sus trazos son más variados y rítmicos.

- Cobran especial interés las actividades de manipulación, particularmente con arcilla, arena y tierra; disfruta de manipular y hacer formas.

- En relación a las actividades con cubos y bloques, al niño le gusta cooperar en tareas de construcción. Construye con orden y equilibrio y aprecia una variedad de formas y tamaños.

- Le gustan las salidas diarias como la ida al mercado así como los paseos especiales, como zoológico, puerto, playa, etc.

- Disfruta explorando situaciones, objetos y actividades que le son desconocidos en su entorno.

Smith, K. en Schaffer, R. (1984) plantea que gran parte del juego que se da en el intervalo de edades entre 3 a 7 años contiene una carga de contenido simbólico o imaginativo. El juego imaginativo presenta especial importancia para desprender significados a partir de objetos y acciones; así este tipo de juego puede incluir juegos con objetos, así como juegos activos y pseudolucha; y el juego sociodramático el cual se refiere al juego imaginativo social que implica roles específicos tales como madre, padre e hijo, conductor de autobús y pasajeros, etc.

Asimismo, Mújina, V. (1983) postula que el juego es la principal actividad del niño en esta etapa ya que origina cambios cualitativos en la psique infantil dado su carácter simbólico. Destaca que en el juego los niños mantienen relaciones de dos tipos: lúdicas y reales. Las relaciones lúdicas son las que se establecen según el argumento y el papel que desempeña cada uno en la actividad. Las relaciones reales son las que surgen entre el niño y su compañero, con el cual realiza una cosa en común: ello les permite ponerse de acuerdo, distribuir papeles y discutir las cuestiones y equívocos que pueden surgir. En estas actividades se producen formas de comunicación, el juego requiere del niño iniciativa y coordinación de sus actos con los de los demás para así establecer y mantener la comunicación. La autora señala la importancia del juego para el desarrollo social ya que en las relaciones lúdicas y reales, durante el juego se permite al niño situarse en el lugar de otras personas, prever el comportamiento del otro y actuar en consecuencia.

2.3.1.1. Juego y desarrollo del lenguaje:

En relación a la implicancia del juego en el desarrollo del lenguaje Bruner, J., (1989) considera la actividad lúdica como un facilitador fundamental de la adquisición del lenguaje, afirmando que *"frecuentemente sucede que las formas gramaticales*

de mayor complejidad y los usos pragmáticos más complicados aparecen en primer lugar en contextos de juego" (p.215). Ortega, R., (1991) coincide con lo anteriormente expuesto y considera que el juego se constituye en una actividad cargada de posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

Bruner, J., (1989) plantea que el niño al aprender el lenguaje debe utilizarlo como un instrumento del pensamiento y de la acción de un modo combinatorio, el autor expresa que *"Para llegar a ser capaz de hablar sobre el mundo de esta forma combinatoria, el niño necesita haber sido capaz de jugar, con el mundo y con las palabras, de un modo flexible. Exactamente del modo en que la actividad lúdica lo permite"*. (p.216)

El juego además de poseer esta fundamental cualidad combinatoria presenta una serie de características que se constituyen en facilitadoras y potenciadoras de los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje. Dentro de estas características se puede mencionar que el juego infantil es una actividad que no tiene consecuencias frustrantes para el niño, es una actividad para él mismo y no para los otros y por ello, es un medio excelente para explorar; además el juego es una proyección del mundo interior y en él el niño transforma el mundo exterior de acuerdo a sus deseos; presenta la pérdida de vínculo entre los medios y los fines, es decir que el niño puede cambiar los fines para que encajen con otros medios recién descubiertos, o modifica estos medios para que se adapten a fines nuevos (capacidad de

combinación); por último la actividad lúdica proporciona placer, incluso los obstáculos lo hacen cuando se logra superarlos.

Al respecto Mujina, V. (1984) plantea que el juego ejerce gran influencia en el lenguaje. La situación lúdica exige de los participantes un determinado desarrollo del lenguaje comunicativo; así el niño que durante el juego no puede expresar claramente su deseo, que no es capaz de comprender las instrucciones verbales de los demás, será una carga para sus compañeros. La necesidad de comunicarse con los compañeros estimula el lenguaje coherente.

Tomando en consideración los diferentes niveles socioculturales, Smilansky en Schaffer, R. (1984) plantea que "se ha encontrado una menor incidencia de juego imaginativo y sociodramático en niños provenientes de ambientes deficitarios socioeconómicamente, presentándose en episodios menos complejos y peor organizados; lo cual ha llevado a la elaboración de programas destinados a desarrollar este tipo de juego" (144). El autor señalado promueve la idea del "juego dirigido", en el que los adultos fomentan deliberadamente el juego sociodramático. "Se halló que el juego dirigido era especialmente ventajoso en los ámbitos de la creatividad, el desarrollo cognitivo, la soltura en matemáticas, las tareas de conservación, las aptitudes lingüísticas, la capacidad para asumir roles y las aptitudes sociales y cooperativas" (152). En diferentes experiencias de programas de juego en centros preescolares, se ha visto que el rendimiento

intelectual era máximo cuando dichos programas se centraba en el par niño - adulto, mínimo cuando el niño estaba solo o en un grupo grande, e intermedio cuando sólo habían pares niño - niño. Además se observó que los adultos tendían a elevar la duración y complejidad de las actividades, así como los materiales o actividades con una estructura de objetivos clara, propiciando la perseverancia en la tarea y la estimulación.

Rutter (1990) plantea que el juego entre padres e hijos constituye un elemento crucial de estimulación. Aunque la mayor parte de los juegos se lleven a cabo con otros niños, el realizado con los padres resulta influyente en muchos aspectos, dado que estos se constituyen en adultos significativos. Cabe considerar diferencias en relación a la clase social, en su visión del empleo de juguetes que pueden resultar importantes en el posterior desarrollo de los hijos, sin embargo en nuestro medio no se registran investigaciones al respecto.

Taylor B. (1981) plantea que para lograr un adecuado desarrollo del lenguaje en la etapa preescolar el niño requiere participar de actividades que le permitan escuchar y hablar, entender y comunicarse. En base a lo anterior el autor plantea una serie de actividades que estimulan el desarrollo del lenguaje, dentro de las cuales podemos destacar:

- Presentar dibujos que representen movimientos: correr, lavar, etc.; y dejar que el niño describa y realice el movimiento.

- Proporcionarle experiencias con otras personas procurando que el niño converse y coopere.
- Enseñarle canciones para que las cante a menudo.
- Dar paseos por la vecindad para que el niño hable sobre lo que ve.
- Jugar al juego de : yo veo.... (por ejemplo: algo rojo), ¿lo puedes encontrar?.
- Jugar al juego de discriminación utilizando los diferentes sentidos.
- Jugar al juego de los por qué: "¿por qué llevamos zapatos?", "¿tenemos árboles en el jardín?", etc.
- Jugar al juego de dentro y de fuera mostrándole al niño algunos dibujos y objetos y preguntándole a dónde pertenecen: por ejemplo adentro o afuera de la casa.
- Señalar varias partes del cuerpo del niño y pedirle que diga cómo se llaman.
- Emitir sonidos fuera de la vista del niño o poner una cinta gravada y luego dejar que este adivine los sonidos.
- Hablar con el niño de sus actividades durante el día para familiarizarlo con los tiempos verbales de pasado, presente y futuro.
- Darle al niño ordenes sencillas y que él las diga y las realice.
- Mostrar al niño algo que le interese; luego dejar que lo examine, preguntar y hablar sobre ello.

- Decirle el nombre correcto de objetos y que los repita.
- Ayudarle a recitar poesías sencillas.
- A una caja de zapatos hacerle un agujero por un lado, introduciendo en ella pequeños objetos para que el niño los toque y describa cómo es cada uno.
- Hacer un aparato de televisión con una caja de cartón grande y que el niño haga representaciones desde dentro.
- Hacer que el niño mediante el tacto reconozca diferentes texturas.
- Fomentar que el niño diga lo que le gusta hacer y lo que ha hecho.

Otros autores como Lentin, L., (1972) plantean que aquellos juegos que implican ejercicios sensoriales y entrenamiento de los sentidos ocupan un lugar importante en el aprendizaje del lenguaje.

2.3.2. Cuento:

Briceño, L. Silva, D. (1991) definen el cuento como una narración breve escrita, la cual cuenta con una estructura básica formada por tres instancias:

a) Presentación: etapa en que se dan a conocer los personajes y a su vez está compuesta por: lugar dónde ocurre el cuento; tiempo presente, pasado o futuro en que se desarrolla y; objetivo o propósito.

b) Nudo: fase del cuento en que se desarrolla el conflicto entre protagonista y antagonista, es decir, la totalidad de acontecimientos que llevan a cabo los personajes.

c) Desenlace: fase del cuento en que se puede producir la superación del conflicto o consecución del objetivo. Dentro de esta misma etapa se encuentra la moraleja o mensaje que proporciona el cuento.

Por otra parte los autores mencionados refieren a Aarne-Thompson (1982) quien establece tres categorías de cuento según las edades de los niños:

a) Cuentos de formula para niños de 2 a 5 años. En los que se incluyen cuentos mínimos, cuentos de nunca acabar, cuentos acumulativos y de encadenamiento.

b) Cuentos de animales para niños de 4 a 7 años. En los que se incluyen cuentos de animales salvajes, animales

domésticos, pájaros, peces, y de hombres relacionados con estos animales.

c) Cuentos maravillosos para niños de 5 a 7 años que incluyen cuentos mágicos, cuentos de adversarios sobrenaturales, cuentos de esposas o esposos encantados, cuentos de tareas sobrehumanas, cuentos de protectores - ayudantes, y cuentos de objetos mágicos.

2.3.2.1. Cuentos y desarrollo del lenguaje:

Monfort, M., Sánchez, A. (1992) plantean la relevancia de los libros ilustrados para el desarrollo del niño, ya que este es el primer acercamiento de éste a la comunicación impresa. Para los niños muy pequeños la situación de numeración puede ser bastante útil sobre todo entre el año y medio y los dos años y medio. Después, hay que potenciar una expresión más estructurada a través de actividades como leer con tranquilidad un libro ilustrado, señalando con el dedo y haciendo participar al niño con preguntas, dejándose guiar por las preferencias de éste.

Dentro de las actividades que promueven el desarrollo del lenguaje, planteadas por Taylor, B. (1981), se encuentra el leer cuentos para estimular la verbalización. Al respecto Monfort, M., Sánchez, A. (1992) plantean que los cuentos tienen un valor realmente importante durante la etapa preescolar, ya que la

lectura de cuento permite el acercamiento por parte del niño, a un lenguaje más culto, menos pegado a la funcionalidad inmediata, por lo cual es recomendable que el adulto, sin rechazar otras posibles utilidades más activas de los cuentos, escojan libros donde esté escrito el cuento en un lenguaje sencillo y que lean realmente el texto; "...el lenguaje escrito tiene sus propias reglas de construcción, utiliza un léxico más variado, una sintaxis más compleja; debemos acostumbrar a los niños a este tipo de lenguaje que dentro de uno o dos años, van a tener que leer ellos mismos" (192). Si el adulto es capaz de leer con la entonación debida, con los gestos y mímica facial adecuados, señalando las ilustraciones cuando sea necesario y contestando a las preguntas de los niños, puede conseguir una perfecta comprensión e interés por parte de estos, al mismo tiempo que les introduce en el tipo de lenguaje que caracteriza los textos escritos.

Estos autores señalan además que el cuento introduce al niño en el mundo de la imaginación y la fantasía. Además permite estimular la memoria, sobre todo cuando se le pide al niño un resumen de lo leído o se le hacen preguntas.

Considerando los aspectos señalados, Briceño, L., Silva, D. (1991) explican que el cuento constituye una de las exigencias de la vida infantil y representa la llave de la motivación para un aprendizaje más agradable, capaz de establecer conexiones vivenciales entre los contenidos informativos y los formativos. A través del cuento se logra en el niño el desarrollo

del poder de atención, el cultivo de la imaginación, el encauce de la memoria, el aumento del poder de expresión y la incorporación de valores, ideales y actitudes.

Garton, A., (1994) postula que el escuchar historias favorece los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje. Esto es posible cuando a partir del relato de historias con o sin texto de apoyo, el niño accede a las ventajas de la conversación con el adulto, lo que potencia la mantención de interacciones verbales fluidas y articuladas. Lo anteriormente señalado implica el ingreso al lenguaje, posibilitando el desarrollo del pensamiento abstracto, lo que facilita el hacer referencia al mundo de forma descontextualizada, incluyendo en su comprensión de la realidad las nociones de pasado, presente y futuro. Además de favorecer los aspectos mencionados el relato de historias y el diálogo que del mismo se desprende favorece el establecimiento de un lazo madre - hijo más personal y enriquecido.

En relación al modo de llevar a cabo la lectura de cuentos, Monfort, M., Sánchez, A. (1992) plantean que para los niños el escuchar tranquilos en una misma postura sin ningún tipo de actividad exteriorizada puede suponer un esfuerzo muy grande. *"Todo dependerá también de la capacidad del adulto de mantener la atención gracias a su expresividad, pero existe por otra parte una serie de actividades que se pueden acoplar al cuento para dar más participación activa a los niños"* (193). Dentro de las actividades señaladas por estos autores están, por ejemplo, el interrumpir con

una actividad dinámica o dramatizar una determinada secuencia de lo que se acaba de leer, para volver a seguir a continuación con la lectura del cuento; parar de vez en cuando para que los niños completen la frase o digan la frase siguiente; jugar con distintas inflexiones de voz en los diálogos y hacer los ruidos de fondo (animales, viento, lluvia, etc.).

CAPITULO 3

ANTECEDENTES EMPIRICOS

Los antecedentes empíricos que se presentan en esta continuación son agrupados en tres categorías para permitir una mayor claridad:

1.- En relación a la intervención del adulto significativo en el aprendizaje del lenguaje, Valmaseda, M., (1990) afirma que "... el lenguaje se aprende a través de complejos procesos interactivos que implican tanto a niños como a adultos mientras juegan y aprenden juntos" (p. 117).

