



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

TESIS

“APLICACIÓN DEL PROYECTO OPTIMIST PARA FAVORECER EL
DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIÑO PREESCOLAR”

Que para obtener el título de:

Licenciada en Psicología Educativa

Presenta:

VALERIA GALVÁN CELIS

Asesor: Alejandra Castillo Peña

Coasesor: Sergio López Vázquez



México, D. F. Octubre de 2009.

RESUMEN

La Educación Preescolar es parte de la educación básica en México, su finalidad es desarrollar competencias en los niños. El Programa de Educación Preescolar (PEP) se organiza en campos formativos y en los cuales se presentan las diferentes competencias que deben favorecerse, entre dichos campos se encuentra el de lenguaje y comunicación. El PEP da libertad a las educadoras para implementar actividades que favorezcan al desarrollo de las mismas. Las instituciones privadas pueden llevar a cabo sus metodologías siempre que cumplan los propósitos del PEP. Algunas instituciones privadas contemplan sus propios métodos de enseñanza, uno de ellos es el Proyecto Optimist impartido en una institución educativa de nivel preescolar en México, a través de un convenio entre instituciones educativas de España y México.

Esta investigación tuvo como propósito evaluar el Proyecto Optimist, para ello se aplicó en una escuela perteneciente al sector privado de la Ciudad de México, con un grupo de 20 niños que cursan el primer grado de preescolar. La investigación está encuadrada en un diseño no experimental, pretest-postest.

Se aplicó el instrumento: “Prueba de exploración lingüística del niño preescolar”, antes y después de la aplicación del proyecto, dicho instrumento considera dos áreas del lenguaje: comprensión y utilización. Después de realizar un análisis cualitativo y cuantitativo se comprobó que el Proyecto Optimist influyó positivamente en las variables evaluadas.

*A mis alumnos por ser fuente inspiradora,
por enseñarme que es a través de ellos
en donde se aprende, por su amor,
esfuerzo y alegría.*

AGRADECIMIENTOS

A Dios por brindarme vida y paciencia, por ayudarme a ser perseverante y saber que cada cosa llega si uno lo busca por que: “la paciencia todo lo alcanza”...

A mis alumnos por que sin ellos no sería posible este sueño, este descubrir constante de aprender que nos despierta a la vida.

A mis padres por la educación y formación que me dieron, por darme lecciones de vida y hacerme una mujer independiente.

A mi hermana Chivis por esas desveladas juntas para que esto quedara listo, por su apoyo y amor incondicional.

A mi hermana Adriana por ser ejemplo de una mujer emprendedora y fuerte, por su cariño, escucha y apoyo.

A Luis por su cariño, compañía y comprensión.

A mi abuelita Mary por su amor, cariño, enseñanza de que todo es posible siempre que uno trabaje por ello.

A mis padrinos: Roberto y Elvia por acompañarme en cada paso de mi vida, por sus consejos y su cariño.

A Miss Ale Lanz por brindarme la oportunidad de trabajar con ella, por confiar en mi, por darme esa mano de apoyo siempre que lo necesité.

A mis compañeras de trabajo: Miss Ale, Krista, Angela, Mony, Sandrine, Vero, Rosy, Adri, Martita, Mariana, por apoyarme y escuchar mis ideales con este proyecto, por ser un gran equipo de trabajo.

A mis maestros Alejandra Castillo y Sergio López por su tiempo, ayuda, comprensión y paciencia en este proceso tan importante de mi vida, por ser orientadores del conocimiento y creer en mi proyecto.

A todos mis maestros formadores que en el transcurso de mi vida han sido luces inspiradoras de conocimiento, por ayudarme a tomar las mejores decisiones que hoy me hacen cerrar este ciclo con su sabiduría y consejo oportuno, por compartir esta felicidad conmigo, por enseñarme que el que persevera, alcanza: Gabriel Saldivar (q.e.p.d.), Lupita Campos, Citlati Camacho, José Luis Rojas, Guadalupe Lobo, Alma Dzib, Daniel Ochoa.

A mis amigos por ser parte de mi vida y acompañarme en momentos importantes: Any, Cony, Erika, Kristal, Sandrine, Rober, Mario, Diego.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	7

CAPÍTULO I

EL LENGUAJE EN LA PRIMERA INFANCIA

1.1	Concepto de lenguaje: ¿qué es el lenguaje?	10
	1.1.1. Componentes del lenguaje	16
	1.1.2. Niveles del lenguaje	18
1.2	Desarrollo y adquisición del lenguaje	20
	1.2.1. Etapas del lenguaje	22
	1.2.2. Etapa prelingüística: características generales	22
	1.2.3. Teorías influyentes sobre el desarrollo prelingüístico	24
	1.2.4. Etapa lingüística: características generales	30
	1.2.5. Teorías influyentes sobre el desarrollo lingüístico	33
1.3	La ayuda de los adultos en la adquisición del lenguaje	37
	1.3.1. Teorías relativas a la adquisición del lenguaje	39
	1.3.2. Aspectos evolutivos que intervienen en el desarrollo del lenguaje	42
	1.3.3. El papel del habla adulta en el desarrollo del lenguaje	45
	1.3.4. El habla materna o el lenguaje bebé	47
	1.3.5. El papel del input lingüístico en el aprendizaje del lenguaje	49
1.4	Teorías del aprendizaje del lenguaje	51
	1.4.1. El niño en su nuevo entorno social: La escuela	53
	1.4.2. El rol de los padres en la adaptación escolar	56
	1.4.3. Características lingüísticas de los niños de 3 años	56
	1.4.4. La tarea del docente en la enseñanza del lenguaje	61
1.5	Programa de Educación Preescolar (PEP)	64
1.6	Evaluación del lenguaje	67
	1.6.1. Estrategias de evaluación del lenguaje	70
	1.6.2. Actividades que favorecen el desarrollo del lenguaje	79

CAPÍTULO II

EL PROYECTO EDUCATIVO OPTIMIST

2.1	¿Qué es el Proyecto Educativo Optimist?	82
2.1.1.	Actividades específicas básicas del Proyecto Educativo Optimist	85
2.1.2.	Guía didáctica: “Baúl Mágico” para niños que cursan el primer grado de preescolar	90
2.1.3.	Áreas generales de desarrollo de la guía didáctica de “Baúl Mágico”	91
2.1.4.	Metodología de trabajo de la guía didáctica de “Baúl Mágico”	93
2.1.5.	Actividades del grupo coloquial	93
2.1.6.	Materiales para el desarrollo de unidades del libro y guía didáctica “Baúl Mágico”	98
2.1.7.	Trabajo en rincones	100
2.1.8.	Objetivo del trabajo en rincones	101

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1	MÉTODO	103
3.2	Planteamiento del problema	103
3.3	Objetivo	103
3.4	Tipo y diseño de investigación	103
3.5	Hipótesis	103
3.6	Variables	104
3.7	Población	104
3.8	Escenario	104
3.9	Instrumento	105
3.10	Procedimiento	110
3.11	Consideraciones éticas	117

CAPÍTULO IV RESULTADOS

4.1	RESULTADOS	120
4.1.1	Análisis cuantitativo por categorías	120
4.1.2	Análisis cualitativo	132
4.2	DISCUSIÓN	137
4.3	Sugerencias a futuras investigaciones	143
	CONCLUSIÓN	144
	Referencias	148

ANEXOS

ANEXO 1: Prueba de evaluación lingüística del niño preescolar (ficha de identificación)

ANEXO 2: Partes que conforman el instrumento de valoración del lenguaje

ANEXO 3: Ejemplo de las imágenes de la prueba de evaluación lingüística del niño preescolar (cambio de blanco y negro a color)

ANEXO 4: Preguntas a partir de la lámina motivadora

ANEXO 5: Actividades complementarias de las unidades

ANEXO 6: Ejemplo de bits de palabras, imágenes e inteligencia

ANEXO 7: Contenido de los cuentos, preguntas de comprensión de los cuentos de unidad, poesías, adivinanzas y trabalenguas

ANEXO 8: Relatos del aspecto descripción y preguntas sobre las imágenes

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es una herramienta fundamental de comunicación, se aprende desde los primeros meses de vida y se perfecciona conforme el individuo crece e interactúa dentro de un contexto social. Surge como una necesidad comunicativa, que radica en hacer común a los demás, aquello que parte de la construcción de significados para el entendimiento.

Este proyecto se centró en la evaluación del desarrollo de habilidades del lenguaje en el niño preescolar. Se ubica en este nivel educativo debido a que el lenguaje incrementa de manera rápida durante esta etapa, en donde el niño se integra al colegio, desarrolla su identidad personal, comienza a conocer y explorar su mundo mediante las pautas interactivas entre iguales y entre adultos, adquiriendo significados progresivos que van delimitando y reafirmando su lenguaje. El aprendizaje del lenguaje de esta forma se convierte en una conquista intelectual de orden superior que se lleva a cabo durante la primera infancia (Programa de Educación Preescolar (PEP), 2004).

El lenguaje va tomando un nuevo significado en el niño que cursa la educación preescolar, ya no sólo le sirve para nombrar los objetos sino que el niño va descubriendo progresivamente que el lenguaje le sirve para obtener algo más: expresar sus emociones, demandar atención, interactuar con los demás, jugar, etc. Por tanto el lenguaje se convierte en un medio que le permite resolver problemas, manifestar lo que siente, volviéndose multifuncional. (Richmond, P. 1970).

Este descubrimiento sin lugar a dudas es posible gracias a la interacción con los demás; para Richmond (1970), la interacción social involucra el desarrollo de los procesos intelectuales, requiere comunicación y el niño trata de expresar sus pensamientos y de dar sentido a los pensamientos de los demás, durante los primeros años esta comunicación es difícil debido a que cada niño tiene un mundo exclusivo que no se presta al intercambio ni a la reciprocidad, sin embargo el hecho de compartir materiales y experiencias de juego, así como compartir actividades similares, provocan en el niño una forma comunitaria de pensamiento, transformando al lenguaje en la unidad principal de su intercambio social.

Por lo anterior se puede decir que es justo cuando el niño se incorpora al colegio en donde su lenguaje va a recobrar un nuevo significado, ya que a partir de la interacción

social entre iguales y profesor, aprenderá a respetar turnos, a escuchar a los demás, a expresar lo que siente, a manifestar sus inconformidades, a interpretar gestos, etc.

Cabe mencionar que los niños tienen un primer núcleo de interacción que es la familia, dentro de ella integran una visión y plantean la creación de nuevas alternativas de relación. La valoración, la ubicación social y las posibilidades de desarrollo están en función del tipo de familia en las que se encuentren (Programa de Educación Inicial (PEI), 1992).

De esta forma el papel de los padres y de los profesores corresponden a un elemento crucial para el desarrollo del lenguaje, quienes conforman los agentes educativos más importantes para el niño y serán los responsables de proporcionar seguridad, confianza, guía y orientación a los aprendizajes posteriores. (PEI), 1992).

Se eligió trabajar con el Proyecto Optimist en el nivel preescolar el cual considera al niño como un agente único y especial que aprende a ritmos particulares y con grandes potenciales por explotar, toma en cuenta a los padres de familia como agentes primordiales para la educación de sus hijos, razón por la cual, sugiere una metodología educativa innovadora que pretende llevar a cabo un clima adecuado, lleno de estímulos que favorezcan el desarrollo del lenguaje (Alcázar, et. al, 1996); al parecer es un proyecto que ha tenido grandes resultados, corresponde a un proyecto educativo de español que se ha trabajado en España desde hace varios años y que se está impartiendo en México desde hace 3 años dentro de una institución privada de la Ciudad de México; dicha institución realizó un convenio con los Centros de Fomento de Enseñanza en España para trabajar las mismas metodologías en México, teniendo en común una filosofía y principios básicos.

Personal capacitado ha venido a preparar desde España a docentes mexicanos dando a conocer sus metodologías y propuestas educativas innovadoras, llevando consigo un trabajo de aprendizaje mutuo que tiene como objetivo la educación integral del niño en educación infantil. (Alcázar, et. al, 1996).

Lo que más ha despertado interés es retomar la consideración exclusiva que se propone dentro del área de comunicación y representación ubicada en el Proyecto Optimist como una actividad fundamental que se trabaja y se estimula a diario.

Tomando en cuenta que el lenguaje es una capacidad única del ser humano que se aprende y se desarrolla conforme se va experimentando, la sugerencia contempla también una metodología que estimula el desarrollo auditivo del niño en donde a partir de audiciones clásicas y canciones populares el niño tiene mayor facilidad para aprender su idioma y prepararse para aprender otros de manera totalmente natural. (Alcázar, et. al, 1996).

En el capítulo I se hablará de manera general sobre el lenguaje, en donde se pretende dejar claro el concepto y el enfoque sobre el cual se trabajará, por un lado queda explícito a partir de teorías básicas el concepto del lenguaje; como primer aspecto, el lenguaje, una capacidad innata del ser humano (Chomsky, 1959 citado por Damián, 2007) y el aprendizaje del mismo a partir de la interacción con los demás (Vigotsky,1970; Bruner, 1983 citado por Garton y Pratt, 1991), así como una construcción de significados (Piaget, citado por Vigotsky, 1990).

En este sentido se explica también la necesidad de atender los periodos sensitivos del lenguaje del niño preescolar como los momentos oportunos de aprendizaje que se deben aprovechar al máximo para los aprendizajes posteriores. (Corominas, 1994).

Quedan como variables de estudio el lenguaje como una facultad humana necesaria para la vida y el Programa Optimist como una propuesta educativa innovadora que se está implementando en México con niños que cursan el nivel preescolar; la finalidad es conocer si una variable influye en la otra.

La importancia del capítulo I es tener claro el concepto de lenguaje y conocer las etapas evolutivas del mismo en el niño, desde el nacimiento hasta los 3 años a 3 años 11 meses para así comprender el desarrollo del lenguaje en el niño que cursa el primer grado de preescolar. Valorar la importancia de proporcionar al niño preescolar estímulos adecuados y oportunos para favorecer el desarrollo del lenguaje mediante estrategias y actividades que incrementen su uso y comprensión.

El planteamiento del problema radica en la evaluación del Proyecto Optimist y si éste favorece el desarrollo de habilidades del lenguaje en el niño preescolar.

En el capítulo II, se explica de manera general la metodología de trabajo del Proyecto Optimist,; se describen también las actividades contempladas para el área de lenguaje, así como la guía didáctica y libro que corresponden al primer grado de preescolar, detallando las actividades contempladas en el área lingüística, se describe el material y el modo de trabajo que se realiza por unidades, así como las actividades básicas de rutina como lo son el trabajo del módulo inicial y el de rincones para favorecer el desarrollo del lenguaje; haciendo énfasis únicamente en el trabajo del módulo inicial.

En este capítulo se pretende dar a conocer una alternativa de metodología que se trabaja en algunos colegios pertenecientes al sector privado y que sugieren un método específico que estimule mediante actividades específicas el desarrollo de habilidades del lenguaje. La importancia de este capítulo consiste en tener acceso a nuevos proyectos educativos y exponer el impacto en los aprendizajes de los niños a partir de su aplicación.

En el capítulo III se eligió una prueba de exploración lingüística del niño preescolar, propuesta por Ortega y Garza (1980), surge a partir de la inquietud de algunos especialistas por explorar la adquisición del lenguaje con las características del niño mexicano, estudia el lenguaje de los niños preescolares para detectar deficiencias y establecer la atención que éstas requieran.

Se considera de gran importancia trabajar con pruebas adecuadas a las características de los niños mexicanos ya que la mayoría, corresponden a traducciones del inglés al español o francés al español, entre estas WIPPSI, Picture Peabody, etc, (citado por Ortega y Garza, 1980) y en ocasiones la desventaja suele ser la inadecuación en los conceptos al momento de aplicarlas, de esta forma la aplicación de este instrumento pretende dar una mejor comprensión y aproximación del lenguaje del niño preescolar.

Es una prueba que se adapta a las características de la población de estudio que se pretende explorar, permite contextualizar el lenguaje del niño en cuanto a la comprensión y utilización del mismo (Ortega y Garza, 1980), está dirigida a niños mexicanos que cursan el nivel preescolar, esta investigación se centró en el primer grado de preescolar con niños que tienen entre 3 años y 3 años 11 meses, es importante hacer uso de las pruebas mexicanas, ya que de esta forma se puede acceder al lenguaje cotidiano de los niños en México.

Se seleccionó un grupo con un total de 20 niños que cursan el primer grado de preescolar, se trata de un estudio evaluativo encuadrado desde un diseño no experimental que permite conocer los alcances del proyecto educativo mediante una evaluación de pretest, postest y el análisis del estadístico T de Wilcoxon, para comparar la muestra en dos momentos diferentes. Se llevará a cabo por medio de un diseño pretest postest que permitirá conocer los alcances del Proyecto Optimist.

En un colegio que está ubicado en la Ciudad de México, perteneciente al sector privado, se ha implementado el Proyecto Optimist, al parecer muestra grandes avances en el lenguaje de los niños, dicho proyecto sugiere una metodología de trabajo y filosofía encaminadas al aprendizaje significativo y global (Alcázar, et. al, 1996).

La prueba que se eligió permitió evaluar el lenguaje del niño en cuanto a la utilización y comprensión del mismo, de tal forma que en esta etapa es de gran importancia conocer los avances lingüísticos y los diferentes significados que de estos se construyen.

La importancia del tercer capítulo es conocer el instrumento de medición que permitió evaluar el lenguaje de los niños en cuanto a la comprensión y utilización. Se pudo explorar el lenguaje de los niños en dos momentos; antes y después de la aplicación del Proyecto Optimist.

Posteriormente se presenta el apartado del método en el que se hace referencia al procedimiento que se llevó a cabo, este apartado consistió en seleccionar una población específica; el lugar donde se llevó a cabo, así como el instrumento que se utilizó y el procedimiento que se siguió.

En el capítulo IV se presentan los resultados que incluyen el análisis estadístico de los datos obtenidos, así como su análisis cualitativo. Para el análisis cuantitativo se utilizó el estadístico T de Wilcoxon para comparar la muestra en dos momentos diferentes mediante un diseño de pretest – postest. Esto permitió conocer los avances del lenguaje en los niños una vez aplicado el Proyecto Optimist.

Para una mayor explicación se presentan una serie de gráficas que muestran la comparación de un pretest y posttest en el grupo antes y después, en donde se demuestra que el Proyecto Optimist fomenta un cambio significativo en el lenguaje del niño preescolar.

En el análisis cualitativo se presentan algunos ejemplos de respuestas y descripciones de los niños antes y después de la aplicación del Proyecto Optimist en el área de descripción y preguntas sobre las imágenes, en ellas se puede apreciar el avance que se obtuvo a partir de la aplicación de dicho Proyecto. De manera general se explica el avance de las diferentes áreas que estuvieron contempladas para el estudio del lenguaje en un momento de su evolución.

Al final se encuentra el apartado de discusión y conclusión en el cual se describe la información obtenida a partir de la aplicación del Proyecto Optimist, en cuanto a los aspectos más favorecidos en las habilidades de lenguaje de los niños, de esta forma también se contemplan sugerencias para llevar a cabo investigaciones posteriores que den continuidad a investigaciones más profundas, pues cabe mencionar que esta investigación contempla un parámetro de análisis para favorecer el desarrollo del lenguaje en el niño preescolar y se proporcionan elementos que pueden servir para elaborar investigaciones posteriores.

Se encontró que los resultados fueron satisfactorios y favorecieron a mejorar el lenguaje en los niños que cursan el primer grado de preescolar. Por tanto puede decirse que el Proyecto Optimist favorece y estimula el lenguaje en el niño preescolar.

JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El lenguaje es una herramienta de comunicación necesaria para el desarrollo de una sociedad, sin lenguaje no podríamos comunicarnos ni entendernos unos con otros, no habría cultura, ni historia que se transmitiera de generación en generación, no podría existir una sociedad con códigos comunes. Es al mismo tiempo una herramienta fundamental para integrarse a la cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y en el sentido más amplio, para aprender. (PEP, 2004).

La necesidad de abordar el tema del lenguaje es debido a que es una característica humana que permite conocer y comprender el mundo en la medida en que se vive, es una habilidad que se desarrolla desde los primeros años de vida desde las primeras manifestaciones comunicativas con la madre por medio del llanto, el grito y el juego de miradas que llevan progresivamente al entendimiento.

El lenguaje sigue una línea progresiva que va acorde al desarrollo evolutivo y cognitivo del niño, para Brunner (1983, citado por Garton y Pratt, 1991), el lenguaje comienza en las interacciones que establece la madre con su hijo a partir del juego de turnos y formatos en donde el niño comprende las pautas interactivas y llega gradualmente a la comunicación, de esta forma el desarrollo y adquisición del lenguaje en la primera infancia requieren de la orientación y guía de los padres que favorezcan los estímulos necesarios así como el cariño para generar en el niño una confianza básica que le permita explorar y conocer su mundo, será cuando el niño se inserte en el colegio en donde el desarrollo del lenguaje tendrá un avance sorprendente a partir de la interacción entre iguales y profesor. Por medio de la experiencia, el niño conocerá su entorno y tendrá la necesidad de manifestar sus necesidades, deseos e inquietudes.

Por esta razón se considera de gran importancia centrar este proyecto en la educación preescolar, dada la influencia que tienen tanto los padres de familia como los profesores en orientar y guiar al niño en el desarrollo del lenguaje, con la tarea de generar un ambiente adecuado que permita la construcción de significados que se traducen en lenguaje.

Es importante destacar que existen nuevas propuestas educativas en cuanto a la Educación infantil que se están implementando en México, algunas corresponden a proyectos internacionales con niños mexicanos, y que contemplan actividades especiales para favorecer el desarrollo del lenguaje; las nuevas aportaciones contemplan al niño como un ser activo que va construyendo su propio aprendizaje, consideran el aprendizaje global del niño así como una enseñanza personalizada que integra a cada uno de los alumnos respetando sus ritmos de aprendizaje (Alcázar, et. al, 1996).