Bruner, J., (1988) hace mención a varios autores que han investigado lo antes expuesto: Moffett (1968) observa que "... la complejidad del lenguaje aumenta cuando el niño describe o narra acontecimientos en los que él haya intervenido en un proceso de búsqueda de metas" (p.112). Brown, Cazden y Bellugi (1969) señalan que "... los episodios de enseñanza del lenguaje natural del adulto al niño se refieren en su inmensa mayoría, al significado de las palabras" (p.119), constatándose previamente esta afirmación en estudios de Horner (1968) y Llobin (1968). Brown y Cols. (1969) afirman que "... lo que determina sobre todo

el refuerzo verbal explícito por parte de los padres es el valor veritativo más que la buena conformación sintáctica, ..." (p.125).

Ortega, R., (1991) en un análisis conceptual que abarcó las teorías de Piaget y Vygotski concluyó que el juego es parte fundamental del desarrollo y del aprendizaje infantil. Desde ambas teorías se rescataron los siguientes elementos: toda conducta compleja es iluminada por la interacción del niño con los adultos u otros compañeros y marcada por la mediación del lenguaje; y a través del juego los niños despliegan sus conocimientos y los estructuran produciendo aprendizajes nuevos y modificando sus estructuras cognitivas.

Bravo Valdivieso, L. (1991) se refiere a las siguientes investigaciones que permiten ampliar el marco anterior: en un estudio efectuado en preescolares, divididos en niveles socioculturales aventajados y desaventajados "... una de las características que diferenciaban a las familias de ambos grupos, residía en que a los niños aventajados se les contaba y leían cuentos y tenían libros y juegos en su casa" (p.42). Bee y Cols. (1982) en un estudio con preescolares de clase media y baja, permiten determinar algunas variables predictivas en el desarrollo del lenguaje, "Los mejores predictores del desarrollo de las variables mencionadas fueron la interacción emocional y verbal madre - hijo y el ambiente del hogar" (p.42). Wachs y Cols. (1971) en un estudio del desarrollo cognitivo y del lenguaje en preescolares mostró que "...la calidad de la estimulación familiar es más influyente que la deprivación socioeconómica" (p.43).

Estudios de Hertzig y Cols. (1971) concluyen que "... es fundamental el estilo de educación en el hogar, el cual influye poderosamente en el desarrollo lingüístico y cognitivo" (p.44).

Lentin, L. (1972) hace referencia a numerosos estudios hechos sobre niños criados en malas condiciones, lejos de la madre, en salas cuna mal organizadas, con madres muy ocupadas o contrariadas por el nacimiento de su hijo, u otro elemento personal y familiar. En estos se estableció que el lenguaje de estos niños sufría retardos y anomalías en su desarrollo.

2.- En relación a características de vulnerabilidad del grupo en estudio relativas al nivel socioeconómico podemos citar las siguientes investigaciones:

Siguán, M. (1984) hace referencia a estudios de Mc Carthy (1930), Day (1932), Irwin (1948), Templin (1957) y otros, en los cuales se muestra que "...los niños pertenecientes a clases altas eran superiores en la prácticamente en la totalidad de los ítems lingüísticos estudiados" (p. 202), manifestando que los estudios de desarrollo del lenguaje indican la existencia de "... una relación entre el status socioeconómico de la familia y el desarrollo lingüístico del niño" (p.202).

Bruner, J. (1987), en la revisión de trabajos que comparan a niños de diferente nivel socioeconómico, señala la influencia lingüística interconectada en relación con la pobreza, afirmando que "con seguridad, las pruebas llevan a la conclusión

de que hay más demanda y más uso del lenguaje analítico en la clase social media que en la baja" (p.155-156).

Posteriormente y continuando con la revisión de trabajos, Bruner, J. (1988) menciona estudios de Hess y Shipman (1965) y de Bee y Cols. (1969) en relación a la educación entregada a los hijos por las madres de clase media y baja, encontrándose en ambos estudios resultados similares, las madres de clase media "... estructuran la tarea de búsqueda a base de preguntas que constriñen y al propio tiempo facilitan la búsqueda de medios (...) reaccionan más ante los aciertos del niño que ante sus errores" (p. 116). A la vez las madres de clase baja presentaban dificultades para transmitir ideas ya que sus instrucciones y expectativas eran vagas; además, en lugar de alentar a sus niños a resolver problemas, resaltaban la sumisión y la pasividad. La clase de educación de los padres de clase media facilita la interacción verbal niño - adulto, relacionándose con diferencias que distinguen las pautas de metas de niños de ambos sectores. Por lo tanto la interacción lingüística de las madres de clase media podría señalarse como "interrogativa", y las de clase baja se inclinan por modalidades más "indicativas e imperiosas".

Bruner, J. (1987 - 1988) cita un estudio de Tough, J. (1970) con dos grupos de niños preescolares de tres años de clase media y baja, concluyendo que "existen motivos de peso para creer que en una etapa muy temprana de la vida sobreviene un proceso de diferenciación que orienta a ambos grupos en direcciones

diferentes..."(p.120), es así como el autor afirma que ciertas pautas emocionales, lingüísticas y cognitivas asociadas al medio social estarían presentes a los tres años de edad.

Papalia, D., Olds, S.(1990) se refieren a un estudio acerca de la influencia de la raza y el nivel socioeconómico en la forma en que las madres actuaban en relación con sus hijos, realizada por Zegiob y Forehand (1975), en éste se encontró que las madres de clase media, en comparación con las de clase baja, censuraban menos y hablaban más con sus niños, y al dar órdenes usaban preguntas o instrucciones indirectas.

Ausubel, D. P. (1989) en relación a una revisión de estudios reafirma la correlación positiva entre desarrollo del lenguaje y nivel social, indicando que "*... las diferencias entre las clases sociales respecto de la suficiencia lingüística son evidentes en el período preescolar, tienden a aumentar con la edad y son muy marcadas durante los años de escuela primaria*" (p. 51), atribuyendo esta diferencia a diversos factores, así por ejemplo los adultos en los hogares de clase baja no suelen hablar ni leer cuentos a los niños. Además el autor hace referencia a un estudio realizado con niños en el cual se enfatiza la relevancia de la estimulación ambiental; este estudio consistió en repartir libros a las madres con hijos de trece meses a los cuales les leían diariamente, a los treinta meses se comparo con grupo control; comprobándose la eficacia de la estimulación verbal.

Bravo Valdivieso, L. (1991) reitera que "*Diversas investigaciones han indicado que el lenguaje depende estrechamente*

del nivel sociocultural familiar tanto en el vocabulario empleado, como en las estructuras sintácticas" (p.41).

3.- En relación a la implicancia del lenguaje en el desarrollo escolar se hará referencia a las siguientes investigaciones:

Bravo Valdivieso, L. (1991) considera muy importante el desarrollo del lenguaje en el éxito o fracaso escolar, apoyándose en los estudios de Lundberg (1988) con preescolares, estos consistieron en ejercitar las destrezas fonémicas durante ocho meses, llegando a concluir que su efecto puede ser favorable para el aprendizaje. Además en estudios longitudinales se comprueba que una estrategia de prevención de las dificultades de aprendizaje el desarrollo intensivo del lenguaje oral, tanto a nivel del jardín de infantes como a nivel familiar.

Siguán, M. (1984) manifiesta que *"Son los niños de clase obrera quienes integran mayoritariamente las filas de los fracasados escolares..."* (p. 202). Esto es corroborado por Valmaseda, M. (1990) quien expresa que *"... la pertenencia a ciertas clases sociales podría dificultar e interferir la adquisición del lenguaje, siendo esta la principal causa de su fracaso en la escuela"* (p.114). Siguiendo con su revisión la autora plantea que, en base a un análisis de los estudios realizados, en estos *"... no se señalaron problemas de lenguaje*

sino más bien variaciones de los usos que de ese lenguaje se hacían" (p. 114).

Garton, A. y Sullivan, E. (1994), refiriéndose a la investigación de Well (1985) la cual consistió en investigar qué actividades familiares relacionadas con la alfabetización predecían el éxito en la escuela, apoyaron la hipótesis de que la lectura temprana se ve facilitada por las situaciones previas en que el niño ha estado directamente implicado en escuchar historias que los adultos le leen o cuentan.

CAPITULO 4

METODOLOGIA

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACION:

La presente investigación se lleva a cabo mediante un diseño cuasi - experimental probabilístico con mediciones pre - post y de seguimiento, orientado a obtener un incremento en el desarrollo del lenguaje en preescolares mediante la aplicación de un programa de capacitación en habilidades de estimulación del lenguaje a las madres de dichos niños.

Este diseño incluye un grupo control y un grupo experimental aplicándose en este último el programa de intervención. En ambos grupos se efectuó una evaluación pre y dos evaluaciones post tratamiento:

GE	01	X	02	03
GC	04		05	06

4.2. GRUPO EN ESTUDIO:

Se seleccionó un grupo de 32 madres con sus respectivos hijos preescolares, considerándose para efectos de esta investigación niños cuyas edades fluctuaran entre 3.0 y 4.6 años; con un nivel de desarrollo del lenguaje bajo lo normal, concurrentes al Consultorio Barón. 16 madres constituyeron el grupo en experimental y 16 el grupo control.

4.2.1. Criterios de selección de la muestra:

4.2.1.1. Con respecto a las madres:

Las características de las madres en estudio son las siguientes:

- que sepan leer y escribir, dado que las actividades del programa de intervención contemplan dichas funciones,
- disposición a participar en el estudio,
- que vivan con el niño.

4.2.1.2. Con respecto a los preescolares:

Dadas las características que debían cumplir los sujetos del estudio el espacio muestral fue configurado a partir de una revisión de las fichas y tarjetas de salud del niño, entrevista de selección y Subtest lenguaje del Test de desarrollo psicomotor 2 - 5 años (TEPSI).

De esta manera las características de los niños en estudio son las siguientes:

- 50% mujeres y 50% hombres. Se consideró este aspecto con el objeto de controlar la variable sexo y su incidencia en los logros del desarrollo del lenguaje,
- distribución equitativa en el grupo control y experimental de los niños que concurren al jardín infantil. Esto dado que la concurrencia a éste determina un medio de estimulación adicional,
- preescolares (edad entre 3.0 - 4.6 años),
- desarrollo del lenguaje bajo el percentil 40 de acuerdo a la aplicación del Subtest lenguaje del Test de desarrollo psicomotor 2 - 5 años (TEPSI),
- sin antecedentes neurológicos, sensoriales ni orgánicos, dado que son alteraciones que interfieren en el desarrollo del lenguaje,
- sin tratamiento de estimulación del lenguaje previo ni paralelo, ya que esto incidiría en el desarrollo del lenguaje.

4.2.2. Descripción de la muestra:

De acuerdo a los criterios de selección antes señalados se inicia la etapa de selección de la muestra, conformándose los grupos control y experimental equivalentes para la aplicación del programa de intervención. Este proceso fue llevado a cabo distribuyendo la muestra total en cuatro estratos de acuerdo a las siguientes características: sexo femenino - asiste a jardín infantil; sexo femenino - no asiste a jardín infantil; sexo masculino - asiste a jardín infantil; sexo masculino - no asiste a jardín infantil. Finalmente se escogen alternadamente de estos estratos los sujetos que constituyen grupo control y grupo experimental; logrando así una distribución aleatoria.

A continuación se presentan las características de la muestra en estudio según la edad, años de escolaridad y número de hijos de las madres y, la edad de los preescolares; así como la prueba "t" de diferencias de media aplicada a estas características. Un análisis descriptivo más detallado de dichas características se presenta en el ANEXO N° 7.

Cuadro N° 1: Características de la muestra según edad promedio de las madres y valor "t" observado entre los grupos experimental y control.

Edad de las madres

GRUPO	PROMEDIO	DESVIACION ESTANDAR
Experimental	29.56 años	4.87
Control	29.12 años	6.66

Valor crítico de $t = 2,131$	
Valor "t" observado	
Exp. - Cont.	0,212043

El cuadro indica que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las medias del grupo control y experimental, lo cual indica que los grupos son homogéneos en relación a la edad de las madres.

Cuadro N° 2: Características de la muestra según años de escolaridad promedio de las madres y valor "t" observado entre los grupos experimental y control.

Escolaridad de las madres

GRUPO	PROMEDIO	DESVIACION ESTANDAR
Experimental	9.37 años	2.77
Control	9.62 años	3.21

Valor crítico de $t = 2,131$	
Valor "t" observado	
Exp. - Cont.	-0,237691

El cuadro muestra que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las medias del grupo control y experimental, lo cual indica que los grupos son homogéneos en relación al nivel de escolaridad de las madres.

Cuadro N° 3: Características de la muestra según número de hijos promedio de las madres y valor "t" observado entre los grupos experimental y control.

Número de hijos

GRUPO	PROMEDIO	DESVIACION ESTANDAR
Experimental	2.25 hijos	0.85
Control	1.75 hijos	0.68

Valor crítico de $t = 2,131$	
Valor "t" observado	
Exp. - Cont.	1,82574

El cuadro muestra que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las medias del grupo control y experimental, lo cual indica que los grupos son homogéneos en relación al número de hijos de cada madre.

Cuadro N° 4: Características de la muestra según edad promedio en meses de los preescolares y valor "t" observado entre los grupos experimental y control.

Edad de los preescolares

GRUPO	PROMEDIO	DESVIACION ESTANDAR
Experimental	45.93 meses	6.29
Control	48.25 meses	3.78

Valor crítico de $t = 2,131$	
Valor "t" observado	
Exp. - Cont.	-1,26606

El cuadro muestra que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las medias del grupo control y experimental, lo cual indica que los grupos son homogéneos en relación a la edad de los preescolares.

4.3. CARACTERISTICAS DEL LUGAR DONDE SE LLEVO A CABO EL PROGRAMA DE INTERVENCION:

Se escoge como lugar de trabajo el Consultorio Barón ubicado en Blanco Viel 568, Cerro Barón, Valparaíso; considerando los siguientes aspectos:

- las madres concurren con sus hijos preescolares periódicamente a dicho consultorio, lo cual facilitó el tener un registro actualizado en las fichas clínicas y tarjetas de control con antecedentes de desarrollo y morbilidad de los niños.

- las madres que concurren a dicho consultorio corresponden a un sector cercano a éste, lo cual facilitó la convocatoria y la participación de éstas

- el consultorio dispone de un auditorio destinado a actividades extraprogramáticas. Esto facilitó el desarrollo de la actividad ya que no todos los consultorios disponen de un espacio con estas características.

4.4. DEFINICION DE VARIABLES:

En la presente investigación se considera el siguiente sistema de variables:

- Variable Interviniente:

VIN. Habilidad de la estimulación del lenguaje de la madre hacia el niño medido según la Pauta de evaluación de estimulación del lenguaje.

- Variable Dependiente:

VD. Nivel de desarrollo del lenguaje en preescolares medido según los siguientes instrumentos: Subtest lenguaje del Test de desarrollo psicomotor 2 - 5 años (TEPSI), Protocolo pragmático para preescolares y Test de vocabulario en imágenes (TEVI).

- Variable Independiente:

VI. Programa de intervención constituido por la sensibilización a las madres en relación a la experiencia de ser niño y a la interrelación madre - hijo, preparándolas para el relato de cuentos y juegos con sus hijos.

4.5. PROCEDIMIENTOS:

A continuación se presentan los procedimientos que se realizaron en la presente investigación.

4.5.1. Pilotaje:

Se contó con la asesoría y apoyo técnico, en el área metodológica y de intervención específica en la estimulación del desarrollo del lenguaje, de la Directora de la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile en los meses de Noviembre, Diciembre y Marzo de 1996.

Se realizó un pilotaje con el fin de familiarizarse en la interacción con niños preescolares y con los materiales de evaluación durante Diciembre de 1995 y Enero de 1996.

Para la aplicación del Protocolo pragmático en preescolares y del Test de vocabulario en imágenes (TEVI), se recibió una supervisión en el Centro de desarrollo del lenguaje del Hospital Carlos Van Buren.

4.5.2. Reclutamiento:

Para obtener la muestra se procedió a revisar las tarjetas de salud con el objeto de pesquisar niños preescolares y sus fechas de citación al consultorio. Luego se efectúa una coordinación con el estamento de enfermería para evaluar a los niños preescolares que concurren a control, efectuando para este fin turnos rotativos entre las investigadoras. Además se contempló el envío de cartas de citación para aquellos niños que no contaban con una fecha de citación próxima, y visitas domiciliarias para algunos casos sugeridos por el consultorio.

El fin de las actividades anteriores fue lograr una instancia de entrevista con la madre y evaluación del niño para conformar la muestra en estudio. En dicha oportunidad se daba una citación a los seleccionados para una medición posterior.

Esto se lleva a cabo durante Enero, Marzo y Abril de 1996.

4.5.3. Mediciones:

La totalidad de las mediciones se efectuaron en condiciones estandar: Auditorio del Consultorio Barón dividido, mediante paneles, en tres espacios cada uno de los cuales contaba

con una mesa y tres sillas. Los horarios de atención fluctuaron entre 9:30 a.m. y 15:30 p.m. Por otro lado mientras se evaluó a los niños las madres permanecían en la sala de espera.

El diseño presentado contempló en sus mediciones tres etapas:

- Primera etapa:

Se realizó una medición previa a la aplicación del programa de intervención a los niños seleccionados, tanto del grupo experimental como control, la cual consistió en la aplicación de tres instrumentos: Protocolo pragmático para preescolares, Test de vocabulario en imágenes (TEVI), y se consideró para estos efectos los resultados obtenidos en la selección de la muestra por el Subtest lenguaje del TEPSEI.

Paralelamente, se aplicó un instrumento a la totalidad de las madres: Pauta de evaluación de la estimulación del lenguaje.

Ambas actividades se realizan durante Marzo, Abril y Mayo de 1996.

- Segunda etapa:

Con posterioridad a la realización del programa de intervención se aplicó a la totalidad del grupo de madres la Pauta de evaluación de la estimulación del lenguaje. Se midió a ambos grupos el desarrollo del lenguaje con el Protocolo Pragmático, TEVI y Subtest lenguaje del TEPSI.

Ambas actividades se realizan entre los días 1 y 9 de Agosto de 1996.

- Tercera etapa:

Al cabo de un mes, se aplicó a la totalidad de los niños en estudio el Protocolo pragmático para preescolares, el Test de vocabulario en imágenes (TEVI), y el Subtest lenguaje del TEPSI. Se efectuó a la totalidad del grupo de madres la medición de la estimulación del lenguaje.

Ambas actividades se realizaron entre los días 2 y 9 de Septiembre de 1996.

4.5.4. Ejecución del Programa de intervención:

Posteriormente a la selección y distribución de los grupos se efectúa el programa de intervención entre los días 22 de Mayo y 24 de Julio de 1996. Cabe señalar que previo a la aplicación de éste se efectuaron dos reuniones con fines de acordar el funcionamiento y las reglas que regularon el desarrollo de la investigación, tales como fechas, horarios, y alternativas de recuperar alguna sesión suspendida por razones previamente acordadas.

La aplicación del presente programa consideró un tiempo de duración de 10 semanas, en las cuales se contempló dos modalidades paralelas de ejecución de trabajo. En una primera modalidad las investigadoras trabajaron directamente con las madres en un total de 10 sesiones; en una segunda modalidad las madres trabajaron con sus hijos en sus respectivos hogares, en un total de 17 actividades, manteniendo un tratamiento sistemático durante 6 semanas. Las modalidades antes mencionadas recibieron el nombre de modalidad directa y modalidad indirecta respectivamente.

En la modalidad directa se emplearon métodos tales como técnicas participativas (modelaje, juego de roles, discusión grupal); técnica expositiva; actividades de sensibilización de la

experiencia de ser niño; y actividades de capacitación en técnicas específicas de estimulación del lenguaje.

En la modalidad indirecta las madres aplicaron a sus hijos las actividades de estimulación con las técnicas en que fueron capacitadas.

El seguimiento y supervisión de estas actividades se realizó mediante la utilización de tarjetas de registro, las que fueron revisadas al inicio de cada sesión.

4.6. MATERIALES E INSTRUMENTOS:

A continuación se presentan los materiales e instrumentos que se utilizaron para la selección de las madres y de los niños que integraron el grupo en estudio, para las evaluaciones pretest y postest, y para las actividades de estimulación propiamente tal.

4.6.1. Presentación de los Materiales e instrumentos utilizados:

4.6.1.1. Materiales que se utilizaron en la selección del grupo en estudio.

a) Para seleccionar a las madres:

- Aplicación de entrevista selección (ANEXO N° 2).

b) Para seleccionar a los niños:

- Ficha y tarjeta de salud del niño que posee el Consultorio, de donde se obtuvieron datos sobre morbilidad.

- Datos del niño consultados a la madre en entrevista de selección (ANEXO N° 2).

- Subtest lenguaje del Test de desarrollo psicomotor 2-5 años (TEPSI) (ANEXO N° 3).

4.6.1.2. Materiales que se utilizaron en las mediciones pre y post tratamiento.

a) Para las madres:

- Pauta de evaluación de la estimulación del lenguaje de la madre hacia el niño. Esta es una adaptación realizada a partir de la nueva versión del inventario HOME (ANEXO N° 5).

b) Para los niños:

- Subtest lenguaje del Test de desarrollo psicomotor (TEPSI), con el cual se evaluó el nivel de lenguaje comprensivo y expresivo.

- Test de vocabulario en imágenes (TEVI), con el cual se evaluó el nivel de comprensión de vocabulario de los niños.

- Protocolo pragmático para preescolares, con el cual se evaluó el nivel de desarrollo pragmático considerando los aspectos de funcionalidad y precisión (ANEXO N° 4).

4.6.1.3. Materiales que se utilizaron para la ejecución del programa de intervención.

- Nueve boletines de apoyo.

- Seis tarjetas de registro (ANEXO N° 6).

- Set de: seis cuentos, dos relatos colectivos y un relato de la historia del niño.

- Set de ocho situaciones de juego.

4.6.2. Descripción de los instrumentos:

4.6.2.1. Pauta de evaluación de la estimulación del lenguaje.

Esta pauta es una adaptación de la Nueva versión del Inventario HOME (Home Observation for Measurement of the Environment, Caldwell y Bradley, 1984).

El instrumento original, HOME, evalúa la calidad del contexto familiar, centrándose en la cantidad y calidad de estimulación así como en el apoyo que el niño recibe en su casa. Esta Escala ha sido adaptada por B. Bulnes, B. Callejas y M. Edwards mediante un estudio psicometrico para ser utilizada en nuestro medio (Nueva versión del Inventario HOME, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1979). Los resultados de este estudio evidenciaron que la agrupación de ítems más consistentes del Inventario HOME, es la que se encuentra directamente relacionada con el apoyo del hogar al desarrollo cognoscitivo, entre las cuales se ubican los ítems relativos al desarrollo del lenguaje. El resultado de esta adaptación concluyó que el Inventario adaptado (Nueva versión) puede resultar más confiable, más válido y más objetivo para su utilización en nuestro medio.

Para el objetivo de la presente investigación se realizó una nueva adaptación en base a todos aquellos ítems de la

Nueva versión que midiesen específicamente lenguaje, en base a juicio de experto.

4.6.2.2. Protocolo pragmático para preescolares.

Esta prueba tiene como objetivo la medición del desarrollo del lenguaje pragmático, considerando los aspectos de funcionalidad y precisión, en niños entre 2 y 5 años de edad.

Este instrumento consiste en una pauta de evaluación aplicada en una situación estructurada y en base a actividades específicas que considera la medición de 9 funciones o categorías: saludo, nominación, descripción, toma de turnos, afirmativo negativo, revisión, demanda, comentar y protestar. En cada una de estas categorías se explicita el estímulo, la respuesta esperada y el material a utilizar, junto con los puntajes adjudicados a cada respuesta considerada como adecuada.

El protocolo en cuestión ha mostrado ser confiable y sensible ante las diferencias respecto al dominio y las habilidades del lenguaje en distintos grupos de edad de acuerdo a una investigación de J. Klecan-aker y P. Swank (Universidad de Houston, 1988). Este instrumento ha sido traducido y utilizado en estudios de la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile y ha sido recomendado por la directora de dicha escuela para su utilización en el presente estudio. Cabe destacar que este instrumento no ha sido estandarizado en Chile.

4.6.2.3. Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI).

Este test fue diseñado para evaluar el nivel de comprensión que un sujeto tiene de un término que ha sido enunciado verbalmente por el examinador, dando cuenta de la comprensión de vocabulario en sujetos entre 2 años y medio y, 16 años. Este instrumento tiene la ventaja de haber sido realizado para la lengua española y para nuestro medio chileno, viniendo a suplir de esta manera la falta de un test de vocabulario en español. Además presenta la ventaja de ser aplicable a un amplio margen de edad y reúne las características estadísticas de un instrumento de medición.

De acuerdo a la revisión de lo propuesto por Barrios, J., Cuervo, E., y Varela, V. (1987) *"El TEVI es un instrumento válido y discrimina entre los niños con desarrollo normal del lenguaje y niños con retraso de lenguaje"* (53).

El TEVI consta del siguiente material:

- Manual de aplicación: en este se presenta la forma de administración, el modo de interpretar el puntaje obtenido por cada niño a través de tablas de normas y percentiles y, finalmente la construcción del test y análisis estadístico.
- Un set de 115 láminas o protocolo por niño.
- Una hoja de respuestas o protocolo por niño.
- Dos listas de estímulos (forma A y B) cada uno con 115 palabras.

4.6.2.4. Subtest lenguaje del Test de desarrollo psicomotor (TEPSI).

El TEPSI está destinado a niños entre 2 y 5 años y, tiene como propósito conocer el desarrollo psíquico en tres áreas básicas: motricidad, coordinación y lenguaje. Este instrumento se encuentra adaptado a nuestro medio sociocultural, y se ajusta a las exigencias básicas de confiabilidad, validez y error estándar de medición (I. Haeussler y T. Marchant, 1985).

En esta investigación se ha optado por utilizar exclusivamente el Subtest de lenguaje, el que consta de 24 ítems y mide lenguaje expresivo y comprensivo: capacidad de comprender y ejecutar ciertas órdenes, manejo de conceptos básicos, vocabulario, capacidad de describir y verbalizar.

4.7. SISTEMA DE HIPOTESIS:

La presente investigación consideró el siguiente sistema de hipótesis.

Respecto de las madres:

H1: Si se comparan los promedios obtenidos en las mediciones pre tratamiento realizadas al grupo experimental con las del grupo control, no se encontrarán diferencias estadísticamente significativas.

H2: En la medición posterior a la aplicación del programa de capacitación se apreciarán diferencias estadísticamente significativas en la habilidad de estimulación del lenguaje alcanzada por el grupo control y experimental a favor de este último.

H3: Las madres participantes del programa de intervención obtendrán cambios estadísticamente significativos en sus niveles de habilidad de estimulación del lenguaje con respecto a su situación inicial.

H4: En las mediciones pre y post tratamiento del grupo control no se evidenciarán diferencias estadísticamente

significativas en la habilidad de estimulación del lenguaje de las madres.

H5: Al comparar los puntajes de las mediciones post1 y post2 en relación al promedio de la evaluación pre de su propio grupo, en la habilidad de estimulación del lenguaje, se encontrará en el grupo experimental un porcentaje mayor de sujetos que presentan cambios favorables en la variable interviniente con respecto al grupo control.

H6: En la evaluación de seguimiento se hallaran diferencias estadísticamente significativas en la variable interviniente en las madres del grupo control y experimental en favor de este último.

H7: Los cambios experimentados en la habilidad de estimulación del lenguaje, como resultado de la aplicación del programa a un grupo de madres se mantendrán por el período de un mes.

Respecto de los preescolares:

H1: Si se comparan los promedios obtenidos en las mediciones pre tratamiento del grupo experimental con las del

grupo control, no se encontrarán diferencias estadísticamente significativas.

H2: En la medición posterior a la aplicación del programa de estimulación se apreciarán diferencias estadísticamente significativas en los niveles de desarrollo del lenguaje alcanzado por los preescolares en los grupos control y experimental a favor de este último.

H3: Los preescolares participantes del programa de intervención obtendrán cambios estadísticamente significativos en sus niveles de lenguaje con respecto a su nivel inicial.

H4: En las mediciones pre y post tratamiento del grupo control no se evidenciarán diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo del lenguaje.

H5: Al comparar los puntajes de las mediciones post1 y post2 en relación al promedio de la evaluación pre de su propio grupo, en el nivel de desarrollo del lenguaje, se encontrará en el grupo experimental un porcentaje mayor de sujetos que presentan cambios favorables en la variable dependiente con respecto al grupo control.

H6: En la evaluación de seguimiento se hallarán diferencias estadísticamente significativas en la variable

dependiente en los preescolares del grupo control y experimental en favor de este último.

H7: Los cambios experimentados en el nivel de desarrollo del lenguaje, como resultado de la aplicación del programa de estimulación a un grupo de preescolares se mantendrán por el período de un mes.