Estas actividades se ubican en el área de comunicación y representación, en donde se le proporciona al niño un ambiente adecuado y lleno de estímulos que permiten llevar a cabo el aprendizaje del lenguaje, entre estas se encuentran: las poesías, adivinanzas, audiciones musicales, pase de tarjetas o bits de imágenes, palabras y de inteligencia, el cuento, etc.

Por otro lado me parece fundamental mencionar que en México se contempla un Programa de Educación Preescolar (PEP) que busca la educación integral del niño y que se divide en campos formativos fundamentales de desarrollo, dentro de las cuales el lenguaje corresponde a un campo formativo fundamental para todos los aprendizajes.

El lenguaje como una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva va cambiando progresivamente a través de las interacciones que el niño tenga por medio de las cuales se irá familiarizando con las palabras, la fonética, el ritmo y la tonalidad de la lengua que va aprendiendo, así como la comprensión de significados, que aumentan conforme el niño crece transformándose en una herramienta que le permite no sólo nombrar los objetos que le rodean sino satisfacer sus necesidades y lograr sus metas (Vigotsky 1978, citado por Garton y Pratt, 1991).

De esta forma el gran descubrimiento que logra el niño en el lenguaje durante esta etapa radica en las funciones y los usos del mismo, permitiendo significar y resignificar su mundo conforme interactúa y experimenta.

La inquietud de llevar a cabo este proyecto surge a partir de una experiencia laboral al tener contacto con las metodologías innovadoras que sugiere el Proyecto Optimist, y que

al parecer proporcionan estímulos adecuados para favorecer el desarrollo habilidades del lenguaje en el niño preescolar.

Por todo lo expuesto surgió el interés de conocer si la aplicación del Proyecto Optimist favorece el desarrollo del lenguaje en el niño preescolar.

CAPÍTULO 1

EL LENGUAJE EN LA PRIMERA INFANCIA

1.1 Concepto de lenguaje: ¿Qué es el lenguaje?

El lenguaje es un sistema de reglas y signos (Beko y Bernstein, 1999) que en combinación forman un código por medio del cual podemos comunicar, expresar, aprender, entender, conocer e informar. Implica procesos cognitivos y mentales que determinan conductas en el ser humano. Es una herramienta fundamental que permite a los seres humanos integrarse a una cultura determinada para poder interactuar dentro de una sociedad.

A través del lenguaje se llevan a cabo relaciones interpersonales y la socialización, se comparten ideas, sentimientos, deseos, opiniones y se valoran las de los demás. Por medio del lenguaje es posible aprender, construir conocimientos, representar las propias percepciones del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrolla la creatividad y la imaginación, en pocas palabras se verbaliza el entorno para poder desenvolverse dentro del mismo a través de la interacción. (PEP, 2004).

Belinchón (1992) afirma que el lenguaje debe comprenderse en todas sus dimensiones (estructural, funcional y comportamental), ya que al ser un procedimiento complejo, involucra procesos y conductas en el individuo; cuenta con un sistema de reglas gramaticales y su función principal que consiste en comunicar.

El lenguaje es comunicación, y la comunicación contribuye a extender y facilitar la comprensión del lenguaje; según Leibniz (citado por Ferrer, 1997) el lenguaje es el eje articulador de la comunicación y por su parte la comunicación es el instrumento que perfecciona al lenguaje, esta relación sólo es posible dentro de un contexto social, ya que en la medida en que nos comunicamos e interactuamos somos experiencia y herencia.

Para Berkeley (citado por Ferrer, 1997) la comunicación nace de la necesidad de hacer comprensible todo lo que nos es común en función de lo que somos, es decir, las palabras son el reflejo de las cosas y la comunicación el reflejo de su entendimiento. Sin la comunicación el hombre carecería de historia y por tanto no habría comunidad.

Para Ferrer (1997) el género humano no puede concebirse sin el lenguaje, tiene sus raíces más profundas que van desde el grito al gesto, del llanto a la risa, del sonido al olfato, del tacto a la mirada, de los pies a las manos; resalta la infinita habilidad del hombre desde el nacimiento para hacerse entender, mandando y recibiendo mensajes; del sujeto al objeto y del objeto al concepto. Posteriormente se pasará de lo no verbal a lo verbal, de la palabra hablada a la palabra escrita, de los signos a las imágenes hasta transformarse en códigos universales de comunicación. Todo esto sólo es posible a través del lenguaje, el cual considera como una categoría central en la cual se asegura la supervivencia y el progreso del ser humano.

Como bien se puede observar, el lenguaje puede entenderse como un término ambiguo, ya que suele asociarse con la comunicación, información, comportamiento, voz y también como facultad exclusiva de la especie humana (Owens, 2006).

Sin embargo esto no descarta que entre otras especies como los animales pueda existir un lenguaje, por ejemplo las hormigas se organizan en complicados hormigueros para trabajar, establecen su propio sistema de lenguaje, las abejas tienen un sistema de lenguaje que les permite construir a la perfección sus panales y depositar su miel, así como el lenguaje de los delfines. En este sentido el lenguaje puede considerarse como aquello que establece un entendimiento en las especies para su organización y supervivencia. El ser humano a diferencia de los animales posee la facultad única de la inteligencia, si bien los animales pueden comunicarse jamás podrán pensar (Corominas, 1994).

En cambio, Corominas (1994) afirma que el lenguaje en los humanos involucra procesos superiores de pensamiento, es parte del diseño genético de nuestra especie y posee rasgos característicos que nos distinguen de otras especies y organismos, requieren fundamentalmente de un contexto social determinado que permite establecer relaciones y convivencia entre los individuos a través del entendimiento.

Diversas disciplinas se han interesado por el estudio del lenguaje en especial interés por los procesos de adquisición y desarrollo; la psicología se ha preocupado por la intervención de procesos cognitivos en el lenguaje como bases neurológicas, la sociología por las implicaciones sociales que tiene el lenguaje, sus usos y utilidades en la interacción

con el contexto social, así como la lingüística, la filosofía, ciencias médicas, etc (Acosta, 1996).

Para Belinchón y Riviere (1992) hablar de lenguaje implica la presencia de un conjunto de signos, que pueden ser descritos individualmente por el simple hecho de tener referentes o significados que expresen; por ejemplo, una silla representa un objeto para sentarse con cuatro patas, esta puede ser de madera o de otro tipo de material, el referente sería las sillas que se han utilizado o que se han visto y que con base a una experiencia propia se decide elegir como objeto silla, y a su vez pueden ser descritos como parte de un sistema que tiene una organización interna, dependiendo de las condiciones externas no pierden su capacidad de comunicar; otro ejemplo sería, un semáforo que prende el verde e indica el momento en que puede avanzar un coche o cuando este está descompuesto no permite intuir qué se debe hacer, sin embargo es un objeto que indica una acción a seguir y es interpretada por las personas que manejan teniendo en cuenta una regla de seguridad vial, con un significado concreto: control vial, y signos (colores) que indiquen avance, deténgase y maneje con precaución.

Cualquier lenguaje como sistema de signos es objeto de descripciones semánticas, es decir, el significado convencional de los signos de acuerdo a las reglas y condiciones de cada sistema lingüístico; y por otro lado el lenguaje es objeto de descripciones sintácticas y pragmáticas, que especifican las condiciones y los usos aceptables del mismo. (Morris, 1938 citado por Belinchón y Riviere, 1992 pág. 22).

Para Bloom y Lahey (1978 citado por Triadó y Forns 1989 pág. 10), el lenguaje es “como un código por el cual se representan ideas sobre el mundo a través de un sistema arbitrario de signos para la comunicación”. Un código es un medio para representar una cosa por otra y el lenguaje es un medio de representación. En cierta forma los hablantes de una lengua necesitan saber acerca de los objetos y acciones para conocer los nombres de los objetos y acciones. Y a su vez una persona aprende a usar el lenguaje y entenderlo por medio de la experiencia como un proceso activo de aprendizaje.

Esta forma de ver el lenguaje esta ubicada desde una perspectiva lingüística en donde el lenguaje es un código, un conjunto estructurado de signos y de condiciones o reglas para representar las cosas y servir como instrumento eficaz para la comunicación.

El lenguaje por estar compuesto por signos presupone tener una cierta capacidad para establecer correspondencias entre significantes y significados. Por lo anterior, Vigotsky (1991) señaló que en la palabra se distinguen dos aspectos: el significante y el significado. Por ejemplo en una palabra como pelota el significante sería el sonido pelota y el significado la idea o imagen de la pelota asociada al sonido. El significante es el elemento que se percibe a través de los sentidos, el objeto en sí mismo y pertenece al plano de la expresión; y el significado es interno y pertenece al plano del contenido, es decir, lo que el objeto representa a partir de las propias experiencias.

De esta manera el lenguaje puede entenderse como una forma específica de conocimiento de los objetos y fenómenos que conforman la realidad, a su vez esta realidad se transmite por medio de la lengua o idioma, la cual se convierte en la principal vía de comunicación entre los seres humanos, y mediante la cual el individuo coordina sus acciones e intercambia ideas con los demás.

El lenguaje en el ser humano hace referencia a poseer una facultad lingüística, puede interpretarse como la capacidad cognitiva o de aprendizaje de una habilidad que corresponde a requisitos estructurales y funcionales específicos de la especie humana, por tanto el ser humano posee la capacidad genética para adquirir un conocimiento lingüístico. (Chomsky, citado por Damián, 2007).

El lenguaje al ser un sistema de códigos y signos, también está basado en un sistema de reglas que son socialmente aceptadas. En este caso, el lenguaje se utiliza para diversas finalidades, las cuales parten de la interacción con otras personas del entorno social; Triadó y Forns (1989) distinguen las tres dimensiones del lenguaje: forma, contenido y uso. Por tanto el lenguaje conlleva un contenido o significado que es representado por una forma lingüística para una finalidad y usado en un contexto determinado.

El lenguaje humano puede ser verbal o no verbal, ambos implican representaciones de conocimiento, la representación del sujeto a partir de su experiencia; este proyecto estará centrado en el lenguaje verbal debido a que se centrará en el desarrollo del lenguaje verbal en niños en educación preescolar.

Para Belinchón y Riviere (1992) el lenguaje verbal está compuesto por signos arbitrarios que adquieren un significado a partir de una convención social, por lo que está basado en una serie de reglas y principios gramaticales respecto a las funciones sociales y cognitivas que desempeñan. Cada comunidad social o cultural construye convencionalmente un sistema de signos y reglas gramaticales que se rigen su combinación y uso; esto da lugar a lo que llamamos las distintas lenguas o idiomas.

Las lenguas son manifestaciones particulares del lenguaje, están conformadas por unidades y gramática concretas, las cuales deben ser aprendidas por los hablantes mediante las interacciones de cierta comunidad lingüística o cultural. De esta forma cada comunidad o grupo social posee su propio lenguaje; sus propios signos y su propia gramática, a través de los cuales se designan y cualifican los objetos, las cosas, los actos y la realidad con la que interactúan (Owens, 2006).

Por tanto Owens (2006) destaca que la lengua o idioma se constituye de diferentes componentes: fonológico, semánticos y gramaticales, que la vuelven un medio indispensable del pensamiento humano, estos componentes se refieren al primer momento, la lengua como un sonido emitido con un tiempo y timbre determinado, el significado de las palabras como símbolos comunes con reglas y un orden determinado.

A pesar de la diversidad que presentan las lenguas poseen características formales comunes; como unidades básicas, se pueden identificar a las palabras y los sonidos; entre ellos existen reglas para formar oraciones y textos con restricciones y un cierto orden; todas las oraciones expresan contenidos que parecen ajustarse a una estructura proposicional. Las similitudes existentes en las distintas lenguas en cuanto a sus propiedades formales del lenguaje son universales y definen rasgos específicos de las habilidades y potencialidades cognitivas de la especie humana (Owens, 2006).

Como bien lo sugiere Chomsky (1959, citado por Damián, 2006), al definir la existencia de una gramática universal como la capacidad lingüística humana que tiene una importante base biológica y es por tanto innata a los seres humanos quienes son los únicos que a través del lenguaje pueden ser creativos, descubrirse, trascender en el tiempo, reflexionar, representar, comunicarse con otros seres humanos, aprender y vivir con el lenguaje.

Entonces el lenguaje es un medio de comunicación, una actividad específicamente humana que implica un proceso del desarrollo psíquico y corresponde a una habilidad. La lengua o idioma por su parte es un sistema de signos verbales que engloba determinado vocabulario, leyes gramaticales y fonéticas, un conjunto de recursos que utiliza el ser humano para hablar, para comunicarse, producto de un constructo social establecido por los hombres que conforman un contexto determinado y una comunidad.

Para algunos autores el lenguaje es sonido (Dinnen, 1967; citado por Berko y Bernstein, 1999 pág. 9), o el medio del lenguaje es el sonido (Bolinger y Scars, 1981, citado por Berko y Bernstein, 1999 pág. 9), no necesariamente es así, la mayoría de las lenguas son habladas y para la mayoría de las personas el habla comienza antes que la lectura y la escritura, sin embargo algunos lenguajes son gestuales o de signos; como el lenguaje de signos norteamericano (ASL), que poseen los mismos rasgos lingüísticos básicos hallados en el lenguaje oral. Al igual que los lenguajes hablados se rigen de reglas y equivalen a sistemas de comunicación con una estructura jerárquica que les permite una creatividad infinita y el cual los niños pueden aprender fácilmente.

Sin embargo el lenguaje implica más que sólo hablar, por ejemplo, una persona que simplemente se encuentra sentada, callada y con los brazos cruzados, comunica algo, tal vez está molesta por algo; eso puede intuirse por los conocimientos base que posee una persona al observar esta escena, ya que esta imagen representa una situación determinada que probablemente la persona que observa la acción haya vivido con anterioridad. Este tipo de lenguaje se clasifica como corporal o no verbal ya que comunica algo a través del cuerpo (Belinchón y Riviere, 1992). Como se mencionó anteriormente, el lenguaje efectivamente corresponde a comportamientos y a un entendimiento en común que permite poner en acción nuestros sentidos para interpretarlo.

Por estas razones se considera importante desglosar la definición de lenguaje que ofrece la Asociación Americana del Lenguaje hablado y oído, tomando en cuenta que el lenguaje implica algo más que el habla, es un medio que permite el entendimiento, implica un comportamiento y tiene una intencionalidad: El lenguaje es un sistema complejo y dinámico de símbolos convencionales que se utiliza de diferentes maneras para el pensamiento y la comunicación; el lenguaje evoluciona dentro de contextos específicos históricos, sociales y culturales; el lenguaje como conducta regida por reglas se describe en

cinco parámetros: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático; el aprendizaje y el uso del lenguaje están determinados por la intervención de factores biológicos, cognitivos, psicosociales y ambientales; el uso eficaz del lenguaje para la comunicación requiere una comprensión amplia de la interacción humana, lo que incluye factores asociados tales como las claves no verbales, la motivación o los aspectos socioculturales. (citado por Owens, 2006).

Se puede decir que el lenguaje no sólo puede verse desde una concepción estructural, sino que implica un sin fin de formas y procesos que sólo el ser humano es capaz de representar, posee la facultad de la inteligencia y es el único que a través de la palabra puede crear, pensar y recrear conocimientos.

Por lo anterior, se puede decir que el ser humano es un ser social que nace, crece y se desarrolla en un contexto social mediado por la cultura, religión, valores, creencias y costumbres que conforman su comunidad, de la misma forma el lenguaje también conforma la interacción con el mundo, se escucha y se habla y se emite conforme al desarrollo evolutivo y madurativo, en el caso de los niños pequeños, forman parte de un contexto determinado y poseen características evolutivas específicas que permiten comprender la facilidad de adquirir el lenguaje y la importancia de favorecer y reforzar el mismo, sobretodo y de manera significativa en esta etapa tan importante cuando el niño se inserta en el colegio y presenta una evolución sorprendente en la adquisición y desarrollo del lenguaje (PEP, 2004).

Por tanto el lenguaje es un factor cultural fundamental, por esta razón tiene la necesidad de ser comunicado mediante significados dentro de un contexto social, significados que corresponden a los signos que conforman un lenguaje específico común y están presentes durante toda la vida transmitiéndose de generación en generación.

1.1.1 Componentes del lenguaje

Según Bloom y Lahey (1978 citado por Triadó y Forns, 1989) el lenguaje se divide en tres componentes funcionales: forma, contenido y uso. La forma incluye la sintáxis, la morfología y la fonología, estos componentes conectan sonidos o símbolos en un orden determinado. El contenido abarca el significado o semántica, mientras que la pragmática se

refiere al uso del lenguaje. La sintaxis, morfología, fonología, semántica y pragmática conforman el sistema fundamental de reglas del uso del lenguaje. Estos cinco componentes están presentes cuando hablamos y existe un espectador que recibe el mensaje y lo codifica (lo interpreta, lo traduce, lo significa), utilizamos lenguaje, codificamos ideas, usamos símbolos, sonidos y palabras, para expresar sentimientos o referirnos a objetos, cosas, personas o acontecimientos.

Una de las ciencias que se ha preocupado por el estudio del lenguaje en sus diversos aspectos es la lingüística, su interés principal se ha centrado en la estructura de una lengua o lenguas en general, los lingüistas estudian aquello que se dice y que es aceptable y bien construido por los demás, pero sobretodo la lingüística desarrolla modelos que explican el lenguaje que las personas utilizan de manera bien construida.

Para ello será importante mencionar los niveles de lenguaje que Berko (1999) distingue, para conocer el procedimiento que realiza una persona al comprender una oración emitida por otra y así entenderla, para ello es fundamental reconocerse los sonidos del lenguaje, identificar las palabras y asociarse a sus significados, analizar la estructura gramatical para determinar las funciones desempeñadas por cada palabra, se debe evaluar la interpretación del mensaje que sólo puede darse a partir de la experiencia previa y el contexto actual, de esta forma sólo podrá considerarse que la expresión ha sido comprendida.

Berko y Bernstein (1999) mencionan que los lingüistas, filósofos y psicólogos comprendieron que el lenguaje era un sistema complejo que podía considerarse desde múltiples niveles de análisis.

Todo lenguaje humano puede analizarse en función de su fonología, morfología, léxico, sintaxis, semántica y pragmática. Estos elementos conforman los niveles de lenguaje que a continuación se desglosan.

1.1.2 Niveles del lenguaje:

Los siguientes niveles de lenguaje corresponden a los definidos por Berko y Bernstein (1999):

Nivel fonológico: (sistema de sonidos)

Sistema de sonidos que conforman un lenguaje. Todos los idiomas contienen una gran cantidad de sonidos para producir el habla, de esta forma consiste en el estudio de la asimilación del idioma materno, así como la pronunciación de sonidos y palabras.

Los hablantes de un idioma deben ser capaces de producir todos los contrastes fonéticos significativos de su idioma, además han de aprender los contrastes fonéticos no significativos, como son los fonemas similares de cada idioma, (la similitud entre los fonemas /p/ y /b/, ambos son oclusivos bilabiales) pues la fonología abarca más que un repertorio de sonidos, implica también aprender a reconocer los contrastes fonéticos significativos de los no significativos esenciales para el uso correcto del lenguaje, así como el aprendizaje de reglas para combinar sonidos y formar palabras correctas.

El sistema fonológico de una lengua incluye reglas para la interpretación de la prosodia o patrones de entonación y actuación, en castellano por ejemplo, pueden referirse a los contrastes gramaticales como poder distinguir entre afirmaciones y preguntas, como te vas; ¿te vas?. La prosodia puede expresar también estados emocionales y enfatizar elementos particulares del habla dependiendo de la entonación y el contexto.

Nivel léxico: (vocabulario)

Se refiere al vocabulario o léxico que un hablante-oyente posee; un hablante competente puede contemplar un vasto y complicado léxico mental. Incluye las palabras que una persona adquiere de su lengua nativa y puede comprenderlas o acceder a ellas para comunicarse.

Nivel semántico: (significado de palabras y oraciones)

Consiste en el estudio de los significados de las palabras y la forma en que las palabras se relacionan entre sí en nuestro léxico mental, está relacionado a las experiencias previas que vaya viviendo la persona para formar su propio significado ante significados convencionales.

Incluso cabe mencionar que no todas las palabras poseen el mismo significado, pues las palabras también poseen significados múltiples (palabras contenido y palabras funcionales) que dependen del contexto en que se empleen, la entonación y pronunciación que se utilice, sobretodo cuando se comienza a aprender un idioma y cuando los niños comienzan a conocer y explorar su mundo.

Nivel morfológico: (reglas para la formación de palabras):

Se encarga de la forma y estructura de las palabras, tiene que ver con su estructura interna; las palabras poseen unidades significativas que las definen, estas pequeñas unidades son los morfemas, en lingüística, un morfema es la unidad más pequeña del lenguaje con un significado definible o una función gramatical.

Algunos morfemas constituyen palabras completas, en castellano algunas palabras están formadas por más de un morfema, aunque en ocasiones un único morfema puede constituir una palabra. (morfema libre y ligado). Por ejemplo: la palabra perros puede dividirse en dos: perro, haciendo referencia a un animal y la “s” a más de un animal-perro.

Nivel sintáctico: (reglas para agrupar el uso social apropiado y la interpretación de la lengua de un contexto).

Consiste en el estudio de la combinación de palabras para construir oraciones de forma correcta en una lengua, no sólo basta con aprender palabras de una lengua, sino se debe aprender a formar secuencias aceptables con las palabras para comunicar un significado por medio de la oración. La sintaxis también se refiere al orden de las palabras que conforman una oración, cada lenguaje contemplará su propio orden y estructura gramatical.

Nivel pragmático: (reglas para el uso social apropiado y la interpretación de la lengua en un contexto).

La pragmática se encarga de estudiar la forma en que se utiliza el lenguaje, determina nuestra elección de las palabras y nuestra interpretación del discurso en diversas situaciones de la vida. Incluye también las habilidades que desarrolla una persona al

emplear afirmaciones indirectas con otras más directas, por ejemplo, cuando una persona se refiere a otra “Tu habitación es un desorden”, probablemente pretenda que la ordene, o si una persona se dirige a otra “Hace calor aquí” y la otra persona está cerca de la ventana, tal vez espere a que la abra.

La pragmática también se refiere a la conciencia del modo en que modificamos la conversación cuando tratamos con distintos tipos de oyentes. Se puede decir que los estilos del habla pueden variar según el contexto, las características del oyente y del emisor.

Para lograr esta habilidad es necesario evaluar lo que se escucha en un contexto determinado y tomar como base el conocimiento previo, de esta forma se pueden hacer inferencias. El contexto o situación de los mensajes hablados resulta decisivo para su adecuada interpretación.

En este proyecto se dio mayor énfasis a los niveles fonológico, semántico y pragmático en el sentido de que los niños que cursan el primer grado de preescolar están aprendiendo su lengua materna, interactúan dentro del colegio con sus iguales y profesoras, tienen ciertas necesidades, como una de las más importantes comunicarse para demandar la atención del otro, y sobretodo el progreso e incremento que presentan en el lenguaje.

Es fundamental conocer el desarrollo evolutivo del niño en la adquisición del lenguaje ya que de esta forma será mucho más sencillo poder intervenir a tiempo y conocer y comprender el proceso evolutivo normal.

1.2 Desarrollo y adquisición del lenguaje

Desde el nacimiento el bebé recibe sonidos del exterior y los relaciona con situaciones cotidianas a él. Esta información se va almacenando y estructurando hasta el momento que vaya a ser utilizada, lo que ocurrirá aproximadamente en el primer año de vida. Estudios actuales demuestran que es importante hablarle al niño desde el primer momento, a la hora del juego, en el momento del baño o cualquier otra situación para que el niño vaya asimilando los ruidos externos y así favorecer la estimulación del lenguaje (Damián, 2007).

Para Veiga (2004), el lenguaje comienza a desarrollarse desde el periodo prenatal, cuando el sistema auditivo se va desarrollando para ser capaz de captar, registrar y hasta discernir los ruidos, voces y sonidos que llegan del exterior.

Como se ha mencionado anteriormente diversos teóricos han aportado sus propias definiciones de lenguaje y la forma en como se adquiere, lo que queda claro y en común es que el desarrollo físico y psíquico del bebé es fundamental ya que a partir de este, el bebé va interactuando con el medio que le rodea. Del intercambio del niño con el adulto, dependerá la calidad de su comunicación y su seguridad en ella. El niño comenzará imitando y aprendiendo tanto en su comportamiento social como en sus vocablos y gestos, la reciprocidad comunicativa.

Es importante considerar que a pesar de que existen etapas generales de desarrollo en el niño, se debe tomar en cuenta que cada niño tiene un ritmo de aprendizaje propio, quiere decir que cada niño va teniendo sus logros de manera individual y especial. La ventaja de tener en cuenta algunas características de desarrollo es que nos da una relación de lo que debería o no estar superando (Veiga, 2004).

Incluso la no adquisición de alguna parte correspondiente a una etapa o la inmadurez en la superación de la misma, no significa necesariamente que el niño tenga un retraso, sino quiere decir que su desarrollo evolutivo necesita un mayor tiempo en el aprendizaje, tiempo que se debe respetar y observar su evolución. Si aún en la observación se detecta una dificultad de evolución o de que todos sus aprendizajes son tardíos, entonces será necesario canalizarlo a especialista como pediatra, logopeda, etc. para estimar oportunamente un retraso. (Veiga, 2004).

Para Veiga (2004) el niño va desarrollando poco a poco su sentido comunicativo, algunos especialistas de lenguaje consideran que el desarrollo del lenguaje se basa en la correcta adquisición de tres fases importantes en la etapa infantil: la deglución, la masticación y la respiración. La deglución y masticación son procesos que el bebé aprende desde el principio, pues a través de la succión de objetos el niño toma contacto con el exterior, convirtiéndose en su manera inicial de comunicarse con el mundo que le rodea.

De manera inconsciente, el entorno le enseñará a utilizar la mayor parte de los órganos fonatorios. Además proporcionará elasticidad y movilidad a órganos como: los labios, la lengua, el paladar, la mandíbula, etc. los órganos que posteriormente le servirán para la pronunciación de los fonemas.

Como se ha mencionado, el desarrollo del lenguaje en el niño dependerá en gran medida de su relación con el mundo exterior. Los padres desempeñarán un papel esencial en su desarrollo y evolución lingüística.

Para ello es necesario conocer la evolución correcta del niño y sus aprendizajes en las distintas etapas evolutivas en el desarrollo fonológico, semántico, sintáctico, morfológico, etc. para tener una idea clara de la evolución normal de desarrollo (Veiga, 2004).

Tomando en cuenta que cada niño tiene un ritmo de aprendizaje distinto, será tarea del docente incluir a todos para mejorarlo, facilitarlo y estimularlo. También considerar que los niños deben cometer errores de tipo fonológico, semántico, sintáctico, etc. y no por ello pensar que se trata de una patología, simplemente el habla del niño no es imperfecta por no ser idéntica a la del adulto. Es necesario tener en cuenta esos errores para poder aprender y llevar un desarrollo evolutivo normal.

1.2.1 Etapas del lenguaje

El lenguaje es un acto de comunicación, desde el nacimiento, los bebés tienen la necesidad de comunicarse con el entorno y esta necesidad llevará al aprendizaje posterior. A continuación se explican las dos etapas del lenguaje así como sus características generales: etapa pre lingüística y etapa lingüística.

1.2.2 Etapa Pre lingüística: características generales

Durante los primeros meses de vida se pueden identificar actos comunicativos en el bebé estos se manifiestan por medio de gestos o expresiones con la cara, se podría decir que es el primer contacto visual y comunicativo que establece con la madre. La etapa pre lingüística corresponde a las primeras manifestaciones comunicativas que realiza el recién nacido con el entorno, en esta etapa la madre es la persona más significativa del niño con la que más pasa el tiempo (Damián, 2007).

Desde que el niño realiza los primeros actos comunicativos hasta que emite las primeras palabras, aproximadamente el primer año de vida, se encuentra en la etapa pre lingüística. A partir de la emisión de las primeras palabras el niño entrará a la etapa lingüística (Veiga, 2004).

Cerca de los 5 meses la reciprocidad en los gestos son más frecuentes, el bebé busca ver a su madre, sigue con la mirada, evita la mirada, etc. conformando acciones básicas para la adquisición de la comunicación. La función expresiva en este nivel es muy importante, su modo de expresión es refleja, a través del llanto, el niño expresa una necesidad de atención como el hambre, sueño, dolor, etc. El llanto se considera como el soporte fisiológico del futuro lenguaje oral: el aparato fonador. En los primeros meses de vida el aparato fonador tiene una intención más bien exploratoria o de placer que comunicativa, por medio de las primeras emisiones vocálicas intencionadas, el niño prueba y explora su aparato fonador (Mendoza, 2000).

Mendoza (2000) destaca las siguientes características significativas de la etapa prelingüística:

A los 6 meses de vida los sonidos no son articulados aparece el balbuceo. En el 3 y 4 mes los sonidos son vocálicos. El orden de aparición es: /a/, /e/, /u/, /o/, /i/. Aparecen las primeras emisiones silábicas, equivalen a sonidos más definidos, su estructura es: primero consonante y luego vocal c+v, después v+c. El orden de adquisición de las consonantes va de adelante (los labios), hacia atrás (garganta). Según el idioma. Oclusivas y nasales: primero débiles /m/ /y/ y /d/, y luego más fuertes /p/, /b/, /t/ y /n/; oclusivas velares, la débil /g/ y la fuerte /k/, fricativas, africativas y líquidas: son /r/, /s/, /o/, /n/, /c/, /f/, /l/ /ñ/ y por la /r/.

7º y 8º mes “la imitación de la melodía”, el bebé entona acorde a la melodía de acentuación de la lengua de su entorno.

10 meses: Mantiene una conversación de laleos con el interlocutor que mantiene como un principio de sucesión conversacional. Hasta este momento el niño adquiere la

base sobre la que se sustenta el lenguaje: la pragmática, la fonética y la entonación. De aquí en adelante el avance será sorprendente.

10- 12 meses: “Pre - palabras” el niño emite verbalizaciones y el adulto les busca su significado dentro del entorno, volviéndose una actividad conjunta en donde aparece el signo: como un significante (la emisión del niño) y un significado (el que busca la madre en base al parecido fonético). Comienza el lenguaje verbal.

1.2.3 Teorías influyentes sobre el desarrollo prelingüístico

Las adquisiciones prelingüísticas abarcan de los 0 a los 12 meses de edad, dentro de las cuales el bebé pasa de la expresión a la comunicación y posteriormente al lenguaje oral considerando este último como las primeras palabras. En esta etapa se distinguen las conductas innatas elementales: el grito, el llanto y el balbuceo (Mendoza, 2000).

El lenguaje comienza desde el nacimiento del bebé, pues posee la capacidad de comunicarse, de percibir los estímulos auditivos, de llorar, gritar y por último, producir sonidos que tienen significado comunicativo y que corresponden a manifestaciones de sus deseos, expectativas y sensaciones; pasa de una forma global de expresión y de comunicación (en la que participa todo el cuerpo), a una forma diferenciada que recurre a la actividad vocal, sobre un fondo de expresión y comunicación gestual de comprensión verbal. (Rondal, 2003).

El contexto que rodea al niño juega un papel fundamental en esta etapa, principalmente la interacción con los adultos, con sus iguales y otros niños, a través de ellos aprende a expresarse cada vez mejor, se vale de los mecanismos básicos de la comunicación a nivel preverbal: gritos, llantos, balbuceo, recurriendo principalmente a la actividad vocal (Veiga, 2004).

Veiga (2004) afirma que conforme el niño crece estos mecanismos maduran y llevan al niño al control articulatorio en la producción de las primeras palabras, a partir de la imitación de las producciones hechas por el adulto y comportamientos que expresen manifestación de atención a sus necesidades básicas como el hambre, sueño y el dolor.

En la medida en que el niño va repitiendo estos movimientos, sus órganos bucales se van desarrollando y van adquiriendo mayor agilidad de tal forma que se prepara el momento de la articulación de palabras. La masticación conforma un acto necesario para ayudar a la maduración de los órganos fonatorios.

Durante las 5 y 6 semanas el bebé chupa con premura el biberón para enfocar una imagen borrosa o lo deja de hacer si la succión está unida a la falta de claridad de la imagen, esta coordinación sensorial le permite economizar, sólo cuando chupa es cuando desea que aparezca el objeto, permite pronosticar pequeños movimientos para asegurarse de que las cosas son como deben ser, y sentirse satisfecho. (Bruner, 1983, citado por Aguado, 1995 pág. 30).

Esto va mostrando la forma en que el niño va percibiendo la existencia de regularidades controlables de su entorno, conforme sus acciones tienen resultados o muestran cambios en su entorno. Se da cuenta que puede actuar según sus objetivos.

Desde muy temprana edad los niños utilizan los medios disponibles como chupar, mover la cabeza, etc, para lograr ciertos fines.

En los primeros meses de vida el niño aprende a diferenciar su llanto y a esperar respuestas. A través de balbuceos, gorjeos y sonrisas, manifiesta lo que quiere comunicar. Por medio de sus gorjeos, se forma un amplio cuadro de cómo suena el lenguaje y empieza a llenarlo con diversas piezas. (Baghban, 1990).

Por lo anterior es claro ver como desde que el niño nace tiene la capacidad de poder comunicarse con la madre. Baghban (1990) menciona que el bebé muestra conductas predilectas, da gran interés y atención a la voz humana, vuelve la cabeza hacia la voz humana, es sensible a diferenciar los timbres de voz: tonos suaves o fuertes, prefiere los sonidos humanos más que otros, manifiesta agrado ante los rostros humanos, sobretodo el de la madre.

Para Tomas (1989, citado por Aguado, 1995), las madres corresponden a una exhibición atencional de sus hijos con el lenguaje y la mirada, que consiste en el juego y

reciprocidad de miradas que se establecen entre ellos, estos comportamientos de la diada forman parte ya de un “diálogo”.

Por otro lado la atención selectiva que muestra el bebé predispone en el niño adquirir “cultura” a través del lenguaje como un depósito de los hábitos y modos de sentir del conocimiento del mundo compartido por un grupo social, más que un conjunto de reglas organizadas. (Bruner, 1978, 1983, citado por Aguado, 1995 pág. 30).

Bruner (1983; citado por Aguado, 1995, pág. 37) determina el concepto de formato como una “pauta de interacción estandarizada e inicialmente microcósmica entre un adulto y un niño, que contiene roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles”, se entiende como el procedimiento comunicativo no lingüístico y más eficaz que se establece entre el adulto y el niño, antes de que éste adquiera el lenguaje, se va haciendo cada vez más convencional y combinable, este intercambio comunicativo se establece con la madre.

Desde los primeros meses de vida la madre actúa como si el bebé estuviera en diálogo con ella respondiendo a sus miradas, gestos y muecas con vocalizaciones y sonrisas, luego le da turno al bebé para responder otra vez a la nueva intervención en un gratificante “toma y daca” (Martlew, 1987; Vila, 1990 citado por Aguado, 1990 pág. 38).

De esta forma se puede decir que el lenguaje del adulto va dirigido a las demandas del bebé para cubrir sus necesidades básicas como hambre, sueño y dolor y por tanto el niño es capaz de responder a esta atención; llora, porque quiere comer, y a su vez estos acontecimientos repetidos permitirán la anticipación de uno u otro elemento de rutina, con ello la construcción en la mente del niño de supuestos reales sobre el mundo interior del otro, sobre sus intenciones, deseos, etc.

A los tres meses el bebé puede hacer pausas, gesticular y mirar a su alrededor esperando respuestas, comienza a usar sus locuciones no sólo para satisfacer sus necesidades básicas sino para descubrir activamente a la persona que ha estado pendiente de él. La actividad fonatoria es el balbuceo, se distinguen las vocales por su tonalidad y ritmo, algunas formas de grito pueden indicar malestar como son los sonidos agudos o bienestar y agrado, son los sonidos profundos. (Lewis, 1976; citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 31).

A los 4 meses tiene la capacidad de seguir la mirada a la madre en un juego de “atención conjunta”, cuando el niño puede sujetar objetos y mantener contactos visuales con la madre. Pasa del balbuceo a la ecolalia el niño imita sus propios sonidos e inicia la imitación de los sonidos del entorno (Aguado, 1990).

Para Veiga (2004), el contexto representa para los niños presimbólicos un aspecto determinante, por ejemplo, los niños pueden mirar donde mira su madre, actuar sobre los objetos que ésta ha referido e imitan acciones de otras personas. Esto es debido a que se basan en su conocimiento de los acontecimientos cotidianos, así como en los años posteriores su profesor o cuidador que interpreta muy bien la conducta del niño.

Garton y Pratt (1991) resaltan que hacia los 6 u 8 meses de edad, el niño empieza a tener un cierto control de la fonación y también a nivel de la prosodia.

Entre los 7 y 10 meses el niño puede avanzar hacia los objetos y designarlos con el gesto, el niño señala un objeto, y se lo dan, lo devuelve y se lo dan, va estableciendo rutinas de juego en donde intervienen actividades verbo gestuales en interacción con la madre. Se puede decir, que estas conductas comunicativas entre la madre y el niño tienen una intencionalidad de recibir y dar,, manteniendo una reciprocidad constante. La intencionalidad y la reciprocidad son requisitos básicos para la adquisición del lenguaje. (Garton y Pratt, 1991).

A partir de los 18 meses se da la adquisición simbólica de comunicación cuando pueda asignar a un mismo significante dos significados, el real y el pretendido, entonces será capaz de empezar a formar “teorías de la mente” de los otros (Leslie, 1987; citado por Aguado 1995). Esta capacidad de la percepción de las intenciones de los demás es de gran importancia para la adquisición del lenguaje, ya que hace que el niño entienda qué hay detrás de unas palabras o de unas frases y ello le permita construir significados de éstas. Entre los 18 y 24 meses utiliza signos de la lengua, pasa de la palabra a la frase.

A los 8 y 10 meses ya no es un intento de tomar un objeto sino una indicación. La interacción entre la madre y el hijo se da en un procedimiento comunicativo en donde el niño extiende la mano hacia un objeto para alcanzarlo, en este caso se da una función

instrumental del lenguaje “quiero eso”, se pasará a una función reguladora “alcánzame eso tan interesante”, como bien lo desarrolla Hallyday (1990 citado por Aguado, 1995 pág. 41) al hablar de las funciones del lenguaje. De los 12 a los 18 meses aparecen ya la articulación de palabras.

Hallyday (1990; en Aguado, 1995 pág. 42) realiza un estudio sobre la Aparición y desarrollo del lenguaje de su hijo, propone una taxonomía de funciones antes de la aparición del lenguaje. Divide los dos primeros años del niño en tres etapas con dos periodos de transición:

Etapa presimbólica (intersubjetividad primaria): no se da una construcción sistemática de la experiencia pero hay significado como “tu y yo estamos en comunicación” y un microcosmos en donde se intercambia la comunicación; de 5 a 8 meses, etapa simbólica: protolenguaje (intersubjetividad secundaria); de 8 a 16 meses (Fase I), periodo de transición: aparece la “tercera persona”, cuando el niño percibe un mundo de acontecimientos y objetos fuera de él. La tercera persona adquiere el estatus de realidad, desde antes la madre ha utilizado procedimientos comunicativos y lingüísticos que han ido perfilando los contextos afectivo-interactivos por un lado y por otro los designables. Para los primeros utiliza los pronombres personales de 1º y 2º persona en su interpretación de los estados fisiológicos y afectivos del niño, y para los segundos, emplea los de 3º persona. (Rabian-Jamín y Sabeau-Jouannet, 1989 citado por Aguado 1995 pág. 43).

De 16 a 24 meses (Fase II), el niño construye significados dentro de sistemas y los sistemas son funcionales en diferentes contextos; el niño crea modelos de lenguaje en la medida que va haciendo más complejas sus interacciones con el adulto. Las interpretaciones que hace la madre sobre las conductas del niño hace un modelo instruccional y permite a su vez crear un modelo regulador que supone la intuición profunda de sus emisiones comunicativas. Esto lleva al niño a un modelo interactivo en el que esas emisiones le sirven para relacionarse con los demás, destacando así el protolenguaje que corresponde a una expresión de la propia individualidad y conforma un modelo personal. Una vez que se identifica el entorno material se genera un modelo heurístico para conocer y explorar de manera social y compartida esa realidad externa (Hallyday, 1982 citado por Aguado, 1995 pág 43).

Etapa simbólica: Lenguaje a partir de los 24 meses. A partir de la segunda fase se contemplará como parte de la etapa lingüística.

Para Hallyday (1990 citado en Aguado 1995 pág. 40) la función informativa del lenguaje es fundamental para su desarrollo pues el lenguaje debe partir de convencionalismos.

Se pueden reconocer aquí las primeras funciones que desempeña el lenguaje en el niño, funciones primitivas como: instrumental y reguladora. (Halliday, 1973 citado por Aguado, 1990, pág 43).

Dore (1975 citado en Puyuelo, 2000 pág. 30), define actos del habla temprana identificados en una palabra justo cuando el niño comienza a hablar. Más adelante se desglosarán las funciones del lenguaje.

También se puede distinguir como el lenguaje resulta ser un medio de comunicación desde esta etapa, poco a poco se irá perfeccionando y desarrollando hasta emitir las primeras palabras. Parte del desarrollo evolutivo en el niño considera el conocimiento y posteriormente la distinción de sonidos del exterior.

El niño viene al mundo con un instinto de supervivencia. Se da cuenta que con su llanto consigue pañal seco, algo para llenar su estómago y compañía en mitad de la noche (Mendoza, 2000).

Incluso una mínima satisfacción de estas necesidades básicas, reforzada mediante el contacto visual con su cuidador, le ayuda a percatarse de que no está solo en el mundo y que ha establecido algún tipo de nexo con el adulto que lo cuida. (Brunner, 1978, citado por Baghban, 1990).

Al concluir el primer año y al principio del segundo, se desarrolla la comprensión verbal. El niño comprende ya ciertas palabras y algunas expresiones que aparecen en su contexto antes de empezar a expresarse a través de éstas. También comprende y utiliza

gestos con todo el cuerpo, experimenta con objetos, comprende órdenes sencillas y aprende a darle nombre a las cosas.

Hasta el momento podemos reconocer la importancia del desarrollo del lenguaje en el niño, sobretodo porque implica procesos superiores de pensamiento y una conducta; requiere que el niño posea cierta experiencia e interacción con su medio para que el lenguaje se manifieste.

Damián (2007) considera que para un adecuado desarrollo de lenguaje prelingüístico es necesaria la experiencia que permite darle un sentido al niño en lo que vive. El desarrollo progresivo de las facultades de atención, que el niño sea capaz de centrar la información para un determinado objetivo. La percepción permite al niño captar a través de los sentidos en representaciones abstractas, en este caso los objetos, cosas y personas que va conociendo.

Y conforme va interactuando más, se desarrollará la memoria que permita almacenar las representaciones mentales de los objetos y sucesos percibidos y así las acciones se interiorizan y se llegará a los mecanismos internos del niño.

1.2.4 Etapa Lingüística: Características generales

Esta etapa corresponde a las emisiones vocálicas que va construyendo el niño, para Triadó y Forns (1989) el niño va encontrando una intencionalidad a su lenguaje, pues le sirve para determinados fines. Por tanto retoma la idea de considerar los tres aspectos del lenguaje: contenido, forma y uso.

Esta etapa se considera a partir de las primeras emisiones vocales que produce el niño. A continuación se destacan algunas características generales de la etapa lingüística propuestas por Triadó y Forns (1989):

12 y 18 meses: “Etapa holofrástica”, el niño imita las verbalizaciones de los adultos, se conforman de palabras muy familiares, concretas, referidas al contexto y con un significado muy amplio. Pueden poseer significado de un sustantivo, verbo y el adulto las diferencia por la entonación del niño. Utiliza las verbalizaciones para demandar, describir, preguntar designar, etc. El niño en esta etapa evoluciona sorprendentemente, da grandes

generalizaciones: una forma, muchas funciones, evoluciona más en el uso y necesidad del lenguaje.