CAPITULO 5

ANALISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS

5.1. ANALISIS CUANTITATIVO:

A continuación se efectuará una descripción de los resultados obtenidos por la muestra en estudio y un análisis cuantitativo en relación a la muestra total en las mediciones pre y postest. Un análisis descriptivo de los resultados obtenidos por cada sujeto de la muestra total, en cada uno de los instrumentos utilizados, tanto en las mediciones pre, post1 y post2 se presenta en el ANEXO N° 8.

Los resultados obtenidos se analizaron estadísticamente a través de la prueba "t" de diferencias de media con el objeto de comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la medición pre y postest, y entre la postest 1 y la postest 2, tanto en el grupo experimental como en el grupo control.

Dadas las características del presente estudio el análisis que a continuación se efectúa se presenta de acuerdo a los resultados obtenidos en la mediciones de estimulación del

lenguaje realizadas a las madres y por otra parte en las mediciones del desarrollo del lenguaje llevadas a cabo a los preescolares.

5.1.1. Análisis descriptivo de la variación porcentual del grupo experimental en relación al promedio del grupo control en las mediciones pre, post1 y post2, en cada uno de los instrumentos utilizados:

A continuación se efectuará una comparación descriptiva de los puntajes obtenidos por cada sujeto del grupo experimental en las mediciones pre, post1 y post2 en relación al promedio del grupo control en cada una de estas mediciones.

Tabla n° 1: Comparación porcentual de los puntajes del grupo experimental en relación al promedio del grupo control en la Pauta de evaluación de la estimulación del lenguaje.

	PreE - PreC	Post1E - Post1C	Post2E - Post2C
Sobre	62,5%	87,5%	87,5%
Bajo	37,5%	12,5%	12,5%

Al comparar los puntajes obtenidos por las madres del grupo experimental respecto al grupo control en la Pauta de evaluación de la estimulación del lenguaje, un 62,5% de los

sujetos del grupo experimental están por sobre el promedio del grupo control en la evaluación pre; tanto en las mediciones post1 como post2 se observa un aumento de dicho porcentaje, el cual corresponde a un 87,5% (tabla 1).

Tabla n° 2: Comparación porcentual de los puntajes del grupo experimental en relación al promedio del grupo control en el **Subtest lenguaje del TEPSI.**

	PreE - PreC	Post1E - Post1C	Post2E - Post2C
Sobre	56,25%	75%	81,25%
Bajo	43,75%	25%	18,75%

Respecto al Subtest lenguaje del TEPSI, y al comparar los puntajes obtenidos por el grupo experimental en relación al promedio del grupo control el 56,25% de los sujetos del grupo experimental se encuentran por sobre ésta en la medición pre; en la medición post1 este porcentaje asciende a un 75% y en la medición post2 este porcentaje aumenta a un 81,25% (tabla 2).

Tabla n° 3: Comparación porcentual de los puntajes del grupo experimental en relación al promedio del grupo control en el **TEVI**.

	PreE - PreC	Post1E - Post1C	Post2E - Post2C
Sobre	56,25	81,25%	75%
Bajo	43,75%	18,75%	25%

Al comparar los puntajes obtenidos por el grupo experimental en relación al promedio del grupo control en el TEVI, el 56,25% de los sujetos del grupo experimental se encuentran, por sobre ésta en la medición pre; en la medición post1 este porcentaje asciende a un 81,25%, decreciendo en la evaluación post2 a un 75% (tabla 3).

Tabla n° 4: Comparación porcentual de los puntajes del grupo experimental en relación al promedio del grupo control en el **Protocolo Pragmático**.

	PreE - PreC	Post1E - Post1C	Post2E - Post2C
Sobre	50%	87,5%	75%
Bajo	50%	12,5%	25%

Al comparar los puntajes obtenidos por el grupo experimental en relación al promedio del grupo control en el

Protocolo pragmático, el 50% de los sujetos del grupo experimental se encuentran por sobre ésta en la medición pre; en la medición post1 este porcentaje asciende a un 87,5%, decreciendo en la evaluación post2 a un 75% (tabla 4).

5.1.2. Análisis descriptivo del porcentaje de sujetos que mantienen, aumentan o disminuyen sus puntajes en la medición post1 y post2 en relación al promedio de la evaluación pre de su propio grupo:

Tabla n°5: Comparación porcentual de los puntajes del grupo experimental y control en relación a la evaluación pre de su propio grupo en la **Pauta de evaluación de la estimulación del lenguaje.**

	Se mantiene		Aumenta		Disminuye	
	post1	post2	post1	post2	post1	post2
G.Exp.	6,25%	6,25%	87,5%	87,5%	6,25%	6,25%
G.Cont.	68,75%	68,75%	31,25%	31,25%	0%	0%

Al comparar los puntajes obtenidos por el grupo experimental en las evaluaciones post1 y post2 en relación al promedio de la medición pre de este mismo grupo, se observa que el 87,5% de los sujetos presenta un puntaje por sobre este promedio. En el grupo control los puntajes obtenidos por los sujetos se mantienen sin cambios con respecto a la evaluación pre en un 68,75% (tabla n° 5).

Tabla n°6: Comparación porcentual de los puntajes del grupo experimental y control en relación a la evaluación pre de su propio grupo en el **Subtest lenguaje del TEPSI.**

	Se mantiene		Aumenta		Disminuye	
	post1	post2	post1	post2	post1	post2
G.Exp.	18,75%	43,75%	75%	56,25%	6,25%	0%
G.Cont.	50%	50%	31,25%	43,75%	18,75%	6,25%

Al comparar los puntajes obtenidos por el grupo experimental en la evaluación post1 en relación al promedio de la medición pre de este mismo grupo, se observa que el 75% de los sujetos presenta un puntaje por sobre este promedio; este porcentaje desciende a un 56,25% en la medición post2. En el

grupo control los puntajes obtenidos por los sujetos se mantienen sin cambios con respecto a la evaluación pre en un 50%; un 31,25% presenta puntajes por sobre el promedio de la evaluación pre en la medición post1, en la evaluación post2 este porcentaje aumenta a un 43,75% (tabla n° 6).

Tabla n°7: Comparación porcentual de los puntajes del grupo experimental y control en relación a la evaluación pre de su propio grupo en el **TEVI**.

	Se mantiene		Aumenta		Disminuye	
	post1	post2	post1	post2	post1	post2
G.Exp.	50%	56,25%	43,75%	43,75%	6,25%	0%
G.Cont.	81,25%	87,5%	12,5%	12,5%	16,25%	0%

Al comparar los puntajes obtenidos por el grupo experimental en las evaluaciones post1 y post2 en relación a la media de la medición pre de este mismo grupo, se observa que el 43,75% de los sujetos presenta un puntaje por sobre esta media. En el grupo control los puntajes obtenidos aumentan sólo en un 12,5% con respecto a la media de la evaluación pre. Además se observa que en el grupo control la mayor parte de los sujetos mantiene sus

puntajes sin cambios tanto en las mediciones post1 y post2 con respecto a la media de la evaluación pre (tabla n° 7).

Tabla n°8: Comparación porcentual de los puntajes del grupo experimental y control en relación a la evaluación pre de su propio grupo en el **Protocolo pragmático**.

	Se mantiene		Aumenta		Disminuye	
	post1	post2	post1	post2	post1	post2
G.Exp.	25%	12,5%	75%	75%	0%	12,5%
G.Cont.	43,75%	43,75%	37,5%	43,75%	18,75%	12,5%

Al comparar los puntajes obtenidos por el grupo experimental en la evaluaciones post1 y post2 en relación al promedio de la medición pre de este mismo grupo, se observa que el 75% de los sujetos presenta un puntaje por sobre este promedio. En el grupo control los puntajes obtenidos en la medición post1 muestran que el 37,5% aumenta su puntaje con respecto a la medición pre; en la medición post2 este porcentaje asciende a un 43,75% (tabla n° 8).

5.1.3. Comparación de los puntajes de las mediciones pre, post1 y post2 en el grupo experimental y el grupo control:

Se presentan los valores "t" observados destacándose con negrillas los resultados estadísticamente significativos.

Tabla n° 9: Prueba "t" entre las mediciones pre, post1 y post2 del grupo experimental, Pauta de evaluación de estimulación del lenguaje.

Valor crítico de $t = 2,131$	
Medición	Valor "t" observado
Pre-Post1	-3,48231
Pre-Post2	-3,69538
Post1-Post2	-0,0857703

Tabla n° 10: Prueba "t" entre las mediciones pre, post 1 y post2 del grupo control, Pauta de evaluación de estimulación del lenguaje.

Valor crítico de $t = 2,131$	
Medición	Valor "t" observado
Pre-Post1	-1,63704
Pre-Post2	-1,95911
Post1-Post2	-0,325587

Tabla n° 11: Prueba "t" entre las mediciones pre, post 1 y post2 del grupo experimental, **Subtest lenguaje del TEPSI.**

Valor crítico de $t = 2,131$	
Medición	Valor "t" observado
Pre-Post1	-3,78449
Pre-Post2	-3,70254
Post1-Post2	-0,0237116

Tabla n° 12: Prueba "t" entre las mediciones pre, post 1 y post2 del grupo control, **Subtest lenguaje del TEPSI.**

Valor crítico de $t = 2,131$	
Medición	Valor "t" observado
Pre-Post1	-0,161702
Pre-Post2	-1,5216
Post1-Post2	-1,2486

Tabla n° 13: Prueba "t" entre las mediciones pre, post 1 y post2 del grupo experimental, **TEVI**.

Valor crítico de $t = 2,131$	
Medición	Valor "t" observado
Pre-Post1	-2,13513
Pre-Post2	-2,5055
Post1-Post2	-0,204482

Tabla n° 14: Prueba "t" entre las mediciones pre, post 1 y post2 del grupo control, **TEVI**.

Valor crítico de $t = 2,131$	
Medición	Valor "t" observado
Pre-Post1	-0,3164
Pre-Post2	-0,815416
Post1-Post2	-0,554867

Tabla n° 15: Prueba "t" entre las mediciones pre, post 1 y post2 del grupo experimental, **Protocolo Pragmático.**

Valor crítico de $t = 2,131$	
Medición	Valor "t" observado
Pre-Post1	-3,60925
Pre-Post2	-3,31761
Post1-Post2	-0,195532

Tabla n° 16: Prueba "t" entre las mediciones pre, post 1 y post2 del grupo control, **Protocolo Pragmático.**

Valor crítico de $t = 2,131$	
Medición	Valor "t" observado
Pre-Post1	-0,526505
Pre-Post2	-1,02291
Post1-Post2	-0,462188

En relación a la habilidad de estimulación del lenguaje de la madre y medida a través de la Pauta de estimulación del lenguaje, se observa que el grupo experimental muestra una diferencia estadísticamente significativa entre las mediciones pre y post1, no siendo así en el grupo control (tablas 9 y 10). De acuerdo a esto se infiere que la aplicación del programa de

intervención basado en la sensibilización, juegos y relato de cuentos se corresponde con las ventajas obtenidas en el grupo experimental, modificando la habilidad de estimulación del lenguaje de la madre hacia el niño.

En relación al desarrollo del lenguaje en preescolares, el cual contempló aspectos expresivos y comprensivos medidos a través del Subtest lenguaje del TEPSEI, comprensión de vocabulario medido por el TEVI y aspectos de uso del lenguaje medido por el Protocolo pragmático; los resultados obtenidos en la medición pre - post1 del grupo experimental (tablas 11, 13 y 15) muestra diferencias estadísticamente significativas, no siendo así en el grupo control (tablas 12, 14 y 16). Esto permite inferir que los resultados obtenidos en el grupo experimental se corresponden a la aplicación del programa de intervención a las madres y con las actividades de estimulación llevada a cabo por ellas, por lo tanto la madre se constituye en un agente efectivo de estimulación del desarrollo del lenguaje de su hijo.

Respecto a la estimulación del lenguaje de la madre hacia el hijo, se observa en relación a la mediciones pre y post2 del grupo experimental que existen diferencias estadísticamente significativas con respecto al grupo control (tablas 9 y 10), sin embargo dicha diferencia no es significativa entre post1 y post2. Lo anterior indica que la estimulación se mantiene y se incrementa levemente en el grupo experimental. Por lo tanto el programa de

intervención produjo en las madres una modificación con un leve incremento que se logra mantener por al menos un mes.

En relación al desarrollo del lenguaje en los preescolares, al comparar las mediciones pre y post2 del grupo experimental (tablas 11, 13 y 15) se observa una diferencia estadísticamente significativa con respecto al grupo control (tablas 12, 14 y 16) en lenguaje comprensivo - expresivo, comprensión de vocabulario y uso del lenguaje. Estos resultados están en correspondencia con el aumento significativo de la estimulación materna y por lo tanto son atribuibles al programa de intervención, por lo cual las estrategias empleadas son adecuadas para mejorar dicho desarrollo. No obstante lo anterior, al comparar en el grupo experimental las mediciones post1 y post2 (tablas 11, 13 y 15) no se evidencian diferencias estadísticamente significativas. Por lo tanto, al igual que la estimulación los efectos en el desarrollo del lenguaje se mantienen al menos durante un mes.

5.1.4. Comparación entre los grupos experimental y control de los resultados obtenidos en las tres mediciones efectuadas (pre, post1 y post2):

Se presentan los valores "t" observados destacándose con negrillas los resultados estadísticamente significativos.

Tabla n° 17: Prueba "t" entre las mediciones pre, post 1 y post2 entre el grupo experimental y el grupo control, **Pauta de evaluación del lenguaje.**

Valor crítico de $t = 2,131$	
Medición	Valor "t" observado
Pre exp.-Pre cont.	0,388514
Post1 exp.-Post1 cont.	3,521851
Post2 exp.-Post2 cont.	3,678798

Tabla n° 18: Prueba "t" entre las mediciones pre, post 1 y post2 entre el grupo experimental y el grupo control, **Subtest lenguaje del TEPSI.**

Valor crítico de $t = 2,131$	
Medición	Valor "t" observado
Pre exp.-Pre cont.	-0,444327
Post1 exp.-Post1 cont.	-2,98334
Post2 exp.-Post2 cont.	1,84341

Tabla n° 19: Prueba "t" entre las mediciones pre, post 1 y post2 entre el grupo experimental y el grupo control, **TEVI**.