Con respecto a la comprensión, el niño pasa por diferentes etapas: identifica las primeras voces conocidas, discrimina los distintos tonos de inflexión: juego, riña, etc; reconoce su lengua materna frente a otras, discrimina de los fonemas de su lengua y la segmentación fonémica (rasgos diferenciadores de los fonemas).

Progresivamente el bebé va comprendiendo el significado de las palabras con mayor carga semántica de cada enunciado, comprende las verbalizaciones del adulto. La comprensión antecede la producción del lenguaje, el niño comprende más de lo que puede producir.

A los 18 meses: Aparece el “Lenguaje telegráfico”, evoluciona en la comprensión del lenguaje, utiliza frases de dos palabras, las palabras poseen más contenido semántico, se ajustan así a “la ley de economía del lenguaje”. Las palabras función aparecerán más adelante ya que requieren de un mayor desarrollo cognitivo; pero en esta etapa se suplirán mediante gestos y el contexto que facilitará el entendimiento ante dichas omisiones.

A los 20 meses: El niño posee un vocabulario de 100 palabras, al finalizar el segundo año de vida seguirá aumentando, a los 24 meses unas 300 palabras. En este momento combina dos o tres palabras con una función para cada término (agente, acción, paciente).

A los 24- 30 meses: Comprende prácticamente todo el lenguaje adulto, preguntará por el nombre de las cosas, muestra una gran necesidad de saber más. Utiliza negativas, verbos (en infinitivo y presente) y los primeros artículos y pronombres personales. Esto coincide con la etapa de maduración neurológica y psicológica por la que el niño pasa en torno a los tres años. Comienza utilizar negativas: “no”, pregunta el porqué de las cosas, etc.

Hacia los 24 y 30 meses el niño es capaz de expresar conjuntos semánticos de cierta complejidad mediante la simple yuxtaposición de elementos lexicales. Utiliza las falsas relativas a veces introducidas por “es”, por ejemplo: “es que el niño llora”, siguen unas

construcciones en las que omite el qué, como por ejemplo: mira la pelota, me la ha regalado mi papá” por: mira qué pelota me ha regalado mi papá. Hacia los 30 y 36 meses aparecen las preposiciones de y para. (Triadó y Forns, 1989).

A los 36 meses, tres años de edad: Posee vocabulario de 500 a 1000 palabras, relata acontecimientos, describe fotos o dibujos, pregunta, etc. Posee reglas gramaticales y por tanto, ya generaliza. Utiliza clíticos “me das a mí”, aumenta el uso de pronombres y preposiciones y comienza a conjugar verbos en pasado y futuro.

Al finalizar el tercer año se lleva a cabo el “proceso de simplificación fonológica”, consiste en la omisión, la adición, la sustitución o la asimilación, de sílabas y fonemas dentro de un enunciado manifestándose como un fenómeno natural en la evolución del lenguaje (Mendoza, 2000).

La etapa que abarca del nacimiento hasta los seis y siete años es considerada como el periodo más importante en la formación y el desarrollo del niño, debido a que las bases físicas y las formaciones psicológicas se estructuran en este periodo para las etapas posteriores. La estructuración se basa en un proceso de maduración neuropsicológica que depende de la acción del ambiente (Veiga, 2004).

Es importante destacar en esta etapa el progreso en las funciones y los usos del lenguaje; al principio el niño conocerá los objetos que le rodean, aprenderá a nombrar e identificar los objetos; conforme va creciendo el niño puede empezar a categorizar, es decir una cuchara, un plato un tenedor no solo va a ser objetos, sino objetos que pertenecen a la cocina.

Comprenderá que se necesitan diferentes etapas para completar un acto. Traducirá a palabras y acciones cualquier indicación, constantemente estará probando hipótesis y retendrá las estrategias y soluciones que le sirvan para obtener lo que necesita. El niño aprende a utilizar el lenguaje porque necesita hacerlo (Aguado, 1995).

Para Aguado (1995) en la medida en que el niño va creciendo y socializando de acuerdo al contexto cultural al que pertenece; aprende a utilizar el vocabulario, los modismos, las formas de hablar, la postura, los gestos comunes a su familia, colegio y

comunidad. Adapta su discurso de acuerdo a la edad, el sexo y estatus de aquellos con los que se relaciona. Aprende cuando debe hablar y cuando no, cómo ser cordial. Y en el entendido de que aprende a resolver de problemas, se vuelve flexible y acomoda lo que dice de acuerdo a las diversas situaciones y asocia su conocimientos a su experiencia a fin de comprender.

1.2.5 Teorías influyentes sobre el desarrollo lingüístico

La etapa lingüística corresponde a las primeras palabras que emite el niño, en esta etapa del desarrollo del lenguaje las palabras se convierten en una serie de nominaciones que ayudan al niño a definir categorías que encuentra en su ambiente inmediato.

Alrededor de los 12 meses el niño emite secuencias de dos sílabas iguales que se reconocen como palabras. Estas palabras son emisiones que acompañan sus acciones, se relacionan directamente con el contexto y no son generalizadas a otros semejantes (Vila, 1990, citado por Aguado). Se convierten en componentes de la acción. Según Nelson (1985 citado por Aguado, 1995), esta habla la llama preléxica, ya que efectivamente el niño puede articular bien algunas palabras pero son a modo de rutinas, no tienen significado fuera del contexto en el que son emitidas.

Durante los 15 primeros meses de la vida del bebé tiene lugar una importante evolución de la actividad vocal y perceptiva. Se debe recordar que esta etapa es totalmente sensitiva. A nivel productivo, el fenómeno es comparable con lo que ocurre a nivel receptivo, el niño pasa del estado de balbuceo indiferenciado a la emisión exclusiva de fonemas pertenecientes a la lengua materna (Damían, 2007).

El aprendizaje del lenguaje en el niño no se produce de forma aislada sino que existe una relación entre el contenido, la forma y el uso del lenguaje (Triadó y Forns, 1989). Es decir, en esta etapa se adquiere la forma del lenguaje aproximadamente entre los 12 y 18 meses de edad. Cuando el niño aprende el lenguaje necesita conocer a las personas, objetos y eventos, así como las relaciones que se dan entre ellos, ya que para dar cuenta del contenido del lenguaje se requiere aprender a reconocer los diferentes contextos para múltiples propósitos.

Pasando por las primeras etapas, el niño desarrolla el habla holofrástica, sus emisiones son de una palabra, las cuales se les da sentido según el contexto o situación en la que se presenten, además de tener matices de tonos similares. (Triadó y Frons, 1989). Por su parte Aguado (1995), hace referencia a este término como esa habla que los padres dicen entender cuando oyen a sus hijos de un año, una palabra: “el niño quiere decir” una frase. Los padres actúan como si el niño expresara una intención y a ésta le dan forma de frase.

Durante esta etapa el niño es capaz de nombrar los objetos que le rodean y conforman su entorno. Pocos meses después emplea las palabras en otros contextos distintos por ejemplo cuando encuentra su biberón y lo nombra, lo que indica que dicha palabra se vuelve convencional y arbitraria, el niño descubre que la relación entre encontrar el dibujo del libro y su emisión es igual al que se puede establecer entre ésta y encontrar cosas. Se puede decir que el niño da un cambio de la palabra acción a la palabra convencional (Barret y cols, 1991, citado por Aguado, 1995).

En esta etapa se produce una sorprendente incorporación de nuevas palabras que tienen valor referencial que funcionan más que sólo gestos, el lenguaje se vuelve un instrumento.

Pero para que se de este descubrimiento del nombre es necesario que las palabras se establezcan como símbolos, que el niño reconozca que el lenguaje refleja la realidad y que todo lo que se percibe como diferente se etiqueta de distinta manera; es decir, cada cosa tienen su nombre.

En esta etapa se da una asimetría entre la comprensión y la expresión. El niño es capaz de entender frases completas entonces puede suponerse que su emisión puede considerarse de la misma forma, tomando en cuenta su inmadurez de memoria que le impide retener la frase completa.

El niño parte del hecho comunicativo y llama en su ayuda a las reglas para hacer más efectiva la relación entre las formas empleadas y el contexto, cuyas condiciones de uso deben ser previamente comprendidas. (Widdowson, 1989 citado por Aguado, 1995 pág. 45).

Es claro como el niño va emitiendo palabras y eso significa que ha adquirido los mecanismos lingüísticos básicos para referir, y por otro lado, la entonación que se utilice será el mecanismo comunicativo que le permita expresar la intención de su emisión.

A los dos años de edad aparecen todos los mecanismos básicos del lenguaje, será al principio de los tres años en donde las oraciones podrán estar insertadas en otra oración, para Brown (1973 citado por Triadó y Forns 1989 pág. 33) esto hace referencia a las relaciones semánticas en las combinaciones de dos palabras.

A los dos y tres años el juego simbólico reforzará la adquisición del signo verbal, se evocarán y representarán hechos anteriores como “hacer como si estuviera”. Relacionado a la capacidad de imitar e imaginar por parte del niño. (Nieto, 1984 citado por Damían, 2007 pág. 92).

Para Nieto (1984 citado por Damían, 2007 pág. 93) cuando los niños comienzan a ampliar su lenguaje se enfrentan a sondear palabras nuevas o no familiares, para ello han de relacionar determinados sonidos del lenguaje, tratarán de reproducirlos e imitarán su sonido, de esta forma se registrarán como sonidos nuevos y se almacenarán como palabras nuevas a su léxico. El conocimiento acerca de la estructura sonora del lenguaje se denomina conciencia fonológica.

Bruner (1983, citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 68) lleva a cabo un examen detallado del periodo prelingüístico al periodo lingüístico del niño, dentro de esta transición establece continuidades en el desarrollo comunicativo del niño. Esto era marcado en gran medida a través del uso de formatos rutinarios entre la madre y el hijo, consideró que estas funciones se hacían progresivamente abstractas, descubre en los estudios de dos niños con sus madres que el niño llega a aprender los usos del lenguaje, estudió como se desarrollan los procesos lingüísticos y como se generalizan posteriormente en otros contextos.

Destaca principalmente dos formatos comunes: Juego de Aparición y desaparición descrito por Ratner y Bruner (1978; 1983 citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 66) esta aparición y desaparición del objeto y lectura de libros. En el

juego de aparición y desaparición se generaba en el niño la sorpresa, y permite una estructura estable y rutinaria del formato.

Para Bruner (1983 citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 67) el elemento sorpresa iba variando la velocidad en que aparecía y desaparecía el objeto, la entonación y suavidad de sus expresiones vocales. El juego consistía en las apariciones y desapariciones involucrando cada vez más al niño de aproximadamente 5 meses por lo que la participación del niño era creciente y activa, concluye como el niño va a la par con la madre. También destaca la importancia de que el niño va aprendiendo convenciones sobre como indicar turnos y reconocer cuando la acción se ha completado.

Por otro lado a partir de la lectura de libros, Bruner (1983, citado por Garton y Pratt, 1989 pág. 68) descubre que la lectura conjunta de libros por la madre y el niño pueden ayudar al desarrollo de la gramática, comunicación y habilidades de alfabetización. En esta actividad la madre se esforzaba por reforzar los términos, señalando dibujos y preguntando ¿qué es esto?. La madre aceptaba las respuestas del niño y cuidaba que las vocalizaciones se acercaran lo más posible a los sonidos del habla.

Después de unos meses se reforzaba con un feedback o retroalimentación, por tanto el papel de la madre era instruccional y pedagógico en la medida en que el vocabulario aumentaba al igual que las capacidades del niño. Y también se esperaba que el niño contribuyera en la interacción iniciando la actividad de pasar las páginas del libro y haciendo preguntas a la madre.

Esta técnica contribuye bastante en la investigación del desarrollo del lenguaje trayendo grandes aportaciones, Bruner (1983, citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 68) sugirió que estos estudios posibilitan y evidencian el progreso del lenguaje en los niños, dominando rutinas, lingüísticas y no lingüísticas dentro del formato, de tal forma que el niño va incrementando sus capacidades para procesar información siendo capaz de aprender información nueva, también destaca la importancia del niño del LASS (sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje) en el andamiaje dentro de los formatos.

Y más que aprender lenguaje hablado y su estructura, también está aprendiendo cómo significar y cómo comunicarse fortaleciendo sus relaciones sociales. Considera que

el lenguaje es un fenómeno cultural y únicamente a través de él podemos llegar a adoptar y cambiar convenciones culturales. (Bruner citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 69).

En este aspecto Vigostky (1977 citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 57) determina la zona de desarrollo próximo, la madre le ayuda al niño a alcanzar su potencial ayudándole en sus esfuerzos por aprender el lenguaje, lo que más adelante se denomina como andamiaje, el dar marcos de interacción social adecuados para que se de el aprendizaje.

1.3 La ayuda de los adultos en la adquisición del lenguaje

Desde el nacimiento y los primeros días de vida el niño conoce las primeras manifestaciones de lenguaje, observa a su madre, recibe su afecto, escucha los sonidos emitidos a su alrededor, reconoce los sonidos que emiten las demás personas, sonidos que siguen ritmos peculiares, establece un contacto visual principalmente con la madre, escucha la forma en que los sonidos indican cosas, objetos o personas, comenzando a integrarse al mundo (Bateson, 1971 en Damián, 2007 pág. 39) destacan la existencia de sincronías interactivas de acomodación de ritmos mutuos y de proimitación entre los movimientos, gestos, miradas y vocalizaciones del bebé y los movimientos, gestos, miradas y discurso verbal de la madre al momento de la alimentación y juego cara a cara.

Para Riviere (1983 por Damián, 2007 pág. 114) estas sincronías son “programas de armonización” que permiten mantener la interacción fundamentalmente del adulto, en un primer momento dependiendo de él, destaca la importancia de proporcionar al bebé instrumentos cognitivos y relacionales necesarios para adquirir nuevas habilidades lingüísticas.

Bruner (1982 citado por Damián, 2007 pág. 109) considera importante retomar y completar la hipótesis Chomskiana sobre LAD (dispositivo para la adquisición del lenguaje), el cual como se mencionó anteriormente afirma la existencia de una gramática universal que los seres humanos tienen de forma innata con la hipótesis de un sistema de soporte de la adquisición del lenguaje del adulto. Chomsky (1959, citado por Damián, 2007, pág. 98) hablaba de la existencia de un “conocimiento innato” acerca de las reglas y formas del lenguaje, y que todos los seres humanos deben poseer como parte de sus

derechos al nacer, refiriéndose a hipótesis específicas acerca de cómo descifrar y hablar su idioma o cualquier “lenguaje natural”. (Gardner, 1993).

En este caso, la participación del niño en rutinas interactivas con el adulto favorece la adquisición de habilidades comunicativas que están en el origen del desarrollo del lenguaje. Será a través de la ayuda y mediación con otras personas con las cuales se vincula afectivamente por medio de su actividad, como irá construyendo diferentes conocimientos (Vigotsky, 1977 citado por Garton y Pratt pág. 71). Es necesario resaltar que el niño requiere de ciertas atenciones y afectos, desde que nace, necesita del amor fundamental de los padres para actuar sin temor y con seguridad ante el mundo.

Para Corominas (1994), al referirse a los instintos guía, corresponden a la genética hereditaria, son aspectos que se encuentran presentes en todos los seres humanos corresponden a los conocimientos innatos que los niños poseen desde que nacen, sin necesidad de aprenderlos o facilitando la adquisición de nuevos conocimientos en determinados momentos de la vida.

Afirma que un bebé con pocos meses de vida conoce los movimientos que debe realizar para llamar la atención de su madre y será capaz de variar su comportamiento en función de la reacción de la madre a sus súplicas como: llorar, reír, moverse, etc. De igual manera un niño pequeño ante una orden verbal de su madre, sabe perfectamente si tiene que obedecerla inmediatamente o puede retrasar la atención de la orden porque su madre no ha dado mucha importancia al mandato. Este tipo de conocimientos se han dado de manera natural, nadie le ha dado una lección previa para aprenderlos, por tanto se dice que los niños poseen conocimientos innatos de comunicación, los cuales adquiere a partir de la interacción con su entorno.

De igual manera un niño no sabe todo lo que debe hacer para aprender un idioma, o incluso tres o cuatro idiomas al mismo tiempo, ya que los instintos guía le facilitan el aprendizaje de una forma sorprendente. Los niños resuelven estos problemas solos y sin instrucción previa, saben lo que tienen que hacer, basta con que convivan con la persona que habla ese idioma para lograrlo (Corominas, 1994).

Berko y Bernstein (1999), afirman que utilizar y comprender una lengua es una tarea relativamente rápida y fácil para la mayoría de las personas muchos aspectos del conocimiento lingüístico son de naturaleza inconsciente.

1. 3.1 Teorías relativas a la adquisición del lenguaje

A pesar de lo explicado anteriormente, las afirmaciones de Chomsky (1959, citado por Damián, 2007) aportan aspectos a tomar en cuenta para el aprendizaje del lenguaje en la infancia, sin embargo estas aportaciones surgieron ante la dificultad de poder explicar exactamente como se adquiere el lenguaje con tanta rapidez y exactitud aún a pesar de las muestras de habla con errores que escucha el niño.

Otros estudios como Kenneth Wexler y Peter Culicover (1980, citado por Gardner, 1993, pág. 117) afirman que los niños debían hacer suposiciones iniciales acerca de cómo debe operar el código y como no debe operar y que estas suposiciones estarían incorporadas en el sistema nervioso.

Debido a la complejidad que existe en explicar con exactitud lo que sucede en el niño para obtener de manera rápida y precisa el lenguaje, es necesario destacar que requiere de un desarrollo de sus facultades cognitivas para lograrlo, pero necesariamente el contexto debe estimular de manera adecuada el desarrollo del lenguaje desde los primeros meses de vida.

Bruner (1986, citado por Damián, 2007, pág. 109) considera que el niño necesita dos elementos importantes para el aprendizaje del lenguaje, en primer lugar coincide con Chomsky (1959, citado por Damián, 2007) en cuanto a poseer un LAD y por otro lado habla del sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje (LASS), se basa en la idea de que este apoyo debe ser proporcionado al niño por parte del adulto como una forma de comunicación lenta, breve, y repetitiva, concreta y simple. Esta forma de hablarle al niño le permite extraer la estructura del lenguaje y formular principios generales en un contexto de acción conjunta, en donde el adulto y el niño llevan a cabo su acción en un solo objeto y uno de los dos vocalizará sobre él, haciendo la referencia necesaria. (Davidoff, 1989 en Bruner, 1986 citado por Damián, 2007, pág. 110).

Ante esta aportación se formularon dos hipótesis que tratan de explicar la adquisición del lenguaje preverbal y posteriormente el verbal, la primera es la hipótesis de la independencia para Schaffer (1989, citado por Damián, 2007 pág. 17), la comunicación evolucionaba de dos formas independientes la verbal y la no verbal, aunque una surja antes que la otra, la aparición de la comunicación verbal complementa las formas de comunicación no verbal, considera que ambas formas de comunicación continúan toda la vida.

La hipótesis de la continuidad estuvo postulada por Brunner (1977, citado por Damián, 2007), menciona: que “el dominio de los procedimientos para la acción conjunta proporciona los prerrequisitos para que el niño alcance las primeras formas gramaticales”. Esto asevera que el niño será capaz de utilizar de manera comunicativa el lenguaje con base a su participación previa en actividades conjuntas a nivel preverbal.

La relación entre el comportamiento preverbal y verbal estarían como procesos que se desarrollan conjuntamente primero la experiencia previa que sirve de base para la comunicación verbal.

De esta forma es claro reconocer que el niño aprenderá a expresarse cuando necesite referirse a algo o cuando necesite una atención. Sin embargo Brunner (1986, citado por Damián, 2007 pág. 109) insiste en que la interacción que surge a través del LASS para la adquisición del lenguaje en el proceso continuo de la comunicación prelingüística a la lingüística requiere de tres elementos fundamentales: la reciprocidad en la interacción entre el niño y la madre en las diversas conversaciones, en donde la madre proporciona al niño la ayuda necesaria para una representación lingüística; el adulto ayuda al niño cuando lo estimula mediante gestos y vocalizaciones logrando comunicarse; y por último los intercambios rutinarios que forman una base para interpretar el intento de comunicarse tanto de la madre hacia el hijo y viceversa, esto puede ser desde nombrar un objeto y las repeticiones vocales.

Además Brunner (1983 citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 63) menciona que la continuidad de lo preverbal a lo verbal requiere de un principio de incorporación cuando el niño ha asimilado el concepto de un objeto o cosa, por ejemplo, el niño demuestra tener un prerrequisito instrumental del lenguaje y a su vez un desarrollo psicológico que le permite

señalar algo cuando lo necesita, es decir, capta cierto conocimiento que le permite una indicación léxica, lo cual manifiesta que el niño ha asimilado el concepto del objeto, y además requiere del lenguaje cuando demanda el objeto, cosa o persona.

Por otro lado resalta la importancia del uso del lenguaje como una conducta social, pues a través de él se transmiten significados culturalmente aceptados, es necesario para la comunicación y marca un paso significativo en el desarrollo del niño al incorporarse en una sociedad de entendimiento con los demás.

Brunner (1986, citado por Damián, 2007 pág. 133) también retoma aspectos de la hipótesis de Cromer (1974, citado por Bruner, 1981, pág. 133) quien plantea que es posible comprender y utilizar ciertas estructuras lingüísticas cuando las capacidades cognitivas lo permiten, ya que posteriormente se podrá llegar a la comprensión de los enunciados.

De aquí la importancia de destacar que el niño comienza una etapa nueva en su vida al integrarse en la escuela con sus iguales y con su profesora, aprenderá a convivir; la familia corresponde al núcleo mediato del niño, se vuelve su entorno próximo, dentro del hogar va aprendiendo y desarrollando un rol específico, adquiere las primeras experiencias de aprendizaje mediante una atmósfera de cariño y afecto que conformará su seguridad y confianza básica para enfrentar al mundo exterior.

Para Coll, C. (1993), la interacción es un elemento desencadenante de la construcción del conocimiento, parece obvia, incluso el caso de procesos típicamente evolutivos.