Valor crítico de $t = 2,131$	
Medición	Valor "t" observado
Pre exp.-Pre cont.	0,450622
Post1 exp.-Post1 cont.	2,25891
Post2 exp.-Post2 cont.	1,78807

Tabla n° 20: Prueba "t" entre las mediciones pre, post 1 y post2 entre el grupo experimental y el grupo control, **Protocolo pragmático**.

Valor crítico de $t = 2,131$	
Medición	Valor "t" observado
Pre exp.-Pre cont.	-0,316862
Post1 exp.-Post1 cont.	2,374203
Post2 exp.-Post2 cont.	1,872231

De acuerdo al análisis estadístico realizado, al comparar los promedios obtenidos de las mediciones pretest del grupo experimental con el grupo control, en cada uno de los instrumentos utilizados, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas (tablas 17, 18, 19 y 20). La

díada madre - hijo en los grupos experimental y control presentan características estadísticas similares, lo cual permite inferir que las variaciones obtenidas en el grupo experimental son atribuibles al programa de intervención.

Respecto a la habilidad de estimulación del lenguaje en la madre, se puede apreciar que entre el grupo experimental y control en la medición post1 existe una diferencia estadísticamente significativa (tabla 17), lo cual se corresponde con la aplicación del programa de intervención, siendo sus efectos atribuibles a éste.

En relación al desarrollo del lenguaje en los preescolares se observa que en la medición post1, entre los grupos control y experimental, se manifiesta una diferencia estadísticamente significativa en relación al desarrollo del lenguaje en las áreas comprensiva - expresiva, comprensión de vocabulario y uso del lenguaje (tablas 18, 19 y 20).

Respecto a la habilidad de estimulación del lenguaje de la madre hacia el hijo, al comparar el grupo experimental y control en las mediciones post2 se observa una diferencia estadísticamente significativa (tabla 17), lo que permite inferir que los efectos del programa de intervención se mantienen en la madre, al menos durante un mes.

En relación al desarrollo del lenguaje en preescolares, se puede observar que entre el grupo experimental y control en la medición post2 se observa un leve incremento en relación a las

mediciones pre, sin embargo estas diferencias no son estadísticamente significativas en ninguna de las mediciones (tablas 18, 19 y 20).

Considerando la diferencia estadísticamente significativa entre grupo experimental y control en la medición post2 de la habilidad de estimulación del lenguaje de la madre hacia el hijo (tabla 17) y la ausencia de diferencia estadísticamente significativa entre grupo experimental y control en la medición post2 en el desarrollo del lenguaje (tablas 18, 19 y 20), se puede explicar este hecho debido a que el programa de intervención contempló una supervisión permanente a las actividades de estimulación que las madres llevaban a cabo, lo cual permitía aclarar dudas y orientar respecto de dicha estimulación; esta actividad fue suspendida una vez finalizado el taller. Lo anterior, unido al hecho de que las madres presentaron cierto grado de dependencia respecto al apoyo de las investigadoras, permiten inferir que al suspender abruptamente la supervisión de las actividades a realizar, las madres se mantuvieron realizando las mismas actividades propuestas por el programa sin incorporar aspectos nuevos o de mayor complejidad; pudiendo ser necesario que la instancia de supervisión permaneciera como complementaria por más largo tiempo para obtener efectos más positivos. Conjuntamente a esta supervisión sería importante potenciar en las madres la capacidad de actuar más independientemente en relación a la creación de actividades y experiencias de estimulación para su hijo.

5.2. ANALISIS CUALITATIVO:

En el siguiente apartado emplearemos la descripción de una serie de situaciones que nos permitirán dar cuenta del comportamiento de las madres y de sus apreciaciones durante el desarrollo del programa de capacitación.

Una característica común al grupo en estudio es el pertenecer a un nivel socioeconómico bajo, lo cual implicaba para la mayoría de las participantes del programa de intervención el no haber asistido anteriormente a un trabajo de tipo psicológico a pesar de que muchas reconocen la necesidad personal de participar en una actividad de esta índole; por ende la presencia de las investigadoras y del programa propuesto se constituyó en un espacio muy valorado por las participantes, lo cual incidió, a nuestro juicio, directamente en la adhesividad al programa de intervención.

A pesar de no constituir como objetivo de esta tesis el contemplar problemáticas de la madre, indirectamente ellas percibieron un beneficio directo, así por ejemplo una de ellas expresa:

"A veces el hecho de hablar es positivo para una, el que a una la escuchen y también escuchar los problemas de los demás".

Otra de ellas manifiesta:

"A mi me gustó mucho este taller, me sirvió harto, me relajó, por que la rutina me tiene harta".

Las expectativas que las participantes manifestaron en relación a la modalidad de trabajo del programa de intervención, correspondían a un estilo expositivo en las cuales ellas permanecerían pasivas frente a la capacitación. Lo anterior contrasto con el estilo propuesto por las investigadoras, basado en técnicas participativas, el cual fue gratamente aceptado y contribuyo a crear un ambiente altamente motivador en el cual las participantes valoraron el hecho de compartir sus experiencias de crianza. En el comentario de una de las participantes se constata lo antes señalado:

"Yo me imaginaba que esto iba a ser latero, como una charla, pero fue muy bueno, me gustó participar y que consideraran mi opinión".

Respecto al uso de las tarjetas de registro, éstas se constituyeron en la base para iniciar el diálogo en relación a las actividades propuestas en cada sesión, además nos permitió obtener una retroalimentación acerca de la claridad de los contenidos entregados y el apoyo grupal frente a determinadas problemáticas con respecto a las tareas. Además se pudo constatar que las actividades recomendadas a partir de la cuarta sesión fueron llevadas a cabo por las madres; y las dificultades más frecuentes

tenían relación con el hecho de que la lectura de cuentos no constituía una actividad efectuada en los hogares en estudio, así las madres manifestaron que sus hijos pedían reiteradamente que repitieran ciertas partes del cuento y algunos de los niños presentaron dificultades para mantener su atención hasta finalizar la actividad.

Durante el desarrollo de las sesiones se observa, a partir de los comentarios de las participantes, un creciente compromiso de éstas con sus hijos, especialmente a partir de la segunda sesión en relación a las actividades de sensibilización en que ellas debían reflexionar en torno a la interacción que mantienen con sus hijos y en torno a las experiencias infantiles. En relación a ello una madre comenta:

"Antes cuando la niña se despertaba en la mañana a mi me daba rabia, yo la mechoneaba y le gritaba, ahora cuando se despierta yo le hago una actividad o le leo".

Otra participante comenta:

"... me sirvió mucho para comunicarme mejor con mi hija, darle un tiempo, y ponerme más en el lugar de ella".

Con respecto a las técnicas de juego de roles las madres demostraron principal interés y motivación, ya que éstas experiencias se constituían en una forma de comprender vivencialmente aquellos contenidos entregados en la sesión.

A partir de la octava sesión las madres manifiestan que evidencian cambios en sus hijos en relación a la forma de comunicarse, lo cual también es reconocido por las parvularias de los niños que asisten al jardín; esto mantiene contentas a las madres y las incentiva en el trabajo emprendido. Con respecto a esto una madre comenta:

"A mí me ha ido super bien con la Melanie, la tía del jardín me ha dicho que ahora la niña canta y le gusta hablar con los otros niños..."

Un hecho importante a evaluar, a nuestro juicio, lo constituyó una característica que compartían casi la totalidad de las madres, se trata del rol pasivo frente a la estimulación y en la relación en general que dichas madres mantienen con sus hijos. Lo anterior se comprobó desde los primeros encuentros con el grupo de madres, dado que por ejemplo en una entrevista y reunión con ellas, previas al programa de intervención, se les aclara que esta actividad está dirigida a las madres, siendo así ellas las que actúen estimulando el desarrollo del lenguaje de sus hijos. Sin embargo lo anterior, en la primera sesión, 4 madres llegan a ésta llevando a sus hijos con la idea de que allí se desarrollará una actividad con estos. Durante el transcurso de las primeras sesiones del programa de intervención las madres hacían consultas en relación a llevar a sus hijos a un especialista o expresaban el interés de que las investigadoras pudiesen intervenir directamente ante sus hijos; demostrándose sorprendidas por el tipo de trabajo

propuesto, en el cual ellas tenían la responsabilidad de estimular el lenguaje de sus hijos.

Si bien esta actitud no fue modificada cabalmente, ya que las madres se mostraron hasta finalizar el programa de intervención con un cierto grado de dependencia con respecto a las investigadoras, se debe considerar que el programa propuesto no incluía actividades mediante las cuales las madres lograran crear por si solas técnicas de estimulación para sus hijos. Lo anterior las mantenía dependientes de las actividades que las investigadoras proponían.

A pesar de lo anterior, consideramos relevante destacar que si bien la actitud de dependencia de las madres no fue cabalmente superada, si se produjo una cierta modificación en forma gradual de dicha actitud, la cual probablemente está relacionada con las actividades de sensibilización y con las técnicas participativas; actividades mediante las cuales las madres llegaron a sentirse más activas frente a la estimulación del hijo. Lo anterior se comprueba en el hecho de que en la cuarta sesión, al iniciar las actividades de estimulación del lenguaje en sus hogares, todas ellas lograron llevarlas a cabo. En relación a estas mismas actividades se puede destacar que las madres lograron ejecutar la estimulación con elementos de su medio, reconociendo el valor de estos.

CAPITULO 6

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO

La finalidad principal del presente estudio ha sido investigar si un programa de intervención, aplicado a un grupo de madres de niños que presentan un nivel en el desarrollo del lenguaje bajo lo normal, favorece las habilidades de estimulación de las madres a sus hijos logrando por consiguiente mejorar el nivel de desarrollo del lenguaje en el niño. Para lograr este fin se propuso la implementación y aplicación de un programa de intervención, en el cual se trabajó en sesiones directas con las madres y paralelamente la madre realizó diversas actividades de estimulación del lenguaje con su hijo en el hogar, empleando fundamentalmente juegos y relatos de cuentos.

Los efectos de este estudio fueron medidos a través de cuatro instrumentos: Subtest de lenguaje del TEPSI, TEVI, Protocolo pragmático para preescolares, y Pauta de evaluación de la estimulación del lenguaje. Los dos primeros instrumentos se encuentran estandarizados en Chile, el Protocolo pragmático y la Pauta de evaluación de la estimulación del lenguaje no se encuentran estandarizados en nuestro medio. Fundamentalmente este estudio contempló la medición de dos aspectos, uno relativo a

la habilidad de estimulación del lenguaje de la madre hacia el niño, y un segundo aspecto en relación al nivel de desarrollo del lenguaje en el preescolar, el cual por la complejidad que implica su medición consideró la aplicación de instrumentos que evaluaran diferentes áreas de su desarrollo: aspectos comprensivo - expresivo, comprensión de vocabulario y uso del lenguaje.

En este estudio, dadas las características que debían cumplir los sujetos, el espacio muestral fue configurado a partir de una revisión de las fichas y tarjetas de salud del niño, entrevista de selección y Subtest lenguaje del TEPESI; en base a lo cual se realizó una posterior distribución aleatoria. De este modo se limitan las posibilidades de generalizar los resultados de esta investigación, ya que corresponde a un grupo específico y reducido de sujetos, no obstante lo anterior este programa podría ser empleado en muestras representativas con ciertas modificaciones según las características del grupo.

En relación a los resultados, se observa que en el grupo experimental, una vez aplicado el programa de intervención, existe un incremento estadísticamente significativo en la habilidad de la estimulación de las madres. Respecto al nivel de desarrollo del lenguaje se observa un incremento estadísticamente significativo posterior a las actividades de estimulación llevadas a cabo por las madres. De este modo es posible concluir que la madre es un agente efectivo de estimulación en el desarrollo del lenguaje, dado que al modificar sus habilidades de estimulación

genera un cambio en el nivel de desarrollo del lenguaje de su hijo. Este desarrollo en el preescolar si bien se mantiene a lo largo del tiempo, no presenta en la evaluación de seguimiento un incremento estadísticamente significativo, a pesar de que las habilidades de estimulación de la madre aumentan significativamente; lo anterior puede estar relacionado con la necesidad de efectuar la medición de seguimiento en un período de tiempo mayor y/o bien con la necesidad de asesoramiento en la estimulación más allá del tiempo que se otorgó, entregando nuevas posibilidades acordes a un desarrollo del lenguaje creciente. En conjunto con esto sería imprescindible potenciar aún más las capacidades de las madres para actuar en forma más independiente y creativa; una posibilidad para llevar a cabo esta alternativa es el facilitar espacios donde las propias madres crearan una más amplia gama de actividades de estimulación, ya que si bien esto se considero en una de las actividades de la última sesión del programa, no se constituyó en un proceso sistemático ni suficientemente elaborado. En este contexto sugerimos además que el diseño de una nueva investigación en esta línea contemple series cronológicas con repetición del estímulo.

En relación al nivel de desarrollo del lenguaje en los preescolares del grupo experimental, al revisar los **tests estandarizados en nuestro medio** podemos hacer notar que en el Subtest lenguaje del TEPSEI el promedio de puntajes obtenidos logró superar la categoría de retraso, cambio que se mantiene a lo menos durante un mes beneficiando al 50% de los preescolares; el grupo

control mantiene sus puntajes promedio en un rango de retraso, logrando superar este rango el 31% de los preescolares. En el TEVI, si bien los puntajes son superados en forma estadísticamente significativa por el grupo experimental, los puntajes promedios de este grupo no logran alcanzar la categoría promedio normal. Cabe señalar que los puntajes de la medición pre del TEVI estaban ostensiblemente por debajo de lo esperado para el grupo de edad, lo cual da cuenta de que el lenguaje relativo a comprensión de vocabulario es uno de los aspectos más empobrecidos en este grupo. Lo anterior nos permite concluir la importancia de llevar a cabo un programa que enfatice especialmente estos aspectos.

En términos generales, es posible plantear que la aplicación de este programa generó cambios actitudinales colaterales positivos en las madres, los cuales van más allá de lo que permitía medir la Pauta de estimulación del lenguaje, algunos de estos aspectos tienen relación con el grado de sensibilización y contacto afectivo que ellas lograron con sus hijos, manifestándose en una mayor dedicación de tiempo, modificando la forma de afrontar las situaciones, asumiendo así una actitud más positiva frente al desarrollo y cuidado de sus hijos.

Las técnicas participativas utilizadas en el programa de intervención fueron altamente motivadoras para las madres, las cuales manifestaban el agrado de compartir las experiencias de crianza, así como de validar sus opiniones y vivencias. En relación a las tarjetas de registro éstas permitieron mantener un

control con respecto a las actividades encomendadas para el hogar, así como a las dudas y dificultades en el desarrollo de éstas. Ambos aspectos pudieron ser obtenidos mediante una evaluación cualitativa.