Vigotsky (1990) distingue dos planos en el lenguaje: el aspecto interno, significativo y semántico, y el externo y fonético que forman una verdadera unidad con propias leyes de movimiento. Para adquirir el dominio del lenguaje externo, el niño arranca de una palabra, luego conecta dos o tres, un poco más tarde pasa por las frases simples a otras complicadas, y finalmente a un lenguaje coherente formado por una serie de oraciones, es decir, va de una fracción al todo.

Lo que respecta al significado, las primeras palabras de un niño cumplen el papel de una oración completa. Desde el punto de vista semántico los niños parten de una

totalidad de un complejo significativo, y sólo más tarde comienzan a dominar las diferentes unidades semánticas, los significados de las palabras y a dividir su pensamientos anterior indiferenciado en esas unidades.

Los aspectos externos y semánticos del lenguaje se desarrollan en direcciones opuestas, uno va de lo particular a lo general, de la palabra a la frase, y el otro de lo general a los particular, de la oración a la palabra.

Para Vigotsky (1990) es importante retomar que el pensamiento de un niño surge como total borroso por lo que debe expresarse con una sola palabra. A medida que se torno más diferenciado se encuentra con más dificultades para expresarlo en palabras aisladas y construye un todo compuesto. El pensamiento sufre muchos cambios al convertirse en lenguaje.

1. 3.2 Aspectos evolutivos que intervienen en el desarrollo del lenguaje

A diferencia de los animales, el ser humano desde el nacimiento posee una genética y un gran potencialidad basado en su experiencia. Esta capacidad de asimilación es gracias al contacto que establece con su entorno, lo que se denomina “plasticidad cerebral”, gracias a esta plasticidad el niño recibe la experiencia social, cultural, etc. Por lo que la estimulación en la etapa temprana es fundamental. Desde el nacimiento el bebé posee miles de millones de neuronas preparadas para establecer conexiones al entrar en contacto con la estimulación externa. Las neuronas que se conectan gracias al entorno son eslabones que conforman las terminaciones nerviosas para dar y recibir información desde y hacia nuestro cerebro. Sin una adecuada estimulación las conexiones y los nervios no se crearán por tanto las neuronas morirán, ya no pueden sustituirse por otras por eso es que la estimulación provoca efectos permanentes en la base biológica sobre la cual se sustenta el aprendizaje. (Veiga, 2004).

Para Veiga (2004) el desarrollo evolutivo del lenguaje en el niño se presenta de manera progresiva, en un primer momento consiste en el juego de gestos que permiten una comunicación entre el bebé y la madre, manifestada en el grito como una conducta innata, provocada por los estímulos internos y externos que conllevan un espasmo respiratorio que determinan la emisión verbal súbita y aguda.

Los bebés muestran deseos e inquietud por conocer su mundo, gatean y posteriormente caminan, está relacionado a un desarrollo cognitivo y motor, sucede lo mismo cuando empiezan a hablar, a través del lenguaje interactúan y se relacionan con los demás, lo que a su vez favorece y fomenta el acelerado desarrollo del lenguaje en esta etapa (Alcázar et. al, 1996).

Para Aguado (1995) el lenguaje es parte de un complejo sistema comunicativo que se desarrolla entre los humanos, este proceso comienza desde las primeras semanas de un bebé recién nacido, al mirar rostros, sonrisas y otros gestos y al escuchar las interpretaciones lingüísticas dadas por el adulto.

Para Damián (2007) durante el proceso de desarrollo lingüístico evolucionan diferentes capacidades comunicativas como: la intencionalidad, la intersubjetividad, es decir, que el niño pueda transmitir y compartir un estado mental; la reciprocidad, que en esta etapa consiste en participar en un protodiálogo (el niño llora, la madre responde tomándolo en brazos, acariciándolo, hablándole) para terminar en las rutinas interactivas donde el adulto y niño participan en juegos de dar y tomar insertando vocalizaciones. El primer año de vida resulta crucial en el aprendizaje del lenguaje. Durante este periodo, el bebé afina, gracias a su experiencia creciente, toda una serie de capacidades de base que le permiten interactuar intencionalmente a un nivel preverbal con el adulto.

A continuación se desglosan algunas características que presentan los niños en el desarrollo y evolución del lenguaje. Para Owens R. (2006), los niños presentan las siguientes características en relación al área de comunicación y lenguaje:

De 1-6 meses, el observador: responde a la voz humana, que suele tener un efecto relajante, llora para que lo atiendan, produce sonidos de placer con núcleos cuasiresonantes, distingue diferentes sonidos de habla, produce gorjeos guturales, balbucea, varía el tono, imita tonos, sonrío a las personas que le hablan, vocaliza cuando juega con sus juguetes, diferencia voces amistosas e irritadas, imita algunos sonidos, responde a su nombre, sonrío y vocaliza ante su imagen en un espejo, modifica el volumen, el tono y el ritmo, emite vocalizaciones de placer y de disgusto.

El experimentador: de 7-12 meses: juegos vocales, escucha las vocalizaciones de los demás, reconoce tonos e inflexiones diferentes, reconoce algunas palabras, repite sílabas pronunciadas con énfasis, imita gestos y el tono del habla adulta; ecolalia, produce patrones de entonación distintos, imita toses, silbidos, trompetillas, utiliza gestos, usa la jerga, responde a su nombre, atiende a una conversación, imita el habla adulta si se utilizan sonidos que existen en su repertorio, obedece algunas instrucciones, imita las inflexiones, el ritmo, las expresiones faciales, etc, reconoce su propio nombre, sigue instrucciones sencillas, reacciona a la entonación del no, dice una o más palabras que conoce, mezcla jerga y palabras auténticas.

El explorador: de 12 a 24 meses: Señala personas, objetos, y animales que se le nombran, utiliza jerga y palabras en su conversación, tiene un vocabulario de entre 4 y 6 palabras, comienza a utilizar emisiones de dos palabras, tiene unas 20 palabras en su vocabulario, identifica algunas partes del cuerpo, se refiere a sí mismo mediante el nombre, “canta” tararea espontáneamente, juega a preguntas y respuestas con los adultos, le gustan los juegos rítmicos, conduce a los demás hacia un lugar para enseñarles algo, intenta “contar” sus experiencias, comprende algunos pronombres personales, utiliza “yo” y “mío”, tiene un vocabulario de 200-300 palabras, utiliza frases cortas y a veces incompletas, utiliza algunas preposiciones y pronombres, pero no siempre de manera correcta.

Niño de 3 años: Vocabulario productivo de 100 palabras, construye oraciones de 3 o 4 palabras, sus frases son sencillas, pero compuestas de sujeto y de verbo, juega con las palabras y los sonidos, sigue más de una instrucción, habla sobre el presente, comienza a ubicarse temporalmente.

A lo largo de esta investigación se ha resaltado el papel del contexto en la adquisición y el desarrollo del lenguaje, en una situación interactiva los mensajes que el niño elabora no son sólo reflejo de una habilidad para ajustar y hacer efectivas sus expresiones en el contexto conversacional general, se deben tener en cuenta los mensajes del interlocutor; en este sentido el niño no sólo comunica cosas al interlocutor adulto de forma convencional, con enunciados que significan algo, sino también intenta conseguir que el otro reconozca su intención de comunicar esas cosas (Searle 1965, citado por Aguado, 1995 pág. 49), a su vez está influido por la representación que el niño se hace de

la intención de su interlocutor, lo que hace que toda la conversación examinada sea una serie de actos de habla que se van organizando sobre la marcha, dependiendo de cómo se van representando cada uno de los integrantes de la díada las intenciones del otro, hacia unos pocos objetivos que trascienden en cualquier caso el significado de cada enunciado concreto.

Los niños emplean las estrategias comunicativas y formales que poseen en ese momento y que estas son representativas de las que emplearán en otras situaciones de interacción diádica (Aguado, 1995).

1. 3.3 El papel del habla adulta en el desarrollo del lenguaje

Vigotsky (1977 citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 58) distingue el habla interior y habla egocéntrica la cual utiliza el niño para sí mismo, le permite planificar y controlar sus acciones. Este cambio se manifiesta con el desarrollo del niño. Reconoce que el desarrollo del lenguaje en niños pequeños se adquiere a través de la interacción con los adultos de los cuales aprenden los nombres de objetos del ambiente, y que esta relación entre adultos y niños se mantiene mediante las preguntas o cuestionamientos que hacen los niños ante la información lingüística que reciben, por tanto desde muy pequeños los niños se acostumbran a ser instruidos, a aprender mucho antes del periodo escolar, razón por la cual propone que el aprendizaje debería constituirse sobre el aprendizaje y experiencias que ha tenido lugar antes.

Otra característica que es importante distinguir en los niños en las edades tempranas es el juego de ficción, (Garton y Pratt, 1991) en un primer momento el niño aprende acerca de los gestos que comunican y sistemas simbólicos que representan cosas, el niño aprende que una caja de cartón puede ser una cama de muñecas, un palo de escoba puede ser una espada, etc. corresponde a un etapa simbólica en el niño que se da de manera natural, espontánea y que conforma una base sólida para los desarrollos posteriores.

Diversas teorías han apuntado que existe una predisposición innata en los seres humanos para el aprendizaje y adquisición del lenguaje, entre ellos los innatistas como Chomsky han destacado que la rapidez con la que los niños aprenden y usan el lenguaje es sorprendente, por lo que es correcto mencionar que los niños están preparados para percibir el input lingüístico que reciben del exterior, una vez que el niño distingue los sonidos

convirtiéndose en mecanismos facilitadores del lenguaje la vista y el oído. En este sentido Chomsky (1959, citado por Garton y Pratt, 1991) confirma que el lenguaje que recibe el niño por parte del adulto está llena de errores.

Para Cazden (1965 citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 35), el habla adulta conforma un sostén para la adquisición del lenguaje, este soporte llevará al niño a desarrollar procesos específicos intrapersonales e interpersonales como soporte social necesario para el lenguaje biológico y ambientales. Cazden (1965 citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 40) realizó un estudio con doce niños en tres grupos diferentes, su finalidad era conocer cómo influiría el habla adulta con el desarrollo subsiguiente del lenguaje en el niño. A continuación se explica el estudio realizado por Cazden (1965 citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 41):

En el primer grupo se trabajó con niños de 24 y 38 meses que asistían a la guardería, este primer grupo recibía expansiones, es decir, el adulto expandiría el lenguaje del niño de forma adecuada recurriendo al contexto para interpretar su demanda. Por ejemplo: “quiero aquello”, y el adulto diría “quieres , las tijeras”, le daría las tijeras y mencionaría aquí tienes las tijeras. El segundo grupo recibía el modelado mientras los tutores les hablaban, sin expandir sus propias producciones, el habla adulta que recibían era con patrones lingüísticos y socialmente apropiados.

Y por último el tercer grupo no recibió input lingüístico adicional por parte del adulto, se les hablaba de forma usual. Cazden (1965 citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 41) concluye que es muy importante que los adultos hablen al niño y que no necesariamente se deben expandir todas las producciones del niño, que el modelado puede ser el tipo de lenguaje que determina la adquisición. Recibe grandes críticas por realizar su trabajo únicamente con niños negros pertenecientes a la clase baja y tutores blancos, lo que pudo provocar diferencias del clase social que afectarían la validez de sus resultados.

Sin embargo la controversia sobre la expansión continuó, para Nelson y otros (1973, citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 41), retoma el término de expansión para completarlo con la reformulación, ellos proponen que se puede utilizar la expansión en la producciones incompletas del niño manteniendo siempre la intención del significado, por ejemplo, el adulto cuestionaría: ¿hay un pato por aquí?, esperando la respuesta del niño:

“esto es un pato”, el uso de reformulaciones llevaría a la participación del niño en la conversación.

Esta técnica favorecía también al posterior desarrollo sintáctico, esto llevó a que estudios posteriores de los efectos facilitadores del lenguaje en las producciones infantiles del adulto ubicaran el potencial de la expansión y la reformulación como facilitadores de la adquisición del lenguaje.

1. 3. 4 El habla materna o lenguaje bebé

Como se observa en las explicaciones anteriores, algunos autores coinciden con la idea de que el habla materna contribuye al desarrollo posterior del lenguaje. Efectivamente se menciona la predisposición innata para hablar, se considera al niño como un ser activo que da sentido al lenguaje y que es capaz de derivar reglas a partir de él.

Partiendo de lo anterior, existen diferentes tipos de input lingüístico, el que se recibe de la madre, el padre, en el colegio, e incluso el input que se recibe en grupo sociales bajos y altos, así como el input que se utiliza con niños normales y con déficit (Garton y Pratt, 1991).

Garton y Pratt (1991) consideran que el input del lenguaje materno es muy importante en el aprendizaje temprano del lenguaje, y contemplo este como la preparación del niño para el posterior desarrollo lingüístico, pues el lenguaje comienza desde la mirada, los gestos, la entonación utilizada al referirse al niño, un habla que generalmente es amable, agradable y cariñosa. En el periodo de desarrollo rápido del lenguaje, entre el 1 y 3 años como etapa previa al colegio se considera que el habla materna es fundamental para el desarrollo del lenguaje en el niño, en este caso algunas investigaciones destacan la importancia del lenguaje que se recibe en casa como el de la escuela.

Entre estos estudios destacan los de Snow y Cross (1972; 1975, citados por Garton y Pratt, 1991 pág. 43) ellos confirman que el habla materna facilita o dificulta el desarrollo del lenguaje en el niño, y que esta va conformando los patrones lingüísticos en el niño, de esta forma examinaron el input y el output lingüísticos durante un periodo de desarrollo rápido del lenguaje deteniendo el estudio entre los 3 y 4 años de edad.

Destacan que las madres, los adultos y niños mayores tienden en general a hablar de forma especial a los niños en el periodo inicial de desarrollo del lenguaje, el tipo de habla y forma de lenguaje cambian; pero de manera especial el habla de estilo materno, las interacciones entre la madres y los hijos cambian, el tipo de habla y la forma de lenguaje cambian conforme el desarrollo del niño. Llamamos habla de estilo materno o lenguaje bebé al lenguaje dirigido a niños pequeños y que se diferencia de cualquier otro lenguaje que existe en el ambiente, aún tomando en cuenta en que el niño está expuesto a cualquier tipo de lenguaje que recibe de manera indirecta del medio. Este estilo de lenguaje se caracteriza por emplear reduplicación silábica como “guau guau” al referirse a un perro, “mama”, “tata” y utiliza nombres y pronombres de forma especial como “nena”, “bibi”, incluye adiciones del habla adulta, como son oraciones cortas, elípticas.

Se puede identificar que el principal input dirigido al niño se aparta del habla adulta en parámetros definidos y descriptibles, se habla del aquí y el ahora en términos especiales y temporales al referirse al niño, no se considera como erróneo, predice tener influencia en los procesos de adquisición y aprendizaje, es continuo y prolongado en el sentido de que el desarrollo del lenguaje se da de forma gradual y no de manera instantánea, está ligado al desarrollo evolutivo del niño desde sus órganos fonatorios, su desarrollo cognitivo y su interacción con el medio ambiente.

Por tanto se considera que el proceso de adquisición de lenguaje está ligado a un proceso interactivo que van a la par, la naturaleza cambiante del mismo dependerá de las estrategias de aprendizaje del niño así como la interacción con los padres, el medio y el input lingüístico.

Cross (1979, citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 44) afirma que se debe considerar la adquisición del lenguaje como un proceso interactivo incorporado a la naturaleza cambiante de las estrategias de aprendizaje del niño y la naturaleza posiblemente variable del patrón de interacción madre (padre) hijo y del input lingüístico suministrado.

La hipótesis que plantea Cross (1979, citado en Garton y Pratt, 1991 pág. 45) con respecto a los ajustes del habla corresponden a los ajustes que realiza la madre de manera a veces inconsciente a la edad y madurez lingüística de sus hijos, por lo que el habla materna está relacionada al nivel del lenguaje del niño, esto se comprobó en el examen que llevo a

cabo del input del habla materno, sobre las modificaciones del lenguaje para facilitar la tarea del niño como aprendiz, se comprobó que la madre modifica el habla para satisfacer las necesidades lingüísticas del niño, y que los ajustes se llevan a cabo a partir de los cambios en el output del niño, ellos suponen que las madres tienen una sensibilidad para estimar el nivel apropiado de su habla al referirse a sus hijos. Se responde a la hipótesis del habla materna sobre los ajustes que se realizan conforme al desarrollo del niño y el cambio en su output lingüístico. Se afirma que “las propiedades especiales del habla del cuidador juegan un papel causal en la adquisición”. (Gleitman, et al, 1984, citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 46).

1. 3.5 El papel del input lingüístico en el aprendizaje del lenguaje

Hasta el momento es clara la forma en que el habla materna se vuelve necesaria para el aprendizaje del lenguaje en cuanto a las formas y funciones del mismo.

Gleitman (1984 citado por Garton 1991 pág. 46), concluye que la influencia de la estructura y función del habla materna está modulada por la predisposición del niño como aprendiz a aprender el lenguaje. Esta predisposición a actuar sobre el input se relaciona con el componente innato del desarrollo del lenguaje como se mencionó anteriormente.

A partir de los resultados de la hipótesis del habla materna, Gleitman, Newport (1984 citado por Garton, 1991 pág. 46) identificaron el uso selectivo del input lingüístico del niño por el “qué”, cuando y los propósitos del lenguaje al usarlo. El niño es selectivo al usar el lenguaje, es participante activo en el proceso de aprendizaje del lenguaje al trabajar sobre el input suministrado por el adulto. Concluyen la importancia de hablar siempre claro y nombrando las cosas como se llaman al niño, consideran que la simplificación del lenguaje por parte de las madres al hablar a sus hijos puede conducir a un desarrollo del lenguaje no muy rápido.

Con respecto a lo anterior se puede relacionar la influencia que ejerce el lenguaje materno al ser un input lingüístico que estimule o retrase el desarrollo del lenguaje, en gran medida la forma en que se le hable al niño repercutirá en su forma de expresarse a los demás, le proporcionará una mayor confianza o inseguridad al interactuar con los demás, pero sobre todo el empleo de un input claro permitirá que el niño identifique cada cosa y objeto que conforma su contexto, evitando confusiones que tarde o temprano tendrá al

darse cuenta que el “bibi” es un biberón o que un “guau guau” es un perro, considerando esta simplificación; el proyecto educativo Optimist, propone una variedad de actividades que estimulan el uso correcto del lenguaje, algo fundamental radica en decir cada cosa por su nombre.

Se verá a profundidad en el cap II, ya que se contempla un área concreta para lenguaje en donde se enriquece al niño con una serie de vocabulario que se implementa a través de diferentes estrategias y actividades (bits de palabras, imágenes, inteligencia, poesía, audición musical ,cuento), una de estas actividades y que es de gran importancia es el cuento del centro de interés el cual se emplea de manera en que el niño pueda participa a partir de lo atractivo o interesante para él y tomando en cuenta que se le ha proporcionado una serie de vocabulario que ha ido trabajando durante la unidad, se considera que entre más vocabulario e información reciba sobre lo que aprende, mayor curiosidad tendrá por conocer lo que le rodea y estará listo para recibir más conocimientos.

Como lo menciona Baghban (1990) el acto de hablar es auto referente, una vez que el niño pequeño comunica, quiere comunicar más y más, y es muy claro que en este caso los niños preescolares van evolucionando progresivamente en el lenguaje pues se va convirtiendo en un constante descubrimiento del mundo y de los usos del mismo, a medida en que va conociendo más, se da cuenta que el lenguaje le permite obtener lo que desea, le permite expresar lo que siente, utiliza el lenguaje como una forma de manejar su mundo.

Es posible observar como el niño está expuesto a estructuras y funciones lingüísticas que le permiten hacer hipótesis del lenguaje que recibe y adquiere (Garton y Pratt, 1991).

Para Snow (1986, citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 47) el niño es un procesador activo del input lingüístico, el define el término del “habla dirigida al niño”, retomando la idea del habla del estilo materno, complementó la idea ya que consideró que no solo las madres hablan de forma especial a sus hijos, esto era confuso lo que lo llevó a no centrar su investigación en el input lingüístico adulto sino en el niño como un componente importante en el proceso de aprendizaje del lenguaje. Concluye y define tomando en cuenta la afirmación chomskiana de que input lingüístico dirigido al niño es de alguna manera erróneo.

Ya que efectivamente se reconocía la capacidad innata del habla en el niño, también debía reconocerse los aspectos sociales del desarrollo del lenguaje así como los aspectos cognitivos, en donde se afirma que el desarrollo del lenguaje equivale a un todo en conjunto, y no por separado, no sólo se puede centrar en recibir un determinado input lingüístico, sino se debe reconocer la capacidad innata del niño para el lenguaje, el input ambiental y social como necesarios, el dominio social debe ser introducido en los estudios de adquisición del lenguaje, se debe considerar al niño como un procesador activo de información ambiental. El niño está predispuesto a procesar información e interactuar con los demás, se le debe proporcionar un input ambiental apropiado y el debido apoyo, sólo así se podrá llevar a cabo el desarrollo del lenguaje.

1.4 Teorías del aprendizaje del lenguaje

El aprender a hablar el lenguaje de la cultura en la que el niño ha nacido es algo grandioso, muchas veces nos hemos planteado por lo menos la idea de estudiar un segundo o tercer idioma y parecería que si entre esas opciones pudiera estar el chino o japonés sería una tarea casi imposible, sin embargo los niños japoneses o chinos no pensaron lo mismo, simplemente nacieron en Japón o en China y aprendieron a hablar su lengua materna de forma natural y espontánea, es cierto que para aprender a hablar se requiere de procesos mentales que van incrementándose a través de las vivencias, como se ha expuesto anteriormente. Un niño posee ya una estructura cognitiva que le permite comprender y emitir el lenguaje.

Tal es el caso del la creación del “Método Suzuki” o método del “lenguaje materno” como bien lo llamó el propio Shinishi Suzuki (1983), este método surge a partir de la tarea que se le propone al maestro violinista de enseñarle a tocar violín a un niño de 4 años, se da a la tarea de buscar un método adecuado de aprendizaje, que permitiera enseñarle a tocar a un niño de tan corta edad el violín, considera que el talento no es algo dado naturalmente, que es algo que se debe fomentar, tal es así, que pensó que la música se debía aprender de la misma forma en que se aprende la lengua materna, presentándose como primer momento el desarrollo auditivo, sin una conciencia plena de estar emitiendo vocales, consonantes, verbos, simplemente el hablar a partir de crear un clima adecuado y lleno de estímulos que fomentaran el lenguaje, con el amor y orientación de los padres, y el

trabajo conjunto entre docente y padres de familia, que ayuden a crear ese ambiente de amor para el aprendizaje de la música.

De esta forma el niño al estar rodeado del estímulo de la música y el sonido del violín, así como del constante refuerzo que los padres darían en casa para practicar el instrumento, el niño aprendería más fácil y de manera natural y significativa.

Siguiendo lo anterior Cross y Snow (citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 45) reconocieron que el entorno social es fundamental para el desarrollo del lenguaje, y la manera en que este influye en su desarrollo, en este sentido la competencia del lenguaje está relacionada con la competencia evolutiva. Se debe considerar que el ambiente social va a dirigir, alentar y modelar estas competencias.

Como se mencionó anteriormente, el lenguaje no se desarrolla de forma aislada, se va adquiriendo a la par con otras competencias cognitivas, el niño se desarrolla intelectualmente y evoluciona en interacción con los demás, entonces el campo social e interactivo genera un impacto sobre el desarrollo del lenguaje, volviéndose indispensable y paralelo a su desarrollo.

Diversas posturas teóricas han tratado de explicar la adquisición de lenguaje en el niño, entre las más reconocidas se destaca la chomskiana sobre las reglas gramaticales, sin embargo teorías más actuales y flexibles contemplan algo más que estructuras innatas para la adquisición del lenguaje.

Dos teorías permiten confirmar esto: La teoría de la aprendibilidad y la de establecimientos de parámetros. En la teoría de la aprendibilidad (Wexler y Culicover, 1980, citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 48) existen dos principios: siguiendo en primer lugar los principios y la predisposición innata del niño para aprender el lenguaje, el primero es que el niño está fundamentado en la experiencia, y la segunda afirma la representación adulta de la gramática, la representación ofrecida por la teoría lingüística.

Wexler (citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 48) propuso que los niños derivan el significado del lenguaje adulto a partir de las pistas contextuales y de la experiencia, derivando entonces las estructuras gramaticales a partir de esos significados, para que este

traspaso tenga éxito deberán existir restricciones impuestas sobre las reglas gramaticales y sobre el modo en que éstas operan, estas restricciones son innatas, los niños en la medida en que van escuchando el lenguaje identificarán las restricciones y el modo en que se emplean.

Por otro lado la teoría del establecimiento de parámetros: reconoce que el niño viene equipado con principios innatos importantes, pero el orden en que se especifican lingüísticamente se determinan por una comunidad lingüística en la que el niño crece.

De esta forma se afirma también que el niño trabaja activamente sobre el input que recibe, se ha mostrado también en algunos trabajos de Gleitman y Wanner, (1982, citado por Garton, 1990 pág. 49), como los niños muestran preferencia por las pausas en el lenguaje hablado de acuerdo a sintagmas más que a palabras. (Hirsh-pasek, et. al., 1987, citado por Garton y Pratt, 1991).

Estas investigaciones y contribuciones han llevado a reconocer las capacidades tempranas en los niños, quienes están equipados de mecanismos innatos para percibir unidades del lenguaje hablado. Las restricciones innatas sobre la percepción del input, actúan como “andamiaje perceptivo sobre el que pueden construirse las estrategias de aprendizaje del lenguaje”. (Hirsh-Psek, et, al 1987 pág. 49).

Ambas teorías nos llevan a tomar en cuenta la importancia del input ambiental en el proceso de adquisición.

1. 4.1 El niño en su nuevo entorno social: La escuela

A la edad de 3 años los niños ya caminan, realizan actividades motoras que les permiten explorar su mundo y de igual manera un crecimiento cognitivo, que le permite dar un significado a aquello que va aprendiendo, el niño ya comienza a hablar, a través del lenguaje expresa lo que siente, se comunica, satisface su demanda, amplía sus ámbitos de interacción y de relaciones sociales influyendo así en el acelerado desarrollo del lenguaje (Alcázar et. al., 1996).

Al incorporarse al colegio el niño experimenta un entorno totalmente nuevo, esto supone una ampliación de su entorno familiar dentro del cual ha vivido hasta ahora, se

integra en un entorno más extenso con gente desconocida, con quienes descubrirá y experimentará situaciones nuevas de aprendizaje (Fernández, et. al, 2001).

Para Fernández. et. al. (2001) la escuela se convertirá en un espacio para explorar y conocer su cultura y la de los otros, expresar ideas sobre sí mismos, sobre sus experiencias y escuchar las de otros niños, jugar en situaciones de interacción con sus iguales y con adultos y también a aprender formas de comportamiento y relación.

El profesor representará para el niño una persona desconocida que le proporcione afecto y confianza para aprender, lo ayudará a integrarse al colegio, y a un grupo social nuevo (aula, compañeros) actuando como mediador, guía y orientador de aprendizaje para conseguir un desarrollo integral (Fernández, et. al, 2001)

El entorno conforma el mundo que rodea al niño contempla factores que ayudan o limitan el aprendizaje del lenguaje, por esta razón es fundamental reconocer la importancia que desempeña el entorno social (casa y escuela) para la adquisición del lenguaje.

A través del juego el niño adquirirá los primeros conocimientos dentro del aula, aprenderá las reglas sociales, y las pautas de interacción; por medio de las interacciones sociales aprenderá hábitos y normas sociales establecidas, así como el gusto por el orden, el cuidado y la limpieza de las cosas del aula en su entorno (Richmond, 1970).

Cuando los niños se integran a un aula requieren de un tiempo considerable para explorarla y adaptarse a ella, reconocen el lugar en donde pasarán gran parte del día, identifican su lugar, sus materiales, los objetos que conforman su aula y los rostros que serán las personas que lo acompañarán en su aprender (Echevarne et. al., 2006).

Para Echevarne et. al. (2006) el niño dentro del colegio comenzará a desarrollar y estructurar su propia personalidad, se relacionará con procesos que tendrá que realizar como el reconocimiento de las partes de su cuerpo, la capacidad para comprender mensajes verbales, el reconocimiento y la manifestación emocional ante personas familiares o extrañas.

La interacción del niño con el mundo requiere del adulto para orientar, aclarar y conducir su aprendizaje, mientras más oportunidades de experimentar, probar y curiosear lo que piensan y lo que creen, mayor oportunidad tendrán de interactuar, compartir y externar con los demás, es decir, el lenguaje vendrá por añadidura (Alcazar, et. al, 1996).

En este sentido se hará gran énfasis en el desarrollo y adquisición del lenguaje en el niño tomando en cuenta que la interacción social ejerce un papel fundamental para su aprendizaje, el hogar se transforma en su entorno próximo de interacción, tiene la necesidad de expresarse y comunicarse y lo hace aprendiendo a usar el lenguaje de su cultura, es decir, el niño está aprendiendo cómo hablar (Fernández, et. al., 2001).

Cuando el niño llega a la edad de entrar al colegio, lleva consigo un bagaje de conocimientos previos que adquirió en el hogar, lleva consigo un repertorio de destrezas (Proyecto de Educación Inicial, (PEI, 1994) que podrían ser suficientes para hacer frente a las demandas del entorno escolar, una de las cuales sería el lenguaje.

Se deberá tener en cuenta que el niño al entrar al colegio tendrá un bagaje de palabras que emplea en casa y que ha aprendido en su entorno social para comunicarse con los demás, el entrar a la escuela le implicará interactuar con la profesora y con los demás compañeros, tendrá la necesidad de expresar sus ideas y sentimientos ante los demás, será un proceso gradual mediante el cual el niño aprenderá a comunicarse con los demás, aprenderá a respetar turnos, a expresar lo que siente, a darse a entender, a ampliar poco a poco su lenguaje, a asociar ideas, a relacionar objetos e imágenes con palabras, aprenderá que sólo a través del lenguaje podrá adquirir aquello que necesita por lo que la escuela ejercerá un entorno sumamente importante en su desarrollo (Alcázar, et. al, 1996).

La escuela tiene un papel preponderante en el aprendizaje de la lengua por los niños, ya que los contenidos que el niño aprende se dan por medio de la lengua y ésta debe ejercitarse no sólo en el discurso situación, sino en el discurso teórico y en la narración, en estas modalidades a su vez se dan diferentes funciones comunicativas en donde el niño tiene que integrar los tres aspectos del lenguaje: forma, contenido y uso dentro del lenguaje que habla y escucha, (Garton y Pratt, 1991), se convierte entonces en un espacio socializador en donde se aprende y se descubre.

1. 4. 2 El rol de los padres en la adaptación escolar

Los niños y niñas llegan al jardín de niños con aprendizajes sociales influidos por características particulares de su familia y del lugar que ocupan en ella. Los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización en los pequeños se inician en la familia. (PEP, 2004).

Los padres de familia desempeñarán un papel importante para favorecer la adaptación de su hijo al colegio, debido a que son los actores principales del aprendizaje de sus hijos, deberán estar involucrados en la educación de sus hijos, reforzando y retroalimentando el trabajo que se realiza en la escuela, principalmente en los primeros años escolares: el preescolar, en donde se integra al niño desde los 3 años de edad al primer grado de preescolar y los años subsecuentes. Estos aprendizajes estarán enfocados en la adquisición de hábitos y rutinas básicas como la higiene, alimentación y sueño. Por lo que el refuerzo tanto en el hogar como en la escuela será de gran importancia para mantener una congruencia y continuidad de los logros (Echevarne, et. al, 2006).

Los procesos de desarrollo y aprendizaje en el niño por tanto tienen un carácter integral y dinámico que tiene como base la interacción de factores internos (biológico y psicológico) y externos (sociales y culturales). Cuando los niños participan en experiencias educativas desarrollan un conjunto de capacidades de orden afectivo, social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz que se refuerzan entre sí y se encuentran relacionadas unas con otras. (PEP, 2004).

Por estas razones el trabajo con los niños debe ser flexible y dinámico se deben reforzar las actividades de juego y comunicación que propicien el desarrollo cognitivo, emocional y social, teniendo siempre presente el desarrollo social e integral del niño.

Por lo anterior es evidente incluir tanto a padres de familia como profesores en el desarrollo integral de los niños en la etapa inicial de desarrollo y sobretodo por las grandes implicaciones que esto conlleva.

1. 4.3 Características lingüísticas de los niños de 3 años

A la edad de 3 años se presenta un desarrollo significativo en la evolución del lenguaje, se caracteriza de una ampliación del vocabulario y elementos gramaticales, se emiten las

primeras oraciones de dos o tres palabras volviéndose predominantes en la expresión oral del niño (Mendoza, 2000). Estas características les permiten establecer comunicación efectiva con los adultos e iguales, son capaces de desarrollar conversaciones simples, de corte situacional, principalmente dirigen el intercambio oral con los adultos más que con sus iguales. Por tanto el desarrollo de conversaciones simples distingue este periodo como característica evolutiva del lenguaje.

Mendoza (2000) destaca que es significativa la presencia de todas las formas gramaticales que componen la oración: artículos, pronombres, sustantivos, verbos, etc, lo cual va permitiendo una comunicación más entendible, sin embargo no se puede decir que todos los elementos gramaticales están al mismo nivel de desarrollo, será progresivamente como irán evolucionando.

Comienzan a presentarse todas las formas gramaticales que componen una oración (artículos, pronombres, sustantivos, verbos, etc, cada una en diferentes momentos y a ritmos diferentes), que les permite tener una comunicación más entendible, valiéndose cada vez más de formas efectivas de lenguaje.

Para Mendoza (2000) algunos logros evolutivos del lenguaje y de la inteligencia lingüística en esta etapa corresponden a la asimilación de elementos morfológicos y gramaticales variados que les permiten establecer una comunicación comprensible; surgen las preguntas por parte de los propios niños en su contacto verbal con los demás, emitiendo respuestas de frases largas, surge una ampliación marcada del vocabulario, se presenta una extensión notable de la comprensión léxico-semántica, sin dificultades en la articulación y pronunciación, aparece la conversación de tipo situacional, se identifican a ellos mismos mediante el pronombre yo, con diferenciación y verbalización de su identidad. Se presenta un creciente desarrollo intelectual en los niños.

Fernández et. al (2001) distingue algunas características psicológicas de los niños a la edad de tres años a nivel de desarrollo cognitivo el niño se encuentra en un periodo preconceptual, pasa del aprendizaje sensorial al intuitivo, es un periodo simbólico. Descubre nuevos símbolos que utiliza en la comunicación consigo mismo y con otros. Tiene pensamiento egocentrista, el conocimiento que el niño tiene del mundo se limita a lo que percibe de él.

Para Richmond (1979), el juego representa una actividad social fundamental en donde el niño comienza a verse a sí mismo y al mundo que le rodea desde otros puntos de vista, el niño transforma su experiencia del mundo en juego. En este caso cada actividad se va convirtiendo en un juego, por ejemplo vestirse se puede convertir en un juego. También es cierto que el juego comienza ejecutando tareas de vida real. Es importante mencionar que el juego simbólico equivale a una repetición lúdica de los hechos reales que ponen al niño en contacto con los problemas y objetos de la vida cotidiana, poco a poco el juego tiende a convertirse en una experiencia realista con su mundo social.

Así como el juego conforma una parte importante en el desarrollo del niño, el lenguaje también se convierte en un vehículo de desarrollo, el niño repite palabras y las vincula con objetos visibles o acciones percibidas. Durante estos años los símbolos del niño empiezan a relacionarse entre sí igual que las palabras se relacionan en modelos de lenguaje. El lenguaje comienza a operar como vehículo de pensamiento. Hace referencia a la importancia de retomar el pensamiento anterior sensorio motor, en donde el niño creaba imágenes internas de su actividad abierta y utilizaba estas limitaciones para impulsar acciones mentales. Ahora su lengua comienza a ser una lengua interiorizada y juega un papel más importante en sus acciones mentales (Vigotsky, 1990).

Es importante decir que el pensamiento es egocéntrico, es decir, no es capaz de separar su yo del medio que le rodea (Fernández et. al, 2001); como bien lo mencionaba Piaget (1924, citado por Vigotsky, 1990 pág. 174), al llamar este pensamiento egocéntrico como especie de autismo como la incapacidad de reconocer al otro.

El niño de 3 años utiliza el lenguaje para expresar su propia experiencia, existe una reciente adquisición de la fonación adecuada y el uso más o menos correcto de las palabras. Cuanto más un niño expresa verbalmente un deseo, una experiencia o un pensamiento sin necesidad de recurrir a las acciones, acepta el lenguaje como transmisor de significados (Piaget 1924, citado por Vigotsky, 1990 pág. 175).

Para Bigas (2000) el lenguaje a los 3 años acompaña su acción en el medio, habla mientras juega, investiga y experimenta, no anticipa la acción ni utiliza el lenguaje para organizar su activación, mientras interactúa con los objetos hace comentarios para sí mismo. En preescolar es muy común que los niños armen torres o rompecabezas y hagan

comentarios en voz alta sobre lo que están realizando. El lenguaje comienza a ayudarlo a controlar su conducta y la de otros; en esta etapa el niño sustituye una agresión física por el lenguaje cuando se enfrenta a un conflicto, podrá decir “tonto” a un niño que le ha ofendido en lugar de pegarle, descubre nuevos usos del lenguaje, en la medida en que tiene la necesidad de comunicarse. Muestra habilidad para expresarse en referencia al contexto compartido pero tiene dificultad para explicar sucesos diferentes del aquí y el ahora.

Pronuncian correctamente la mayoría de los fonemas de su lengua materna, excepto los que presentan mayor complejidad como: fonemas compuestos vibrantes /rr/, algunos grupos de consonantes /pr/ o /bl/, o los diptongos. El léxico aumenta progresivamente lo que le permite expresarse con mayor precisión. Domina con mayor facilidad los nombres comunes como la palabra “perro”, perteneciente a la categoría de animal. Se detectan hiperónimos como referirse a delfines y tiburones como “peces” por el simple hecho de compartir el medio acuático. Usa pronombres posesivos de la primera y segunda persona pero para la tercera suele utilizar la fórmula “Es de Ana” en vez de “es suyo”. Utiliza artículos determinados e indeterminados, adjetivos y demostrativos y emplea algunas preposiciones como a, en, de o para. (Bigas, 2000).

Bigas (2000) destaca que el niño a los 3 años construye oraciones simples (sujeto-verbo-objeto), en las que combina tres o cuatro elementos aunque no siempre respeta el orden convencional. Realiza frases declarativas y negativas, marca enunciados interrogativo por medio de la entonación: ¿vamos?, en vez de ¿cuándo vamos?. Domina concordancia de género y número. Conjuga verbos en los modos indicativo e imperativo, en presente simple y se inicia en el uso del pasado inmediato como “he corrido” y en el futuro, lo cual le sirve para expresar un deseo o voluntad. Conoce muchas de las normas que rigen el uso de la lengua pero no las excepciones, por eso realiza generalizaciones como “yo jugo”, en lugar de “yo juego”, o “sabo” por sé.

Gessell (1957) considera que el niño de 3 años presenta una prontitud para adaptarse a la palabra hablada lo que demuestra una madurez psicológica del niño, presenta un avance en el dominio de las oraciones; según posee una fuerte propensión a reemplazar y a extender su experiencia y cada vez es más consciente de sí mismo al reconocerse como

una persona entre otras. Durante esta edad se considera que el niño vive un giro importante en su vida al incorporarse al jardín de niños.

Su desarrollo en el lenguaje avanza de manera significativa, nombra las cosas, da voz a su discernimiento con “ete”, “eche”, “ayí”. Estas expresiones frecuentemente repetidas son índice de su proceso de clasificación identificación y comparación. Su aplicación experimental de las palabras es un impulso semejante, constantemente preguntas sobre las cosas: “ ¿qué es écho?” , ¿dónde va eto?, esto muestra una incansable tendencia hacia la clarificación perceptual. (Gessell, 1957).

Gessell (1957) destaca que una característica importante de esta etapa es el soliloquio y juego dramático, suelen ser actividades que agradan mucho a los niños y que tienen relación con ese proceso de maduración, en donde utiliza palabras, frases y sintaxis.

Para Gessell (1957) el lenguaje a los 3 años da múltiples pruebas de adecuación al apremio cultural. Formula preguntas como: ¿está bien eso?, ¿hay que hacerlo así?. Muchas veces hace a los adultos preguntas cuyas respuestas ya conoce. Este se le considera un tipo de interrogación práctica y experimental. Es una manera natural de adaptarse a su cultura y a su contexto social. Se le considera a los tres años como una especie de adolescencia. A los tres los niños han empezado a superar las trabas de la infancia. Las palabras empiezan a ser aceptadas también como medio de cambio. Esto torna su conducta más sociable. Los tres años son considerados como una etapa de transición.

Por lo anterior es importante que las actividades didácticas que se realicen con los niños tomen en cuenta dichas características, es decir siguiendo una pauta general de desarrollo. Por lo que, el pase de bits, las audiciones musicales, las poesías, adivinanzas los cuentos y trabalenguas conforman actividades que refuerzan la expresividad oral de los niños, como se verá en detalle en el capítulo II.

Como algunos autores lo mencionan el lenguaje es pensamiento y el pensamiento se construye a partir de la interacción con el contexto (Richmond, 1979) de esta manera la experiencia y las interacciones sociales van favoreciendo el lenguaje del niño, el desarrollo del lenguaje, por lo tanto, ha de enfocarse como el proceso de asimilación de la lengua natal, de las habilidades para el uso de la lengua como medio para conocer el mundo, como

un medio de comunicación entre las personas, y como mecanismo para autoconocerse y autorregular su conducta. Ha de valorarse como el proceso de formación y desarrollo de la inteligencia lingüística, sobretodo en esta etapa tan importante de la vida del niño, la educación inicial.

Para Gardner (1981) la inteligencia lingüística se refiere a aquella que permite la adquisición de la conciencia de los propios actos, deseos, necesidades y sentimientos y en este sentido está muy ligada a la inteligencia interpersonal e intrapersonal por lo que se puede decir que el incorporarse a la escuela implicará el desarrollo de esta inteligencia.

1.4.4 La Tarea del docente en la enseñanza del lenguaje

El docente debe proporcionar al alumno unas experiencias de aprendizaje agradables y adecuadas que permitan el proceso normal de adquisición del lenguaje.

Se debe tomar en cuenta que dentro de un grupo de aprendizaje existe variabilidad, es decir, a pesar de que exista una distribución normal en cuanto a logros lingüísticos, cada niño tiene su propio ritmo para adquirir el lenguaje. Por tanto no hay un punto exacto que divida el desarrollo normal de aquello que debe causar precaución. Las estrategias de enseñanza ineficaces pueden afectar seriamente el nivel de logro del niño (Brennan, 1979 en Dockell y McShane, 1992 citados por Aguado, 1995 pág. 52).

Las tareas que se les solicitan a los niños deben ser adecuadas a su edad cronológica y desarrollo cognitivo ya que esto puede conducir a demandas demasiado difíciles para el niño y podrían conducir a errores, llevando consigo una dificultad de aprendizaje (Fernández et. al, 2001).

La escuela deberá convertirse en un entorno que le proporcione experiencias apropiadas al niño adecuadas a sus demandas y necesidades pues se podría caer en el error de pedirle una tarea muy compleja a un niño pequeño, por tanto es importante conocer al niño, su desarrollo cognitivo, sus destrezas lingüísticas correspondientes a su edad, saber cómo se adquiere la destreza lingüística a lo largo del desarrollo infantil, conocer su predisposición innata, etc, para ello no se puede separar la fuerte influencia que ejerce la familia y el colegio como principales agentes de la formación del niño preescolar.

El profesor deberá dar oportunidades a los niños para expresarse, para hablar de aquellas cosas que les interesen, pensar en aquello que puede representar para ellos un problema y darle tiempo para pensar en cómo resolverlo, primero guiando y orientando sus soluciones y proporcionándoles alternativas para que después logren su autonomía (Alcazar, et. al, 1996).