En relación a los comentarios de las madres, éstas expresaron la motivación e interés con que los niños respondieron a las actividades de juego y relato de cuentos, lo cual permitió generar satisfacción en la diada madre - hijo y una nueva forma de encuentro.

La aplicación del programa de capacitación permitió valorar a la madre como persona con potencialidades, la que al ser capacitada ejerce mayor influencia en el desarrollo del lenguaje de su hijo. Esto se evidencia al presentarse una correlación significativa entre la habilidad de estimulación materna y el uso del lenguaje en los preescolares, según datos obtenidos aplicando la correlación de Pearson ($r = 0.4907$).

En relación al lugar en que se efectuó el estudio: Consultorio Barón, esta unidad de salud carecía de un diagnóstico de las necesidades psicológicas en el preescolar. Es así como, mediante la presente investigación, se logro pesquisar, en este grupo carenciado socioeconómicamente, un retraso importante en el desarrollo del lenguaje. A partir de lo anterior consideramos que sería interesante aplicar este programa como una estrategia de prevención, pudiendo constituirse en un valioso aporte en salud pública especialmente en los centros de atención primaria de

nuestro medio, permitiendo la integración del Psicólogo en dicho centro de atención, considerando acciones de diagnóstico precoz y tratamiento oportuno en el ámbito de la salud mental.

Dado que los resultados de la presente investigación evidencian en el área comprensiva - expresiva una correlación materno - filial directamente proporcional aunque baja pudiendo atribuirse los logros a diversos factores psicosociales que tendrían más importancia que la habilidad de estimulación materna, es posible sugerir en la implementación de nuevas iniciativas de investigación en esta área considerar dichos aspectos del desarrollo del lenguaje, controlando variables de orden psicosocial (nivel socioeconómico y educativo de la familia entre otros).

Otras modificaciones posibles a considerar es la aplicación de este programa en la etapa prenatal, pudiendo maximizarse los resultados, contemplando un asesoramiento permanente. Otra posibilidad es la formación de madres monitoras que puedan transmitir su experiencia y habilidades adquiridas a otros grupos de madres dentro del consultorio.

Finalmente, se puede concluir que mediante la estimulación apropiada del lenguaje en la etapa preescolar es posible potenciar habilidades lingüísticas y disminuir la probabilidad de que se produzcan trastornos del lenguaje por carencia de estimulación adecuada; con ello se contribuirá al

desarrollo global de la infancia y a la prevención de futuros fracasos en el aprendizaje de la lectoescritura en la etapa escolar.

Creemos que este programa ha constituido un intento de potenciar la estimulación del desarrollo del lenguaje validando y considerando a la madre como el principal agente estimulador, constituyéndose para su hijo en una fuente de cariño, seguridad y afecto irremplazables.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aberastury, A. (1982). El niño y su juegos. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Aimard, P. (1981). El lenguaje del niño. México. Fondo de cultura económica.
- Aimard, P., Abadie, C. (1992). Intervención precoz en los trastornos del lenguaje del niño. Barcelona. Editorial Masson S.A.
- Ausubel, D., Sullivan, E. (1991). El desarrollo infantil. Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos. México. Editorial Paidós.
- Barrios, P., Cuervo, E., Varela, V. (1987). Aplicación del TEVI a una muestra de niños con retraso simple del lenguaje. Universidad de Chile, Escuela de Fonoaudiología, Santiago.
- Bowlby, J. (1972). Cuidado maternal y amor. México. Fondo de Cultura Económica.

Bowlby, J. (1989). Una base segura. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Bowlby, J. (1990). El vínculo afectivo. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Bravo Valdivieso, L. (1991). Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Santiago. Editorial Universitaria.

Briceño, L., Silva, D. (1991). Programa de estimulación del lenguaje a través de cuentos en adolescentes de nivel socioeconómico bajo. Universidad de Chile, Escuela de Fonoaudiología, Santiago.

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona. Editorial Paidós.

Bruner, J. (1987). La importancia de la educación. Barcelona. Editorial Paidós Ibérica S.A.

Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid. Editorial Morata.

Bruner, J. (1989). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid. Alianza Editorial S.A.

- Echeverría, M. S., Herrera, M. O., Vega, M. (1987). Test de Vocabulario en Imágenes: TEVI, Manual de aplicación. Concepción. Editorial de la Universidad de Concepción.
- Filp, J., Ochoa, J., Maureira, F., León, T., Mira, R., Huber, R. (1993). Rostros de la infancia. Un estudio etnográfico en sectores urbano populares. Santiago. CIDE.
- Flanagan, C. A. (1990). Families and schools en hard times. New directions for child development, 46, 7 - 26.
- Garton, A. (1994). Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Barcelona. Editorial Paidós.
- Gesell, A., Ilg, F., Ames, L., Rodell, J. (1979). El infante y el niño en la cultura actual. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Gesell, A. (1983). El niño de 1 a 4 años. México. Editorial Paidós Educador.
- Haeussler, I. M., Marchant, T. (1991). TEPSI, Test de desarrollo psicomotor 2 - 5 años. Santiago. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (1995). Metodología de la investigación. Colombia. Editorial Mc Graw - Hill.

- Hubes, J. (1963). Ocupaciones infantiles. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- Johnston, E., Johnston, A. (1988). Desarrollo del lenguaje. Argentina. Editorial Médica Panamericana.
- Lacasa, P. (1989). Contexto y desarrollo cognitivo: entrevista a Barbara Rogoff. Revista Infancia y Aprendizaje, 45, 7 - 23.
- Lacasa, P., Herranz, P. (1989). Contexto y procesos cognitivos. La interacción niño - adulto. Revista Infancia y Aprendizaje, 45, 25-47.
- Lacasa, P., Herranz, P. (1989). Contexto y aprendizaje: el papel de la interacción en diferentes tipos de tareas. Revista Infancia y Aprendizaje, 45, 48 - 54.
- Lézine, I. (1979). La primera infancia. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Lentin, L. (1972). Apprendre à parler. París. Les Éditions E S F.
- Luria, A. (1979). Conciencia y lenguaje. Madrid. Editorial Visor.

Majluf, A. (1989). Prácticas de crianza en madres de estratos socioeconómico medio y bajo de Lima. Revista de Psicología, 2, 151 - 161.

Marchesi, A., Carretero, M., Palacios, J. (1983). Psicología evolutiva. Tomo I. Madrid. Editorial Alianza.

Michaux, L. (1957). Psiquiatría Infantil. Barcelona. Editorial Luis Miracle.

Miras, M. (1990). Educación y desarrollo. Revista Infancia y Aprendizaje, 54, 3 - 17.

Monedero, C. (1984). Dificultades de aprendizaje escolar. Madrid. Pirámide.

Monfort, M., Sánchez, A. (1992). El niño que habla. El lenguaje en el preescolar. Madrid. CEPE.

Moor, P. (1977). El juego en la educación. Barcelona. Editorial Herder.

Mújina, V. (1983). Psicología de la edad preescolar. Madrid. Visor Libros.

Murphy, L., Erickson, E., Spitz, R., Piaget, J. (1972). Juego y desarrollo. Barcelona. Editorial Crítica.

Nunes, T. (1994). El ambiente del niño. Occasional paper, 6. Fundación Bernard Van Leer.

Oléron, P. (1981). El niño y la adquisición del lenguaje. Madrid. Ediciones Morata S.A.

Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. Revista Infancia y Aprendizaje, 55, 87 - 102.

Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (1992). Desarrollo psicológico y educación. I Psicología evolutiva. Madrid. Alianza editorial S.A.

Papalia, D., Olds, S. (1990). Desarrollo humano. México. Editorial Mc Graw Hill.

Páramo, M.F., Tinajero, C. (1992). Influencia de la estructura normativa familiar sobre el estilo cognitivo dependencia - independencia de campo. Un estudio prospectivo. Revista Infancia y Aprendizaje, 57, 89 - 98.

- Peralta, O. (1990). Interacción social materno - infantil y desarrollo cognitivo del niño. Revista IRICE, 1, 17 - 29.
- Piaget, J. (1961). La formación del símbolo en el niño. México. Fondo de cultura económica.
- Rondal, J. A. (1995). Educación y hacer hablar al niño Down. México. Editorial Trillas.
- Rutter, M. (1990). La deprivación materna. España. Ediciones Morata.
- Sanz, M. T. (1991). La edad de inicio de la estimulación precoz como determinante del cociente de desarrollo. Revista de psicología general y aplicada, 44, 413 - 419.
- Sánchez, V. M., Murillo, M. (1993). Campos semánticos y disponibilidad léxica en preescolares. Revista Educación, 17 (2), 15 - 25.
- Sánchez, X., Villarroel, G. (1990). Socialización Primaria y Estructura Familiar. Estudios sociales, 65, 87 - 95.
- Schaffer, R. (1984). El mundo social del niño. Madrid. Visor Libros.

Shum, G., Conde, A., Díaz, C. (1991). Función comunicativa de la imitación verbal y su aportación al aprendizaje. Revista infancia y aprendizaje, 44, 29 - 38.

Siguán, M. (1984). Estudios sobre psicología del lenguaje infantil. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.

Skrzypczak, J. F. (1983). 1 à 3 ans. Vers une personnalité autonome. Lyon. Chronique sociale.

Taylor, B. (1981). Qué hacer con el niño preescolar. Madrid. Editorial Narcea.

Valmaseda, M., (1990). en Marchesi, A., Coll, C., & Palacio, J., (1990). Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid. Alianza editorial.

Vila, J., Bassedas, M., (1994). Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles. Revista Infancia y Aprendizaje, 66, 59 - 70.

Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Editorial Crítica.

Vygotski, L. S. (1982). Obras escogidas. Tomo II. Moscú. Editorial Pedagógica.

Winnicott, D. W. (1993). El niño y el mundo externo. Buenos Aires.
Editorial Lumen.

ANEXOS

ANEXO N° 1

PROGRAMA DE INTERVENCION

ANEXO N° 1

PROGRAMA DE INTERVENCION

OBJETIVOS GENERALES:

En relación a las madres:

1. Promover la habilidad de estimulación del lenguaje de la madre hacia el hijo por medio de la sensibilización y capacitación en técnicas de estimulación del lenguaje.

2. Propiciar la aplicación del programa de capacitación en forma sistemática y continua.

En relación a los preescolares:

1. Mejorar el nivel de desarrollo del lenguaje, en sus aspectos comprensivo - expresivo, comprensión de vocabulario y uso del lenguaje, a través de actividades de estimulación llevadas a cabo por la madre en su respectivo hogar.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

En relación a las madres:

1. Propiciar a la madre experiencias tendientes a la ejercitación de técnicas facilitadoras del desarrollo del lenguaje.
2. Facilitar en la estimulación del desarrollo del lenguaje el empleo de elementos de la vida cotidiana de las participantes.
3. Sensibilizar a las madres respecto de la experiencia de ser niño y de la interacción madre - hijo.

En relación a los preescolares:

1. Implementar un programa de estimulación del lenguaje para ser llevado a cabo por las madres con sus hijos en sus respectivos hogares.
2. Facilitar experiencias lúdicas y de relato de cuentos efectuadas por la diada madre - hijo.

DESCRIPCION DE LOS MATERIALES:

1. Boletín de Apoyo:

Estos boletines fueron confeccionados por las investigadoras con el objeto de apoyar cada una de las sesiones.

Contenían los temas fundamentales tratados en cada sesión y las actividades a realizar entre madre e hijo.

2. Tarjeta de Registro:

Esta tarjeta incluyó las actividades que la madre debía realizar con el niño, su tiempo de duración y los comentarios de ésta relativos a las dificultades que se presentaron en la ejecución de la actividad (ANEXO 6).

3. Juegos:

Se seleccionó un set de 8 juegos, considerando las características propias de la edad de los niños que conforman la muestra, su contexto y la utilización de materiales atractivos para estos. Estos juegos son descritos en las sesiones del programa.

4. Relato de cuentos:

Se seleccionó un set de 6 cuentos, y la creación de 2 historias en forma colectiva y de la historia individual de cada niño.

Mediante estos materiales se llevó a cabo un proceso que las madres iniciaron con la lectura de cuentos, continuando luego con la narración de estos. Finalmente las madres crearon historias, en primera instancia la creación fue colectiva llegando a una creación individual de la historia del niño.

DESCRIPCION DE LAS SESIONES:

Las tres primeras sesiones consideraron sólo la modalidad directa. A partir de la cuarta sesión hasta la última se incluyó la modalidad indirecta. Ambas modalidades se describen en la metodología.

PRIMERA SESION:**Objetivos:**

- 1.- Dar a conocer a las participantes las características generales del programa de intervención.
- 2.- Facilitar la integración y conocimiento de las participantes.
- 3.- Dar a conocer la relevancia del desarrollo del lenguaje para el futuro rendimiento escolar.

Actividades:

- 1.- Presentación de las investigadoras. (5 minutos)
- 2.- Presentación del programa de intervención en relación a los siguientes temas (15 minutos):
 - objetivos: general y específicos,
 - metodología,
 - temas que se abordarán.

3.- Dinámica de presentación de las participantes: las madres se distribuyen en parejas presentándose mutuamente para luego hacer la presentación de su compañera en el grupo (20 minutos).

4.- Exposición del tema: relevancia del desarrollo del lenguaje en el futuro rendimiento escolar (10 minutos).

5.- Realización de un plenario en base a las preguntas y comentarios de las madres (10 minutos).

6.- Entrega del primer boletín de apoyo.

SEGUNDA SESION:

Objetivos:

1.- Sensibilizar a las participantes respecto a experiencias infantiles cotidianas.

2.- Dar a conocer el proceso del desarrollo del lenguaje del niño, con énfasis en el grupo de edad con el que se trabajará.

Actividades:

1.- Dinámicas de sensibilización (20 minutos):

a) las madres se distribuyen en parejas tomando una el rol de madre y la otra el rol de niño/a, esta última se ubica en posición de cuclillas. Ambas se toman de la mano y realizan un

juego de roles consistente en "ir por la calle" y "tomar la micro".

b) luego, todas las madres se ubican en posición de cuclillas, y se les facilita una hoja de oficio con un orificio de 3 cm. de diámetro. Se les indica desplazarse por la sala visualizando sólo por el orificio del papel.

Finalmente se facilitan los comentarios en relación a ambas experiencias.