Deberá buscar espacios para la conversación y el diálogo en diversas circunstancias, a través del trabajo en grupo y de manera individual para poder conocer como desarrollan su lenguaje y como están comprendiendo ciertos conceptos, así como conocer lo que piensan (Echevarne, 2006).

Es necesario que el profesor tenga un amplio conocimiento de lo que se quiere evaluar de tal forma que esto conduzca a las tareas necesarias de intervención, atendiendo e integrando a cada uno de los alumnos en sus demandas y necesidades especiales, debido a que los profesores ejercen una gran tarea con los niños, la cual consiste en guiarlos, andamiar y orientar su proceso de aprendizaje, por lo que será fundamental conocer el desarrollo general del niño (características y cambios), saber con quienes está trabajando para así comprender las demandas y cuidados que requieren en esta etapa de desarrollo lingüístico tan importante, incluso las posibles dificultades que podrían presentar (Triadó y Forns, 1989).

El profesor deberá conocer a sus alumnos, conocer acerca del desarrollo evolutivo y cognitivo en cuanto a la formación de conceptos, representaciones, operaciones mentales, lo cual se refleja en el vocabulario de cada nivel de edad. De esta forma el trabajo podrá ser más eficiente y se podrá determinar la manera precisa de intervención. (PEP, 2004)

Se debe examinar la manera en que los niños dominan normalmente una tarea lingüística para tener orientaciones acerca de las habilidades lingüísticas esperadas en niños de 3 años. Por eso es importante partir del proceso de adquisición normal como prerrequisito crucial para entender la evolución del lenguaje (Veiga, 2004).

Para Veiga (2004), la actividad educativa así como la intervención que se realice con los niños a esta edad debe favorecer el desarrollo y adquisición del lenguaje centrándose en actividades como el juego, la narración, el cuento, poesías, trabalenguas. Principalmente el profesor desempeñará un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje en el niño, estableciendo acuerdos y patrones de entendimiento mediante el lenguaje que den lugar a las pautas de interacción.

El profesor deberá generar en los niños un ambiente de confianza para que favorezca el proceso de enseñanza- aprendizaje del lenguaje mediante estrategias adecuadas y con una fuerte motivación que lleve al niño al éxito.

Para Bigas (2000) es importante llevar a cabo situaciones didácticas que favorezcan el desarrollo lingüístico de los niños. A continuación se desglosan algunas actividades que propone Bigas (2000) y que se encuentran relacionadas al trabajo que se realizará con los niños dentro del Proyecto Optimist:

Actividades relacionadas con los hábitos y las rutinas: en alimentación, en la higiene, en el sueño y en el orden de las cosas, son momentos en donde el niño capta la atención de la maestra, se debe mantener una interacción en la que las miradas, los gestos, las palabras del adulto ejerzan una función comunicativa; el adulto estimula con sus palabras al niño lo que está haciendo y lo que está a punto de suceder: ¿tienes hambre?, vamos a comer una gelatina, el lenguaje utilizado es comprendido porque no es más que la explicación de lo que está pasando, está contextualizado y adquiere sentido gracias al contexto. Estas situaciones se producen siempre siguiendo un mismo orden, resultan eficaces para el desarrollo del niño que muy pronto conoce la secuencia de las acciones y puede anticipar lo que sucederá, todo esto le confiere seguridad y confianza. Las acciones están acompañadas de producciones verbales del adulto, que se llenan de significado gracias al contexto.

El aprendizaje de las formas lingüísticas convencionales: el saludo, la despedida, pedir las cosas por favor, dar las gracias, así como las celebraciones u otros actos sociales, corresponden a los hábitos lingüísticos que se aprenden por imitación. Es importante que toda enseñanza del lenguaje esté contextualizada.

El juego es una actividad de aprendizaje y crecimiento para el niño al entrar en una dinámica regida por reglas y con un orden específico, es una actividad fundamental para el desarrollo de los niños en el nivel preescolar, en este aspecto se dará gran importancia al juego verbal, Para Bassedas (1998 citado por Bigas, 2000), el juego proporciona beneficios indudables para el desarrollo y crecimiento del niño. A través del juego explora su entorno y las personas y los objetos que lo rodean, aprende a coordinar sus acciones con las de otras personas, aprende a planificar y a tener en cuenta los instrumentos que necesita para conseguir un objetivo; se aproxima y utiliza los objetos con intenciones diversas y con fantasía. En los juegos el niño enfrenta pequeñas situaciones que tiene que resolver, que tiene que relacionar y en todas ellas utiliza el lenguaje como auténtico motor del pensamiento y del conocimiento, como pedir información, contrastar puntos de vista, anticipar consecuencias de las acciones, planificar, coordinar acciones, comprobar hipótesis, buscar soluciones y alternativas.

La explicación de la lectura de cuentos, la elaboración oral de mensajes para ser escritos: El cuento comprende una actividad importante para el desarrollo lingüístico de los niños y su preparación para el escrito, contempla algunas características: están escritos en tercera persona, refieren a ambientes persona y épocas alejados a la experiencia cotidiana del niño, lo que favorece el proceso de descentramiento al incorporar otras realidades diferentes de las que él conoce. Presencian lenguaje descontextualizado, es decir, el mensaje interpretable por sí solo, gracias a una recreación lingüística ajustada que permite asir el significado con ayuda de las palabras.

El cuento es un modelo narrativo muy pautado, con una estructura recurrente, una fórmulas lingüísticas iniciales y finales repetidas, personajes estereotipados, etc, lo que facilita que el niño pueda interiorizar de forma temprana el esquema narrativo y anticipar acciones comportamiento y personajes y finales.

1.5 Programa de Educación Preescolar (PEP)

Conforma un programa de carácter nacional de acuerdo a los fundamentos legales que rigen la educación preescolar en México, el programa reconoce a la educación preescolar como un fundamento de la educación básica, el cual debe y tiene el propósito de contribuir a la formación integral del niño, asume que para lograr este propósito en el Jardín de niños es importante garantizar a los pequeños su participación en experiencias educativas que les

permitan desarrollarse, de manera prioritaria sus competencias afectivas, sociales y cognitivas, de esta forma se diseñan actividades con distintos niveles de complejidad en las que habrá de considerarse los logros de cada niño (PEP, 2004).

Este programa está centrado el desarrollo de las competencias, es decir, entendiendo como competencia a un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. Por lo que habrá que favorecer al niño en las diferentes situaciones didácticas o actividades que lo lleven al logro de las mismas, tiene como finalidad atender a la diversidad educativa e integrar a cada niño a la educación.

A continuación se desglosan los campos formativos en los cuales se divide el PEP y a partir de los cuales se comprenden una serie de competencias a desarrollar dentro de cada campo:

- Desarrollo personal y social
- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Expresión y apreciación artísticas
- Desarrollo físico y salud

A continuación se describen únicamente los aspectos que se organizan en el campo formativo del lenguaje y comunicación, por estar relacionado a esta investigación:

Lenguaje y comunicación: aspectos en los que se organiza el campo formativo:
competencias

Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Comunica estados de ánimos, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.	Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.
Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.	Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.	Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.	Identifica algunas características del sistema de escritura.
Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.	Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

Se puede apreciar la forma en que se divide el campo formativo de lenguaje y comunicación y se desglosan la serie de competencias que se pretenden desarrollar, será tarea del docente llevar a cabo actividades específicas para favorecer las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación. El cuadro proporciona las competencias que se pretenden trabajar a lo largo del ciclo escolar mediante actividades o situaciones didácticas pertinentes y que favorezcan el logro de las mismas.

Es importante tomar en cuenta que en México se tiene programa educativo nacional que está encaminado a la educación integral del niño, se mencionaron someramente las áreas que se contemplan en el PEP de esta forma se proporciona un panorama de las áreas que se trabajan y estimulan en México y por otro lado, conocer las áreas que se contemplan y se trabajan en el Proyecto Optimist, en donde se sugieren actividades encaminadas a estimular el desarrollo del lenguaje en educación preescolar, así como actividades a

desarrollar en las demás áreas contenidas en el PEP. Se puede decir que ambos integran las mismas áreas de desarrollo pero con distinto nombre.

1.6 Evaluación del lenguaje

El lenguaje es entendido como una habilidad para comprender y expresar intenciones, como modo de respuesta vocal y como proceso de codificación/decodificación de mensajes con la finalidad de transmitir a otro un mundo de significaciones, implica multiplicidad de habilidades de orden cognitivo, audio-oral, visual-grafo-motor, emocionales o de personalidad y de tipo social. (Triadó y Forns 1989).

Para Triadó y Forns la evaluación del lenguaje permite determinar el nivel de eficacia en el habla, lengua y comunicación; permite conocer el desarrollo de lenguaje, también es posible detectar alteraciones, y saber si el desarrollo y evolución del lenguaje se lleva dentro de los parámetros esperados. Consiste en una exploración del lenguaje, que a través de su aplicación es posible conocer la evolución lingüística dentro de un grupo social y cultural determinado. La importancia de evaluar el lenguaje es que gracias a esta se pueden detectar a tiempo posibles retrasos y estimularse de forma adecuada mediante estrategias de intervención dependiendo de cada caso, y en su defecto canalizar a expertos. (1989, p-65).

Anteriormente sobretodo en los años cincuenta centraban la atención a la evaluación del habla receptiva, estos test analizaban el vocabulario receptivo y se completaban con otras habilidades lingüísticas mediante la aplicación de diferentes pruebas como lo era el test de inteligencia de Weschler. El test de Peabody Picture Vocabulary Test (Funn, 1959 citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 104) como prueba de conocimiento de unidades semánticas. Con el tiempo surge la necesidad de evaluar el lenguaje de forma global y en situaciones naturales, de esta forma se recogieron, muestras de lenguaje espontáneo de los niños y se diseñaron diversas formas de análisis como: número de respuestas constituidas por una o varias palabras, porcentajes de respuestas simples y complejas, porcentaje de categorías gramaticales utilizadas, etc.

Para Miller (1986 en Triadó y Forns 1989 pág. 67) la evaluación del lenguaje debe responder según cada caso y los objetivos de análisis según los sujetos y las situaciones a las preguntas: ¿por qué evaluar la conducta lingüística?, ¿qué analizar?, ¿cómo hacerlo?, y

estas considerarlas como preguntas previas a cualquier examen de lenguaje con la finalidad de precisar el análisis, en este sentido, se evalúa la conducta lingüística para determinar la base de funcionamiento (control evolutivo o acción clínica), para detectar a los sujetos con alteraciones potenciales de lenguaje (como acción preventiva), y para detectar el cambio producido en caso de intervención educativa (normal o específica). Se analizan las dimensiones básicas de contenido, forma y uso combinándose interactivamente en el hecho real del lenguaje.

El análisis de la forma incluye el estudio de los componentes motores o físicos de la expresión articulada y las formas que toma el propio lenguaje. Abarca el sistema fonológico y morfosintáctico. El sistema sintáctico está relacionado con la función semántica del lenguaje; la estructura de una frase puede variar en función del énfasis significativo que se le otorgue (Triadó y Forns, 1989).

Para Triadó y Forns (1989) el análisis del uso del lenguaje o pragmática se refiere al uso de las funciones del lenguaje y de las reglas que rigen el uso del lenguaje en el contexto. Como las implícitas en el primer lenguaje del niño, las funciones de: informar, repetir, pedir, etc. Y de profundizar en las distintas formas que puede tomar una frase como: una promesa, un mandato, pregunta, etc. Sobre todo se interesa por los procesos de interacción comunicativa entre las influencias de los hablantes con los receptores en un contexto determinado. El análisis del contenido del lenguaje se centra de las significaciones implícitas en las frases de una o dos palabras, se refiere a la significación o representación de los mensajes producidos.

Para Bloom y Lahey (1978, citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 68) el contenido del lenguaje es su significado o semántica, es decir, trata de “la representación de lo que las personas conocen acerca de los objetos de la realidad, de los acontecimientos y de las relaciones”.

Algunas pruebas se centran en el análisis del contenido del lenguaje, como PLAI (Preschool Assessment Instrument) de Blank, Rose y Berlin, (1978, citado por Triadó y Forns, 1989) se centran en la capacidad de comunicar ideas, el TVAP (Test de Vocabulaire Actif et Passif) de Deltour y Hupkens (1980 citado por Triadó y Forns, 1989), TRT (Test de relations topologiques) de Deltour (1982 citado por Triadó 1989),

NC-72 (Test de Llenguatge) de Tió (1979, citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 70) , (DRST Del Rio Language Screening test) de Toronto y cols, 1975 estos test se interesan por el análisis de la función expresiva y receptiva en general sobre el conocimiento de los objetos, la relación entre estos y entre acontecimientos, algunos sobre designación de dibujos y otros sobre comprensión y relato de historietas.

Para la evaluación fonológica se requiere del análisis de la producción de sonidos y de las reglas de combinación en secuencias adecuadas para el lenguaje. (Hallahan y Bryan, 1981 en Triadó y Forns, 1989 pág. 71). Abarca fenómenos receptivos de identificación y discriminación de fonemas, de sílabas y de cadenas orales tanto como los fenómenos expresivos articulatorios.

Para Triadó y Forns (1989) el análisis de la morfología se refiere al análisis de la forma del lenguaje comprende los modos de conexión de los sonidos con las significaciones contenidas en las palabras o en las frases. Como el uso de los verbos, sustantivos, adverbios (palabras o clases de significación), preposiciones, pronombres, conjunciones (relaciones semántico-sintácticas entre las palabras), entonación y ritmo (prosodia suprasegmental).

Berko (1958 citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 75) desarrolla una de las técnicas más conocidas de análisis morfológico, abarca las producciones de las reglas de relación a partir de la presentación de enunciados no significativos para el sujeto.

Por otro lado la sintáxis se refiere al análisis de las formas y el orden de organización de los enunciados, es decir, a la estructura de la frase. Está vinculada al uso comunicativo en donde se sitúa el intercambio verbal y el contexto dado. Dentro de las pruebas más conocidas se distinguen la de Bankson (1977), TLP (Caracosta y cols, 1975 pág. 76), e ITPA (Kirk y col, 1968). Los aspectos sintácticos más usualmente abordados en las pruebas de lenguaje son la estructura interna de las frases (cláusulas simples, combinadas o complejas) dependiendo de sus componentes: sujeto, verbo, objeto; las reglas y usos de los pronombres, las frases interrogativas y el sistema de negación de la lengua. (Triadó y Forns, 1989).

Para la evaluación del uso del lenguaje se requiere de la selección de conductas, social y cognitivamente determinadas de acuerdo con las finalidades del hablante y del contexto de las situaciones (Bloom y Lahey, 1978 en Triadó y Forns, 1989 pág. 78).

Para Bloom y Lahey (citado en Triadó y Forns, 1989 pág. 78) el análisis del uso del lenguaje comprende diversos aspectos como: relaciones comunicativas entre emisor y receptor en un contexto dado y otro corresponde a las reglas de decisión por las cuales se elige una forma de mensaje, en función de las funciones pretendidas y según la situación de los participantes. Es difícil conseguir pruebas estandarizadas que evalúen el uso de lenguaje.

Según Bloom y Lahey (1983 citado en Triadó y Forns 1989 pág. 78), el único elemento que se puede evaluar en la pruebas estandarizadas es la habilidad de manipular símbolos verbales con el objetivo de resolver problemas, la habilidad de relacionar símbolos como son las analogías, o de hablar sobre una forma lingüística (análisis de la palabras). En cambio, las pruebas no estandarizadas permiten tener una forma más natural y espontánea de la habilidad lingüística.

1. 6.1 Estrategias de evaluación del lenguaje

Existen paradigmas referenciales y sociolingüísticos que permiten evaluar las habilidades lingüísticas (Dickson, 1981, en Triadó y Forns 1989 pág. 79). Para Triadó y Forns (1989) desde estos enfoques se analiza el lenguaje producido en situaciones libres y producido en situaciones dirigidas y semidirigidas, de este último se distinguen 5 formas de análisis:

- Análisis de las producciones orales en situaciones libres: conversación y juego
- Análisis de las producciones verbal-orales en situaciones referentes: ante material visual: imágenes de cosas presentación de láminas y presentación de viñetas; ante estímulos verbales: tareas incluidas en test de lenguaje como la evocación de nombres de objetos dadas las categorías, completamiento de frases, imitación al diálogo, comprensión de problemas; tareas incluidas en test de inteligencia verbal: definición de palabras, sinónimos y antónimos, interpretación de refranes, expresiones idiomáticas y/o fábulas, ejercicio de lógica verbal, etc.
- Ante acciones reales: Análisis de las producciones motoras (gestuales o gráficas) ante estímulos visuales y/o verbales: Indicación de dibujos, ejecución de órdenes

verbales con material, ejecución gráfica de orden verbal, ejecución mínima de acciones frente a estímulos verbales.

- Análisis de la imitación provocada: repetición de frases
- Análisis de las habilidades comunicativas: Role playing y doble código.

Análisis de las producciones orales en situaciones libres (conversaciones y juegos): Se ubica desde el paradigma sociolingüístico, se entiende que la competencia comunicativa es situacional, interaccional, funcional y evolutiva. (Díez, 1984 citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 80).

Se analiza el lenguaje del niño en situaciones de comunicación espontánea con otros niños o con otros adultos, incluye datos verbales como no verbales y contextuales.

Principalmente se utiliza en estudios longitudinales en donde se analiza el desarrollo lingüístico. La técnica de registro de datos más utilizados datan desde Piaget (1978, citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 81) con el método de la observación y registro de las conductas lingüísticas de sus hijos, con base a la reflexión sobre el proceso de desarrollo.

Los datos observacionales pueden interpretarse de dos formas: como producto: se estudia el lenguaje de manera cuantitativa como número de palabras expresadas, longitud de la frase (LMU), y como proceso: está centrado en el análisis de la interacción comunicativa entre niños o entre niño y adulto.

Lo más importante es identificar las estrategias que posibilitan la adquisición y evolución de la conducta comunicativa. Desde este paradigma se ha intentado profundizar en los diferentes aspectos del desarrollo lingüístico entre estos: la determinación del orden evolutivo de la aparición de diferentes elementos del lenguaje como: fonología, morfosintaxis, sintaxis, etc; el establecimiento de relaciones semánticas implícitas en los enunciados cortos de los niños y su enriquecimiento a los más complejos; la importancia de la conducta gestual como valor intrínseco y sustitutivo del propio lenguaje, o valor de complementación; la importancia de la intención comunicativa que el adulto confiere al lenguaje del niño; la constatación del desarrollo temprano de las habilidades comunicativas

y de las capacidades de los niños para negociar los significados de las palabras (Triadó y Forns, 1989).

A pesar de que el enfoque sociolingüístico permite obtener una forma más natural y exacta del lenguaje del niño también es cierto que dentro de sus limitaciones se encuentra la dificultad de seleccionar la muestra del lenguaje a partir de los registros obtenidos, la dependencia contextual de las producciones, la gran carga temporal que ocupa la recogida y análisis de datos, es conveniente para el establecimiento de comparaciones grupales (Acosta, 1996).

Estudio de la producción verbal en situaciones referenciales: Se pide al sujeto que muestre su habilidad comunicativa ante un referente artificial impuesto por el examinador, mediante consignas concretas en una situación dada. Se analiza la habilidad para elaborar y transmitir un mensaje por parte del emisor como la habilidad del receptor en recibirlo y comprenderlo. Se analiza principalmente la sintáxis y la semántica. Actualmente se está reconceptualizando la noción de competencia comunicativa como conjunto de habilidades de intercambio comunicativo, como proceso de pensamiento y comunicación de ideas, en relación a la comprensión del interlocutor, todo bajo un esquema cognitivo. (Díez, 1984, citado por Triadó y Forns, 1989 pág. Pág. 84).

Los análisis de exploración referencial del lenguaje suelen considerarse en diferentes situaciones y tareas entre estas:

- Análisis de las producciones verbal-orales ante material visual (dibujos, imágenes, diapositivas): Ha sido de las más utilizadas, desde Binet (1911 citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 85) en su escala métrica de inteligencia utilizó la presentación de láminas de dibujos como medio analizador de lenguaje. Permite explorar diferentes funciones del lenguaje como: identificación de conceptos, selecciones o determinación de la pertinencia, denominación, interpretación, comprensión. En ocasiones la dificultad radica en delimitar en qué medida se analiza una función sólo lingüística o sólo cognitiva o si se analizan ambas.

Algunos de los tests que se utilizan para elicitación de productos lingüísticos son: Tarea de evocación de conceptos mediante presentación de imágenes de cosas, la forma es la de vocabulario de imágenes, como un estímulo simple encaminado a la evocación de los

conceptos expresados en la lámina como nombre de objetos, de acciones, de funciones, categorías, etc. Va acompañada de preguntas que hacen referencia a la imagen como: ¿Qué es?, ¿para qué sirve?, ¿qué hacemos con él?, ¿de qué está hecho?. El Test ITPA (Mc Carthy y Kirk 1961 citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 85) (para este tipo de tareas utiliza objetos miniatura; la tarea de expresión de relatos mediante la presentación de láminas o escenas que desencadenan la producción verbal, se le denomina “lectura de imágenes”).

Trata de conseguir una explicación de la historieta en escena expuesta. También se cuestiona al niño como una demanda de previsión sobre una acción que suele generar en el niño amplias explicaciones. Se considera un ejemplo claro de esto en el test PLAI (Blank , rose, Berlín, 1978 pág. 86), en donde se muestra un niño montado en una bicicleta, y se pregunta al niño. ¿qué crees que hará después?; tarea de organización lógico-verbal (secuenciación espacio temporal): consiste en la explicación de una historia expresada en unas viñetas presentadas de modo ordenado o desordenado.

Está altamente cargada de factores cognitivos y constituye una prueba adecuada para analizar la capacidad de planificación y organización espaciotemporal. Se realizan de tres formas distintas por imágenes simples, escenas o viñetas en donde la función expresiva del lenguaje puede verse complementado con el análisis receptivo, especialmente en los casos en donde la producción lingüística resulte simplificada.