2.- Se exponen brevemente las etapas del desarrollo del lenguaje en el niño. Luego las participantes, mediante lluvia de ideas, aportan ejemplos a partir de sus propias experiencias (20 minutos).

3.- Plenario con exposición de comentarios y consultas de las madres en relación a los contenidos de la sesión (20 minutos).

4.- Entrega del segundo boletín de apoyo.

TERCERA SESION:

Objetivos:

1.- Sensibilización de las participantes en relación a la interacción que mantiene con sus hijos.

2.- Facilitar la identificación de inhibidores del desarrollo del lenguaje.

3.- Propiciar el reconocimiento de facilitadores del desarrollo del lenguaje.

Actividades:

1.- Se forman tres subgrupos, cada uno de los cuales guiados por una investigadora revisa los inhibidores y facilitadores del lenguaje, aportando experiencias de su vida cotidiana (20 minutos).

2.- Cada subgrupo creará y luego presentará un juego de roles a partir de la entrega por escrito de algunos inhibidores y facilitadores del lenguaje. Posteriormente se realiza un plenario en que se identifican y reconocen los elementos anteriormente analizados (30 minutos).

3.- Entrega del tercer boletín de apoyo.

CUARTA SESION:

Objetivos:

Para las madres:

1.- Sensibilizar a las madres respecto de la interacción que mantienen con sus hijos.

2.- Dar a conocer aspectos relativos a normas básicas de relación que propician aspectos orientados a estimular el desarrollo del lenguaje en el niño.

3.- Motivar a las madres en el relato de cuentos a sus hijos.

Para los preescolares:

1.- Facilitar una experiencia lúdica entre madre e hijo.

2.- Promover la narración de dos cuentos.

Actividades:

1.- Dinámica de sensibilización (20 minutos):

a) una investigadora pide al grupo de madres que representen en silencio entregar un ramo de flores a un ser querido, hasta encontrar la posición que para cada una resulte ideal, quedándose así por un minuto.

b) luego el grupo de madres deberá representar la entrega del ramo de flores siguiendo las indicaciones de la investigadora, una vez lograda la posición se quedarán así durante un minuto.

c) finalmente las tres investigadoras guiarán el movimiento de cada una de las madres representando la situación anterior, en la cual deberán permanecer por un minuto.

Al finalizar la actividad se facilitarán los comentarios de las participantes, relacionando las experiencias anteriores con tres estilos de relación, los cuales serán presentados por las investigadoras (estilos: autoritario, democrático y libre).

2.- Cada investigadora guiará a un subgrupo de madres facilitando la reflexión en torno a la identificación con alguno de los estilos presentados (15 minutos).

3.- Las participantes recordaran un cuento preferido de la infancia. A partir de lo anterior las madres intercambiarán sus experiencias.

A través de lluvia de ideas se obtienen aportes que permitan preparar un espacio adecuado para la narración de cuentos.

Finalmente se indica a las madres la lectura de dos cuentos a sus hijos durante la semana: "Soy Mona" y "A Luis le gusta" (20 minutos).

4.- Se solicita a las madres realizar la siguiente actividad con sus hijos durante la semana: con los siguientes ingredientes; 1 taza de harina, media taza de sal y un cuarto de taza de agua; ambos prepararan una masa, jugando libremente con ésta (5 minutos).

5.- Entrega del cuarto boletín de apoyo.

QUINTA SESION:**Objetivos:****Para las madres:**

1.- Propiciar que las participantes conozcan alternativas de enfrentamiento de las dificultades en la lectura de cuentos.

2.- Dar a conocer a la madre aspectos pragmáticos comunicativos: toma de turnos y cinco estrategias de intenciones comunicativas.

3.- Permitir que las madres reconozcan en una experiencia cotidiana la posibilidad de estimular el desarrollo del lenguaje en el niño, incorporando aspectos pragmáticos comunicativos en una actividad dirigida.

Para los preescolares:

1.- Estimular la expresión de conceptos pertenecientes a la categoría "partes del cuerpo" en el niño.

2.- Estimular la atingencia y correspondencia de los conceptos en el niño.

3.- Estimular el intercambio comunicativo entre madre e hijo.

Actividades:

1.- Las madres comentaran la actividad de lectura de cuentos realizada durante la semana, rescatando los aspectos

positivos y las dificultades. En relación a estas últimas cada investigadora realizará un modelaje que oriente la resolución de estas dificultades, incorporando aspectos de gestualidad y entonación (20 minutos).

2.- Las participantes se dividirán en tres subgrupos, los cuales crearan un juego de roles incorporando aspectos pragmáticos comunicativos que serán previamente explicados. Los aspectos a incorporar corresponden a toma de turnos e intenciones comunicativas: petición, nominación, descripción, revisión y autorevisión (20 minutos).

3.- Se indica a las madres la lectura de dos cuentos durante la semana: "Burbujitas" y "Soy Rico" (10 minutos).

4.- Se solicita a las madres realizar la siguiente actividad durante la semana: mientras baña a su hijo procederá a tomar distintas partes de su cuerpo nombrándolas alternativamente, por lo menos cinco. Posteriormente cuando lo seca, tapando sus ojos, le dirá por ej.: "¿qué parte te estoy tocando?". Frente a las respuestas del niño la madre incorporará elementos de revisión y autorevisión (10 minutos).

5.- Entrega del quinto boletín de apoyo.

SEXTA SESION:**Objetivos:****Para las madres:**

- 1.- Facilitar la sensibilización de las madres en torno a la importancia de las actividades de índole social para el niño.
- 2.- Dar a conocer a las madres aspectos pragmáticos comunicativos relativos a interacción social y desarrollar la mantención de una conversación.

Para los preescolares:

- 1.- Estimular el adecuado manejo social del niño en una situación establecida.
- 2.- Estimular en el niño el desarrollo de interacción social en un juego de roles.
- 3.- Estimular en el niño la descripción y narración simple.
- 4.- Promover en la madre la ejercitación de la habilidad de relato.

Actividades:

- 1.- Se realizará la actividad grupal: "Discusión de un caso". Algunas de las participantes acuerdan en conjunto con las investigadoras la representación de una escena familiar en la cual los padres discuten acerca de asistir o no a una reunión con otros familiares y amigos, la discusión concluye con la decisión de no

participar en dicho encuentro ya que piensan que asistir a éste no es adecuado para su hija de 4 años debido a ciertas ideas irracionales o temores.

Una vez preparada la representación es presentada al resto de las participantes; las cuales deberán discutir en relación a los pro y los contra de la determinación tomada.

Posteriormente, las investigadoras comentaran la importancia de las actividades sociales para el desarrollo infantil, así como entregaran ideas, en conjunto con las madres, acerca de cómo fomentar estas actividades (20 minutos).

2.- Las madres se distribuyen en tres subgrupos, cada uno con una investigadora. En base a un set de seis láminas que representan distintas situaciones sociales, las madres comentaran los aspectos comunes de estas situaciones y como se desenvuelven sus hijos en éstas. Luego cada una elegirá una situación para posteriormente desarrollarla en una actividad de juego con el niño (15 minutos).

3.- Una investigadora relata el cuento "Los tres gatitos" a la totalidad de las madres, entregándoles posteriormente por escrito este relato. Luego se les indica que realicen esta actividad con su hijo durante la semana (15 minutos).

4.- Por último se indica a las madres realizar la siguiente actividad con su hijo durante la semana: la madre saldrá con su hijo de compras por el barrio, en el trayecto ésta ira nombrando los elementos característicos del barrio; micro, vecino,

poste de luz, casas, vereda, y estimulara a que el niño vaya nombrándolos (10 minutos).

5.- Entrega del sexto boletín de apoyo.

SÉPTIMA SESION:

Objetivos:

Para las madres:

1.- Promover en la madre la habilidad de describir empleando sus sentidos.

Para los preescolares:

1.- Facilitar a través de una situación establecida la ejercitación de las habilidades de descripción y nominación en el niño.

2.- Estimular en la relación madre - hijo el intercambio comunicativo.

3.- Estimular en el niño la expresión de conceptos pertenecientes a la categoría de "juguetes".

Actividades:

1.- Se realizan las dos siguientes actividades:

a) Las participantes se distribuyen en la sala con los ojos cerrados mientras escuchan dos melodías consecutivamente, se las invita a identificar las sensaciones experimentadas.

b) Se forman tres subgrupos realizándose en cada uno de estos la siguiente actividad: las participantes se vendan los ojos y se hace pasar un objeto (bolsa con hojas secas). Una vez que cada madre ha tenido la experiencia de percibir el objeto a través de diferentes sentidos (olfato, tacto, oído), intentaran describirlo.

En plenario se comentan las dos experiencias realizadas y las investigadoras rescatan la importancia de los diferentes sentidos en la comunicación (30 minutos).

2.- Se indica a las madres que realicen la siguiente actividad con su hijo durante la semana: en una caja se introducen seis juguetes del niño, luego se le invita a jugar a las adivinanzas, cerrando los ojos el niño ira tomando los juguetes y la madre preguntará cómo se llaman y cómo son. Esta actividad se práctica en forma alternada entre madre e hijo (10 minutos).

3.- Se indica a las madres que realicen la siguiente actividad con su hijo durante la semana: la madre dispondrá de seis elementos que le permitan discriminar entre: suave - áspero, pesado - liviano, húmedo - seco; y ofrecerá al niño ambas opciones para que éste pueda reconocer los conceptos antes mencionados (10 minutos).

4.- Una investigadora relata el cuento "Burbujita vuela" a la totalidad de las madres, entregándoles posteriormente por escrito este relato. Luego se les indica que realicen esta actividad con su hijo durante la semana (10 minutos).

5.- Entrega del séptimo boletín de apoyo.

OCTAVA SESION:

Objetivos:

Para las madres:

- 1.- Sensibilizar a las madres respecto a su propia capacidad de crear.
- 2.- Promover la elaboración grupal de una historia simple.

Para los preescolares:

- 1.- Desarrollar en el niño la habilidad de descripción.

Actividades:

- 1.- Se realizan las dos siguientes actividades:
 - a) se entrega a las participantes un papel con una gráfica no determinada, a partir de lo cual cada madre deberá señalar que le motiva, en qué le hace pensar o qué se imagina que es lo que representa dicha gráfica.
 - b) se forman tres subgrupos de madres, a cada uno se le entrega por escrito uno de los siguientes sentimientos o emociones: rabia, dolor, alegría y asombro. A partir de lo cual deberán representar mediante mímica dicho sentimiento al grupo; a

la vez se pide al resto de las participantes que intenten descubrir lo que sus compañeras expresan.

Posteriormente en plenario se comentan ambas experiencias vividas relacionándolas con la creatividad, con la importancia de ésta para el desarrollo del niño y para la forma en que las participantes enfrentan la estimulación con éste (25 minutos).

2.- Las participantes se dividen en tres subgrupos, cada uno de los cuales a partir de una lámina creara una historia grupal en forma de cuento infantil. Luego, en plenario, se relataran las tres historias, indicándoles que posteriormente relaten dos de ellas a sus hijos durante la semana (25 minutos).

3.- Se indica a las madres realizar con sus hijos durante la semana la siguiente actividad: la madre invita al niño a dibujar con diferentes colores, permitiéndole que verbalice lo que dibuja (10 minutos).

4.- Entrega del octavo boletín de apoyo.

NOVENA SESION:

Objetivos:

Para las madres:

1.- Propiciar una actividad que favorezca la relación afectiva madre - hijo.

2.- Propiciar que la madre incorpore elementos de la historia del niño en una narración simple.

Para los preescolares:

- 1.- Fortalecer la relación afectiva madre - hijo.
- 2.- Estimular la expresión de conceptos pertenecientes a la categoría de "miembros de la familia".
- 3.- Estimular el intercambio comunicativo entre madre e hijo.

Actividades:

1.- Se propone a las madres trabajar individualmente en la elaboración de la historia de vida de sus hijos, desde que estaban embarazadas hasta el presente e incorporando expectativas futuras, para lo cual serán asesoradas por las investigadoras. Posteriormente en un plenario comentaran las dificultades que se presentaron en la elaboración de la historia, además se dará el espacio para que las madres que lo desean relaten la historia creada.

Finalmente se indica a las madres que narren la historia a sus hijos durante la semana (50 minutos).

2.- Se indica a las madres realizar con sus hijos durante la semana la siguiente actividad: la madre juntará fotos de distintos familiares y en una actividad en la que se turnaran irán identificando el vínculo que tienen con el niño (10 minutos).

3.- Entrega del noveno boletín de apoyo.

DÉCIMA SESION:**Objetivos:**

- 1.- Facilitar la reflexión de las madres en relación al programa de intervención.
- 2.- Finalizar el programa de intervención.

Actividades:

- 1.- Se forman tres subgrupos de madres, en cada uno de estos se comentara lo siguiente: aspectos valorados como positivos y desfavorables, sugerencias, reconocimiento de modificaciones percibidas en la madre y el niño. Posteriormente cada grupo expone, en plenario, sus conclusiones (20 minutos).
- 2.- En conjunto se plantea la interrogante en relación a cómo continuar estimulando el desarrollo del lenguaje en sus niños (20 minutos).
- 3.- Cierre del programa de intervención (20 minutos).

ANEXO N° 2

ENTREVISTA DE SELECCION

ANEXO N° 2

ENTREVISTA DE SELECCION

1.- Antecedentes personales:

- Nombre:
- Dirección:
- Edad:
- Numero de hijos:
- Nivel educacional:
- Actividad:
- Vive con el hijo:

2.- Antecedentes del niño:

- Nombre:
- Sexo:
- Edad:
- Asistencia a Jardín Infantil:
- Antecedentes mórbidos del niño:
 - hospitalizaciones (motivo, duración)
 - traumatismos (pérdida de conocimiento, edad, atención médica)
 - trastornos sensoriales (audición, visión, etc.)

afecciones orgánicas (meningitis, encefalitis,
etc.)

trastornos neurológicos

- Tratamiento de estimulación del lenguaje:

Si la madre cumple con los requisitos antes solicitados se le plantea, en forma general, el proyecto que se pretende llevar a cabo, el tipo de actividades y sus objetivos. En relación a esto se pregunta a la madre su opinión y si desea participar.

ANEXO N° 3

SUBTEST LENGUAJE DEL TEST DE DESARROLLO PSICOMOTOR

2 - 5 AÑOS (TEPSI)

ANEXO N° 3

SUBTEST LENGUAJE DEL TEST DE DESARROLLO PSICOMOTOR

2 - 5 AÑOS (TEPSI)

- 1L Reconoce grande y chico (lám. 6)
Grande----- Chico-----
- 2L Reconoce más y menos (lám. 7)
Más----- Menos-----
- 3L Nombra animales (lám. 8)
Gato----- Perro----- Chancho-----
Pato----- Paloma----- Oveja-----
Tortuga----- Gallina-----
- 4L Nombra objetos (lám. 5)
Paraguas----- Vela-----
Escoba----- Tetera-----
Zapatos----- Reloj-----
SERRUCHO----- Taza-----
- 5L Reconoce largo y corto (lám. 1)
Largo----- Corto-----
- 6L Verbaliza acciones (lám. 11)
Cortando----- Saltando-----
Planchando----- Comiendo-----

7L Conoce la utilidad de objetos

Cuchara----- Lápiz-----

Jabón----- Escoba-----

Cama----- Tijera-----

8L Discrimina pesado y liviano (Bolsas con arena y esponja)

Pesado----- Liviano-----

9L Verbaliza su nombre y apellido

Nombre----- Apellido-----

10L Identifica su sexo-----

11L Conoce el nombre de sus padres

Papá----- Mamá-----

12L Da respuestas coherentes a situaciones planteadas

Hambre----- Cansado-----

Frío-----

13L Comprende preposiciones (lápiz)

Detrás----- Sobre-----

Bajo-----

14L Razona por analogías opuestas

Hielo----- Ratón-----

Mamá-----

15L Nombra colores (papel lustre azul, amarillo, rojo)

Azul----- Amarillo-----

Rojo-----

16L Señala colores (papel lustre amarillo, azul, rojo)

Amarillo----- Azul-----

Rojo-----

17L Nombra figuras geométricas (lám. 12)

18L Señala figuras geométricas (lám. 12)

19L Describe escenas (láms. 13 y 14)

13-----

14-----

20L Reconoce absurdos (lám. 15)-----

21L Usa plurales (lám. 16)-----

22L Reconoce antes y después (lám. 17)

Antes----- Después-----

23L Define palabras: Manzana, Pelota, Zapato, Abrigo.

24L Nombra características de objetos: Pelota, globo inflado, bolsa arena.

TOTAL SUBTEST LENGUAJE: PB.

ANEXO N° 4

PROTOCOLO PRAGMATICO PARA PREESCOLARES

ANEXO N° 4

PROTOCOLO PRAGMATICO PARA PREESCOLARES

Funciones a medir	Estímulo	Respuesta
I.- Saludo	1.- Hola	1
	2.- Chao	2
II.- Nominación	1.- ¿Qué es esto? (cuchara)	1
	2.- ¿Qué es esto? (pelota)	2
	3.- ¿Qué es esto? (lápiz)	3
III.- Descripción	1.- Dime cómo son estos juguetes	1
	2.- ¿Qué está haciendo este niño? (lámina)	2
	3.- ¿Dónde está la muñeca? (muñeca en la silla)	3
IV.- Toma de turnos	1.- Me encanta jugar con estos juguetes. Qué te gusta más de estas cosas?	1
	2.- Pongamos cada uno un mueble en la casa de muñecas. Primero	

	yo y después es tu turno.	2	
V.- Afirmat./Negat.	1.- ¿Te gustan los helados?	1	
	2.- ¿Te gusta que te castiguen?	2	
VI.- Revisión	El terapeuta pregunta:	Repite	Revisa
	¿Qué? tres veces después	1	1
	de un enunciado hecho	2	2
	por el niño.	3	3
VII.- Demanda	Provocar situación de demanda usando objetos atractivos para que el niño los requiera o requiera hacer algo con ellos.		1
VIII.- Comentar	El niño comenta espontáneamente acerca de algún objeto, persona o situación.		1
IX.- Protestar	Al estar el niño jugando con algún objeto y éste le es retirado ¿Reclama?		1

ANEXO N° 5

PAUTA DE EVALUACION DE LA ESTIMULACION DEL LENGUAJE

ANEXO N° 5

PAUTA DE EVALUACION DE LA ESTIMULACION DEL LENGUAJE

- 1.- La madre habla espontáneamente al niño, de manera positiva al menos dos veces durante la visita (excluyendo los retos, órdenes perentorias y/o amenazas).
- 2.- Existen y están visibles en la casa, por lo menos 3 cuentos.
- 3.- El niño dispone de un mueble o lugar adecuado donde puede jugar y adquirir aprendizaje.
- 4.- Dispone de juguetes: objetos para poner y sacar de un envase, juguetes para armar, cuentas para enhebrar, etc.
- 5.- La madre muestra iniciativa haciendo comentarios espontáneos o preguntas al entrevistador.
- 6.- La madre puede expresarse en forma libre y fluida, sus ideas son fácilmente comprendidas por el entrevistador.
- 7.- Cuando el entrevistador hace un elogio del o al niño la madre muestra en su expresión facial o en un comentario un sentimiento positivo.
- 8.- Ausencia de gritos de la madre hacia el niño durante la entrevista.

9.- Alguien lleva al niño al almacén, al menos una vez por semana.

10.- El niño sale al patio, a la vereda o fuera de la casa con frecuencia (al menos 4 veces por semana).

11.- El niño dispone de algún juguete para regalonear y/o de juguetes que le permitan imitar situaciones sociales.

12.- Cuando el niño se acerca a la madre, ésta lo acoge: lo mira, lo escucha, le hace algún cariño.

13.- El niño habitualmente come acompañado con la madre u otra persona de la familia.

14.- El niño es incorporado a distintas actividades por la madre.

ANEXO N° 6

TARJETA DE REGISTRO

ANEXO N° 6

TARJETA DE REGISTRO

Sesión N°: _____

Nombre del niño: _____

ACTIVIDADES	FECHA	TIEMPO	COMENTARIO

ANEXO N° 7

ANALISIS DESCRIPTIVO DE LAS CARACTERISTICAS

DE LA MUESTRA

ANEXO N° 7

ANALISIS DESCRIPTIVO DE LAS CARACTERISTICAS
DE LA MUESTRA

Tabla n° 21: Análisis descriptivo de las características de la muestra según edad de las madres del grupo experimental:

Caso	Edad
1	28
2	24
3	36
4	33
5	35
6	32
7	32
8	26
9	21
10	27
11	36
12	23
13	34
14	33
15	26
16	27
Sumatoria	473
Promedio	29,56
Varianza	23,72

Tabla n° 22: Análisis descriptivo de las características de la muestra según edad de las madres del grupo control:

Caso	Edad
1	23
2	25
3	25
4	35
5	26
6	30
7	27
8	33
9	23
10	46
11	25
12	30
13	24
14	39
15	33
16	22
Sumatoria	466
Promedio	29,12
Varianza	44,38

Tabla n° 23: Análisis descriptivo de las características de la muestra según años de escolaridad de las madres del grupo experimental:

Caso	Escolaridad
1	10
2	9
3	8
4	2
5	9
6	8
7	8
8	7
9	10
10	12
11	7
12	11
13	12
14	12
15	12
16	13
Sumatoria	150
Promedio	9,37
Varianza	7,71

Tabla n° 24: Análisis descriptivo de las características de la muestra según años de escolaridad de las madres del grupo control:

Caso	Escolaridad
1	6
2	12
3	12
4	3
5	5
6	8
7	6
8	13
9	8
10	12
11	11
12	12
13	12
14	12
15	10
16	12
Sumatoria	154
Promedio	9,62
Varianza	9,98

Tabla n° 25: Análisis descriptivo de las características de la muestra según número de hijos de las madres del grupo experimental:

Caso	N° Hijos
1	2
2	1
3	2
4	2
5	3
6	3
7	3
8	3
9	1
10	2
11	2
12	2
13	4
14	2
15	3
16	1
Sumatoria	36
Promedio	2,25
Varianza	0,73

Tabla n° 26: Análisis descriptivo de las características de la muestra según número de hijos de las madres del grupo control:

Caso	N° Hijos
1	2
2	2
3	2
4	2
5	1
6	1
7	2
8	2
9	1
10	3
11	2
12	2
13	1
14	1
15	3
16	1
Sumatoria	28
Promedio	1,75
Varianza	0,46

Tabla n° 27: Análisis descriptivo de las características de la muestra según edad en meses de los preescolares del grupo experimental:

Caso	Edad
1	45
2	43
3	51
4	38
5	44
6	54
7	54
8	43
9	36
10	41
11	54
12	52
13	51
14	48
15	45
16	36
Sumatoria	735
Promedio	45,93
Varianza	39,66

Tabla n° 28: Análisis descriptivo de las características de la muestra según edad en meses de los preescolares del grupo control:

Caso	Edad
1	43
2	44
3	44
4	42
5	51
6	52
7	48
8	48
9	46
10	52
11	53
12	53
13	51
14	51
15	49
16	45
Sumatoria	772
Promedio	48,25
Varianza	13,71

ANEXO N° 8

DESCRIPCION DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS
POR LA MUESTRA TOTAL DE LAS DIADAS MADRE - HIJO

ANEXO N° 8

DESCRIPCION DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS
 POR LA MUESTRA TOTAL DE LAS DIADAS MADRE - HIJO

Tabla n° 29: Análisis descriptivo de las mediciones pre, post1 y post2 de la Pauta de evaluación de estimulación del lenguaje, Grupo Experimental.

Caso	Pre	Post1	Post2
1	11	14	14
2	7	13	14
3	11	12	13
4	6	10	10
5	7	13	12
6	6	11	10
7	10	11	12
8	9	11	11
9	7	9	9
10	9	13	12
11	10	11	11
12	10	13	11
13	9	12	13
14	4	5	6
15	11	11	11
16	10	10	11
Sumatoria	137	179	180
Promedio	8,56	11,19	11,25

Varianza	4,53	4,56	3,93
Mínimo	4	5	6
Máximo	11	14	14

Tabla n° 30: Análisis descriptivo de las mediciones pre, post1 y post2 de la Pauta de evaluación de estimulación del lenguaje, Grupo Control.

Caso	Pre	Post1	Post2
1	9	9	9
2	6	8	9
3	7	9	9
4	10	10	10
5	7	8	8
6	8	9	9
7	9	10	11
8	7	8	9
9	10	10	9
10	11	11	11
11	7	9	9
12	8	7	7
13	8	9	10
14	7	8	8
15	9	9	9
16	10	11	10
Sumatoria	133	145	147
Promedio	8,31	9,06	9,19
Varianza	2,10	1,26	1,10
Mínimo	6	7	7
Máximo	11	11	11

Tabla n° 31: Análisis descriptivo de las mediciones pre, post1 y post2 de la Subtest lenguaje del TEPSI, Grupo Experimental.

Caso	Pre	Post1	Post2
1	36	46	49
2	34	50	49
3	36	53	56
4	24	32	31
5	27	39	36
6	39	43	47
7	36	41	39
8	21	42	37
9	29	32	31
10	36	40	40
11	36	43	47
12	26	32	36
13	25	40	37
14	36	43	40
15	36	43	41
16	24	24	28
Sumatoria	501	643	644
Promedio	31,31	40,19	40,25
Varianza	35,03	52,96	58,20
Mínimo	21	24	28
Máximo	39	53	56

Tabla n° 32: Análisis descriptivo de las mediciones pre, post1 y post2 de la Subtest lenguaje del TEPSI, Grupo Control.

Caso	Pre	Post1	Post2
1	39	39	39
2	27	18	36
3	36	30	39
4	31	34	34
5	30	28	31
6	39	42	40
7	39	39	42
8	36	37	47
9	36	40	42
10	39	42	42
11	28	28	34
12	30	33	33
13	27	33	30
14	34	31	31
15	27	24	29
16	18	24	21
Sumatoria	516	522	570
Promedio	32,25	32,63	35,63
Varianza	36,20	49,85	42,52
Mínimo	18	18	21
Máximo	39	42	47

Tabla n° 33: Análisis descriptivo de las mediciones pre, post1 y post2 del TEVI, Grupo Experimental.

Caso	Pre	Post1	Post2
1	9	17	11
2	13	30	31
3	20	22	24
4	0	29	31
5	31	47	43
6	22	28	28
7	30	32	29
8	9	13	22
9	0	7	9
10	13	19	21
11	15	14	16
12	1	7	7
13	16	13	16
14	5	27	22
15	17	29	32
16	0	0	5
Sumatoria	201	334	347
Promedio	12,56	20,88	21,69
Varianza	101,06	141,45	111,16
Mínimo	0	0	5
Máximo	31	47	43

Tabla n° 34: Análisis descriptivo de las mediciones pre, post1 y post2 del TEVI, Grupo Control.

Caso	Pre	Post1	Post2
1	31	30	32
2	9	7	5
3	7	7	3
4	0	5	7
5	14	14	15
6	13	18	19
7	0	8	10
8	36	37	51
9	15	15	16
10	15	20	20
11	6	8	14
12	4	4	6
13	0	3	4
14	2	5	5
15	0	0	3
16	22	12	19
Sumatoria	174	193	229
Promedio	10,88	12,06	14,31
Varianza	123,32	102,06	161,03
Mínimo	0	0	3
Máximo	36	37	51

Tabla n° 35: Análisis descriptivo de las mediciones pre, post1 y post2 del Protocolo Pragmático, Grupo Experimental

Caso	Pre	Post1	Post2
1	10	14	15
2	12	14	15
3	13	14	14
4	7	13	12
5	6	12	14
6	10	13	14
7	8	12	11
8	8	10	9
9	5	7	6
10	11	14	14
11	11	13	14
12	6	10	11
13	12	13	12
14	6	11	10
15	9	13	16
16	5	7	6
Sumatoria	139	190	193
Promedio	8,69	11,88	12,06
Varianza	7,16	5,32	9,40
Mínimo	5	7	6
Máximo	13	14	16

Tabla n° 36: Análisis descriptivo de las mediciones pre, post1 y post2 del Protocolo Pragmático, Grupo Control.

Caso	Pre	Post1	Post2
1	11	12	12
2	9	7	9
3	9	8	9
4	8	10	9
5	12	13	13
6	13	13	14
7	8	9	10
8	12	13	14
9	13	14	14
10	8	8	9
11	10	11	11
12	8	9	8
13	6	8	8
14	6	6	7
15	2	2	3
16	9	10	11
Sumatoria	144	163	161
Promedio	9,00	9,56	10,06
Varianza	8,40	9,86	8,86
Mínimo	2	2	3
Máximo	13	14	14