Es importante que exista claridad gráfica de los dibujos, ya que son los principales evocadores de la expresión verbal, de otra forma no existiría validez en la prueba y se podría llegar a errores. Tal es el caso de la prueba EDEI (Perron-Boreli y Perron, 1974 citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 87), en donde los dibujos de una lámina de categorización verbal presentan una pelota que llega a provocar la evocación de más de 10 conceptos distintos como: sol, luna, globo, moneda, etc. Va a depender la orientación que se le dé a la lámina para obtener lo que se busca y no distorsionarlo. El análisis del error sin embargo, también ayuda al evaluador a precisar mecanismos alterados en la identificación o producción de las respuestas correctas (Triadó y Forns, 1989).

Por ejemplo la prueba de Deltour y Hupkens (1980, citado en Triadó y Forns, 1989 pág. 87) se le presenta al niño seis estímulos visuales entre los cuales uno presenta la

acción o palabra a identificar, otro puede ser elegido en función de un conocimiento impreciso de la palabra, uno o dos dibujos más pueden ser utilizados como distorcionadores y el resto pueden ser elegidos en razón de diversas confusiones, fonéticas o funcionales, la prueba tiene gran valor que posibilita el análisis de los errores con finalidades estrictamente diagnósticas y permite la planificación de medidas pedagógicas especiales.

Las capacidades perceptivas de discriminación gráfica, de exploración sistemática, de captación de detalles esenciales versus no esenciales, así como las capacidades de estructuración espacio-temporal, deben ser necesarias y previamente analizadas antes de proceder a la exploración del lenguaje, a fin de no concluir de forma inadecuada la alteración del lenguaje en donde pudiera existir una alteración de base perceptiva. (Triadó y Forns, 1989).

Para Triadó y Forns (1989) el análisis de las producciones verbales-orales ante estímulos verbales: Analiza la producción verbal realizada por el niño ante consignas verbales dadas en ausencia de soporte visual. Incluye dos categorías de estudio: el análisis de la propia actividad verbal y la capacidad de razonamiento verbal. El lenguaje es considerado como un proceso que involucra la cognición y no se puede tomar de manera aislada o como una mera producción, ambas están mutuamente implicadas.

Se dividen pues en tareas tests que tienen diferentes objetivos de análisis entre estos: tareas de los tests cuyo objetivo es el análisis del lenguaje: Evocación del nombre de objetos dada una categoría o una función, consiste en reconocer la etiqueta verbal de la categoría propuesta y en el aspecto cognitivo que sea capaz de categorizar; completar frases: se trata de una actividad de cierre verbal tanto el plano sintáctico como morfosintáctico, implica la comprensión de un enunciado dado en forma incompleta en una estructura sintáctica; incitación al diálogo: se induce a usar enunciados interrogativos y a solicitar posibles respuestas, se considera la capacidad de responder a la incitación de la demanda, implica importantes habilidades metalingüísticas como el reconocimiento de los mensajes y solicitar información ausente en los esquemas del emisor.

Según Triadó y Forns (1989) esta tarea implica un ejercicio de role taking, es decir, tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro, en el nivel preescolar justamente se va

trabajando la empatía conforme el niño va comprendiendo más su entorno, el niño de primer grado de preescolar va comprendiendo la empatía conforme va interactuando con los demás, y va viviendo experiencias; comprensión de problemas, con o sin soporte visual: consiste en plantear un conflicto cognitivo y solicitar la resolución del mismo y la consiguiente explicación verbal del razonamiento de resolución; las tareas incluidas prioritariamente en las pruebas de inteligencia o razonamiento verbal: corresponden a subpruebas verbales contenidas en los test Wechsler, 1949,1974), Terman (1970), McCarthy (1972 citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 91) o el EDEI (Perron-Boreli y Perron, 1974 citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 91), estas pruebas aportan datos interpretativos relacionados con la habilidad lingüística del sujeto, principalmente: la comprensión verbal (analiza organización de datos incluidos en enunciados largos), comprensión social (se analiza la expresión verbal de enunciados de respuesta larga), la formación de conceptos verbales (analiza la categorización).

De entre las tareas incluidas en las pruebas de inteligencia de mayor alcance lingüístico se destacan: definiciones de palabras: permiten establecer el nivel de conocimiento semántico, la facilidad y riqueza expresiva, la precisión conceptual, la riqueza fonética, la claridad fonética; búsqueda de sinónimos y/o antónimos: exige comprensión verbal y precisión conceptual; interpretación de refranes, fábulas o expresiones idiomáticas (aplicables en adolescentes): exige un juicio social, abstracción verbal y comprensión analógica; ejercicios de lógica verbal de tipo categorial y los textos lacunares: consiste en reconocer palabras que completan el sentido de las frases de un párrafo, requiere de previa lectura del mismo, como buscar un homónimo que convenga a distintas frases. (Triadó y Forns, 1989).

Análisis de las producciones verbales ante acciones reales: Permite la captación de sucesión de acciones. El contexto que envuelve la representación de la acción por parte del examinador es ficticio y la solicitud de la rapidez en el cambio de la comprensión de textos puede ser distorsionante. El uso de video permite un buen análisis, ya que pueden visualizarse las acciones, la sucesión temporal de la mismas, la posibilidad de manejar conceptos espaciales. Esta técnica de registro de datos permite acercarse más al lenguaje autorregulativo del niño, como la verbalización de su propia actividad o de la actividad de otros, tal es el caso de la prueba de Rondal (1981 citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 97) de la búsqueda de un tesoro, en donde se trata de analizar en qué medida la propia

verbalización del procesos de resolución de una tarea ayuda al niño a la resolución de la tarea en sí misma.

Análisis de la producción motora (gestual o gráfica ante un estímulo visual y/o verbal): Consiste en la ejecución mímica o gráfica de las órdenes dadas por el examinador, o de las acciones o funciones que pueden ser evocadas mediante un dibujo. Esto permite conocer más la comprensión verbal de enunciados sintácticamente complejos. La prueba ITPA (Kirk, Mc Carthy y Kirk, 1968 citado por Triado y Forns, 1989 pág. 97), la expresión mímica también es tomada como la capacidad expresiva. Dentro de las tareas normalmente propuestas son: Indicación del dibujo pertinente a la frase dada (producción motora de indicación o señalización de elementos del dibujos proporcionado), ejecución de orden verbal con material figurativo o simbólico: capacidad de comprensión de la sintáxis compleja y la retención mnemónica inmediata (el examinado sólo puede cumplir órdenes como “coge el cuaderno blanco” dentro de muchos cuadernos de colores; uno de los test que evalúa este aspecto es el Token Test de Renzi y Vignolo (1962 citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 104), usado para la prueba de screening afásico, o la prueba de inteligencia de BAS de Ellior, Murray y Pearson (1979 citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 104) que incluye la comprensión verbal en donde el sujeto debe ejecutar órdenes dadas como “pon dos muñecos, uno frente al otro”; ejecución gráfica de la orden verbal: analiza la capacidad de órdenes escritas; ejecución motora (mimada) de las acciones que pueden realizarse con un material que es presentado visualmente.

Un ejemplo es la prueba de ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 1968 en Triado y Forns, 1989 pág. 110), en donde se analiza la habilidad expresiva de un sujeto que se vale del lenguaje gestual, evalúa la secuencia de movimientos que un sujeto realiza ante una consigna dada para realizar acciones como “hablar por teléfono”, “tocar la guitarra”, etc. Este tipo de pruebas requieren de la capacidad de comprensión de órdenes verbales, así como la retención de las mismas ante la solicitud de determinadas consignas implica también la evaluación de funciones cognitivas complejas como el lenguaje, razonamiento y memoria. Se evalúa el lenguaje ante demandas cortas pero sintácticamente complejas, principalmente se utiliza con algunos trastornos afásicos.

Análisis del lenguaje mediante repetición de frases: Requiere de un sistema sensorial auditivo que permita captar los estímulos percibidos, como la capacidad de

discriminación acústica y por la habilidad mnemónica y articulatoria. Permite conocer los límites del input de estructuras y contraste morfológicos.

El análisis de la habilidad comunicativa: Se trata de analizar las formas de intercambio comunicativo entre niños y adultos (padres, maestros); y entre los propios niños. Desde el paradigma referencial se pretenden identificar las habilidades básicas para la comunicación. Para Haslett (1984, citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 99) existen tres perspectivas de análisis: el análisis de tareas, el de role taking (la habilidad de ponerse en el lugar del otro y formular mensajes a partir de esto) con respecto a este punto se considera la etapa egocéntrica del niño así como la capacidad progresiva que tiene el niño de hacer abstracción de su propio rol para situarse en el lugar del otro y la evaluación del mensaje. Por otro lado Asher y Oden (1976 citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 99) defienden que la habilidad comunicativa de los niños se adquiere debido al incremento de vocabulario o conocimientos y la creciente necesidad de establecer comparaciones. En la medida en que el niño logra descentralizarse es capaz de participar en un proceso de comunicación social (Flavell, 1973, citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 99).

Los estudios centrados sobre la evaluación de los mensajes se preocupan de identificar las habilidades del receptor para usar adecuadamente un mensaje, consideran que la eficacia comunicativa entre locutor y receptor aumenta con la edad y que la plena eficacia comunicativa, es tardía. (Glucksberg et. al, 1975 citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 100).

Los estudios del “doble código” hacen referencia al uso de la codificación “para uno mismo” o “para otro”, procuran distinguir el momento en que la evolución se consolida el “saber” o el “saber hacer”, necesario para el dominio de distintos códigos. (Boada, 1986 citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 100).

Por otro lado parece poder demostrarse cuando la situación y el referente son adecuados a la edad del sujeto, que la comunicación es precoz (Beaudichon, 1968 citado por Triadó y Forns, 1989 pág. 100), esto nos lleva a la reflexión de que el rol del adulto es básico para el mantenimiento de la comunicación y que actúa como guía para favorecer los procesos comunicativos.

Como bien se puede apreciar, la evaluación del lenguaje es una actividad compleja que requiere un tiempo considerado para conocer su evolución debido a que el lenguaje es una de las funciones del ser humano que representa una evolución compleja en su desarrollo y adquisición, ya que involucra una maduración de áreas diversas en el ser humano entre ellas una madurez neuropsicológica, la afectividad, el desarrollo cognitivo, la correcta maduración de los órganos periféricos del lenguaje o los contextos en los que el niño está inmerso, entre otras cosas. (Acosta, 1996).

Por eso es que el hablar de las dimensiones del lenguaje es abarcar en cierta forma cada una de estas áreas que se encuentran relacionadas en la evolución del mismo. Hasta el momento hemos conocido algunos procedimientos y estrategias que corresponden a test estandarizados y escalas de desarrollo que permiten medir el lenguaje en diferentes aspectos: cuantitativo, es decir, una edad del lenguaje. Principalmente los test estandarizados fueron diseñados para detectar trastornos en el lenguaje infantil.

Las escalas de desarrollo por su parte intentan estudiar el lenguaje del niño desde una perspectiva madurativa, proporcionando un perfil que se irá comparando a lo largo de un periodo de reeducación. Una escala que permite medir la comprensión la asociación y la expresión es la escala Alfa para evaluación del lenguaje en niños de 3 años a 17. (Feldman, 1992).

Otra técnica de evaluación del lenguaje es la observación conductual que estudia el lenguaje en situaciones naturales no estructuradas. El examinador observa y registra la conducta verbal del niño, se utiliza mucho en la evaluación de la pragmática, ya que el evaluador tiene claros sus objetivos y registra aquello que le sirve.

Otra técnica corresponde a las pruebas no estandarizadas entre estas se contemplan diversas tareas que se han explicado con anterioridad entre estas: recogida, transcripción y análisis de una muestra de lenguaje, evaluación de la comprensión ante tareas concretas a realizar, imitación provocada, producción provocada ante situaciones referenciales.

Un ejemplo de muestras no estandarizadas corresponde al protocolo de evaluación propuesta por Acosta (1996) consta de dos partes, en la primera se pretende obtener una muestra más o menos amplia de lenguaje en situaciones libres. En la segunda se

contemplan una serie de tareas dentro de cada una de las dimensiones del lenguaje (semántica, fonología y morfosintáxis) con la finalidad de evaluar algunos componentes y unidades específicas dentro de cada parcela.

Cada una de las tareas evalúa el desarrollo de las dimensiones y componentes del lenguaje: fonología, morfosintáxis, semántica y pragmática.

1. 6.2 Actividades que favorecen el desarrollo del lenguaje

A continuación se desglosan algunas actividades que fomentan el desarrollo del lenguaje y que se encuentran relacionadas con algunas tareas contempladas en los test explicados anteriormente:

Completar palabras, por ejemplo manos a la cabe..., manos en las rodi...los niños presentan poca dificultad para reemplazar las palabras que faltan porque alguna vez se han puesto las manos en la cabeza o en las rodillas. Las experiencias personales les permiten adivinar el significado y responder con rapidez. (Smith, 1971, citado en Baghban, 1990), en el caso del algunas poesías por ejemplo se pueden repetir primeras líneas y después esperar las palabras que emita el niño manteniendo una rima. Por lo tanto las palabras claves en la estructura lingüística que van acompañadas de un simple golpe les ayudan a predecir las palabras necesarias para completar los versos. Puesto que el lenguaje es predecible, y generativo, no sólo refuerza las experiencias vividas, sino reordena las percepciones, modismos, y vocabulario, en la medida en que estas experiencias amplían nuestro conocimiento del mundo. Además favorecen la adquisición del lenguaje, se convierten en actividades divertidas e interesantes para los niños pues al jugar con los gestos y la modulación de voz se enriquecen las actividades.

Narración de historias o cuentos: La experiencia en la lectura temprana ayuda a los niños a que aprende la espera de turno a intervenir, al comenzar el cuento de historias a los niños se despierta su curiosidad, fantasía e interés, los cuentos suelen ser atractivos para los niños y funcionan como recursos que les permiten predecir mediante asociaciones que realice con sus propias experiencias previas. También es útil contar historias a los niños para orientarlos hacia la acción y participación. Una vez que se le lee un cuento se le explica el texto, se sugiere cuestionar al niño sobre las historias. Así como se explicó anteriormente con los estudios de Bruner (1983, citado por Garton y Pratt, 1991 pág. 66).

Una función universal del lenguaje es la narración de historias. El sentido del relato es crucial para el desarrollo humano. Recurrimos al relato para elaborar una entidad de experiencia, para dar forma y equilibrio a nuestras vivencias y para hacer generalizaciones sobre el mundo. Estructuramos y a menudo modificamos la experiencia cuando creamos historias de nuestra vida cotidiana y también con frecuencia, modificamos nuestras propias representaciones internas de la experiencia cuando escuchamos los relatos de otros. (Brown, 1975 citado por Baghban, 1990).

La actividad del cuento diario con los niños genera en ellos inquietudes, muestran gran interés por la actividad, realizan el juego simbólico de relatos entre ellos, disfrutan de traer cuentos a la escuela y se vuelve una actividad deseada por todos (Alcázar, 1996).

Algunos libros pueden estar elaborados con materiales atractivos para los niños tal es el caso de el tipo de material que utilizaron Baghban (1990) para el desarrollo de lectura en su hija de 3 años los padres solían leerle a su hija y explicarle cada palabra, utilizaban libros de tela con páginas de cartulina, sobre el cuento de “Pat el conejito”, este tipo de libros facilitaron la formulación de preguntas sobre detalles de los dibujos por ejemplo ¿ves el.....?, algunas órdenes, “mira la....”, y comentarios “qué gato más gracioso, verdad?”, cualquier tipo de respuesta motora o verbal que se emita por parte del niño es importante reforzar con un sí, eso es, muy bien. (Baghban, 1990). Se pueden completar las historias a partir de los argumentos de los libros y de algunos acontecimientos familiares importantes por ejemplo “una fiesta de cumpleaños”.

En este punto es importante señalar que todos los cuentos que se contemplan en el Proyecto Optimist, narran episodios de la vida en general de un hada que va al colegio quien está aprendiendo y va descubriendo su mundo.

La canción como parte del lenguaje oral: El marco musical de cualquier idioma puede apreciarse a través del balbuceo imitativo del niño que comprende un conjunto de fonemas dentro de patrones de entonación más amplios. Durante esta etapa un niño aprende a entonar (Baghban, 1990). Es común observar como los niños repitan lo que escuchan, por eso es importante el tono que se utiliza al hablarle a los niños pues este repercute fuertemente en sus aprendizajes posteriores incluso en la seguridad en ellos

mismos al sentirse sin temor a equivocarse y se regañados mediante gritos, será la forma en que estos se expresen. Los niños asocian a través de los libros alrededor de los 20 meses, comienzan a distinguir los dibujos de la letra impresa. (Baghban, 1990).

Las rimas infantiles tradicionales y las audiciones musicales con respecto a las actividades que Banghdat (1990) realizó con su hija, permitieron la participación de estas rimas mientras se limpiaba la casa, se conducía en el coche o se daba un paseo, la niña coreaba las melodías. Cada vez que la niña escuchaba las rimas, bailaba y aplaudía.

Lo mismo sucede en el salón de clases con el Proyecto Optimist, a diario se escucha la audición musical clásica correspondiente a la unidad, se canta la canción popular y se recita la poesía, este tipo de actividades también se pueden reforzar durante el paseo de aprendizaje, o bien mientras los niños realizan actividades plásticas como fondo musical que acompañe su destreza.

En el siguiente capítulo se explicará detalladamente el Proyecto Optimist.

CAPÍTULO II

PROYECTO OPTIMIST

2.1 *¿Qué es el Proyecto Optimist?*

“Es un proyecto pensado y elaborado para niños que cursan la educación infantil, ofrece una rica y organizada estimulación a través de estrategias innovadoras que buscan hacer posibles el alcance de los niveles de madurez y desarrollo y aprendizajes óptimos a cada uno de los niños según sus condiciones personales dentro de diferentes áreas de desarrollo básicas: afectivo emocional, desarrollo motor, desarrollo cognitivo, lenguaje.”
(www.apde.edu.gt/pcb/igeneral.php)

Promueve una educación personalizada, completa y coherente, con estrategias educativas innovadoras de modo sistemático y progresivo atendiendo las necesidades de cada alumno para afrontar con éxito los aprendizajes escolares.

Las estrategias de enseñanza – aprendizaje que se emplean en este proyecto tienen la finalidad de desarrollar el potencial de los niños en distintas áreas: física, intelectual y moral, en los periodos sensitivos (Corominas, 1996) de mayor plasticidad neurológica y psicológica en donde los aprendizajes se adquieren con más rapidez, naturalidad y agrado.

“El proyecto Optimist es el Proyecto Educativo de Fomento para la educación infantil partiendo de las investigaciones realizadas sobre aprendizajes tempranos, se ofrece a los alumnos una rica, organizada estimulación para que alcancen según las condiciones personales de cada uno, unos niveles de madurez y aprendizaje”. (Carrasco, J, 2004).

Fomento de Centro de enseñanza fue fundada en 1963 por un grupo de padres, profesionales y educadores que constituyeron una empresa educativa con el objeto de ofrecer a la sociedad una educación de calidad, creativa e innovadora, basada en la concepción pedagógica nominada: “Educación Personalizada” de García Hoz.

Actualmente está constituida por 34 centros educativos en la república Española y asesora instituciones educativas en el extranjero. (Carrasco, J. 2004).

Los programas específicos del Proyecto Optimist crean un ambiente de aula rico en estímulos, potencian la creatividad de los niños y hacen que se sienta más feliz.

Actualmente se está impartiendo el Proyecto Optimist en algunas de las instituciones educativas dentro de la República mexicana en centros educativos que están en convenio con la filosofía del mismo; en el Distrito Federal, en un colegio perteneciente al sector privado desde hace 3 años, que al parecer se han obtenido buenos resultados.

El Proyecto Optimist está basado en la pedagogía de García Hoz “La educación personalizada”, (Alcázar Et. al 1996).

“No es un método de educación o de enseñanza, sino que es un modo de ver la educación a través de la realidad más profunda del hombre, que es su condición de persona” García Hoz (1997 citado en Alcázar et. al 1996 pág. 68), en donde la tarea de educación o de enseñanza consisten en una forma de contemplar al niño en su condición de persona, esto hace referencia a proporcionar una atención que reconozca las características individuales y particulares de cada uno de los niños, potenciándolas al máximo (Alcázar, et.al 1996).

Otra de las áreas contempladas en el Proyecto Optimist es la de formación de hábitos, entrevista y apoyo con padres, que se fortalecen sobretodo en el trabajo en casa.

El Proyecto Optimist toma en cuenta a los padres de familia a quienes considera los primeros educadores y protagonistas de la educación de sus hijos, toma en cuenta que los padres determinan un papel fundamental e insustituible en la educación de los niños, por lo que será importante propiciar un ambiente familiar rico en estímulos educativos para formar un mejor cimiento para una educación de calidad (Alcázar. Et. al. 1996).

Tiene la finalidad de crear lazos entre escuela y padres de familia implicándolos en la educación de sus hijos (Echervarne, et. al, 2006).

De esta forma se presenta a las familias entrevistas personales a manera de un asesoramiento educativo de calidad, interesado en la mejora de la educación de sus hijos,

tomando en cuenta que este es un trabajo en equipo entre profesores y padres de familia (Alcázar, et. al, 1996).

Además, desde el colegio se sugiere a los padres actividades familiares adecuadas al nivel de sus hijos, como una manera de establecer trabajo directo con el niño en continuidad y seguimiento del trabajo en clase, ofreciendo modos prácticos de hacer de la vida familiar, un contexto lleno de estímulos para el desarrollo (Alcázar, et. al 1996). Una forma de favorecer la implicación de los padres en la educación de sus hijos es el Programa de Formación Educativa para los Padres de Educación Infantil, que también forma parte del trabajo en equipo entre profesores y padres de familia, como una relación que tiene que fomentarse para potencializar la educación de los niños.

“La familia es el lugar primordial de la educación humana. Los padres son los primeros educadores. Este derecho – deber que les incumbe es primario, original, intangible, indelegable e insustituible”. Cardona (1990 citado por Alcázar et. al 1996).

La familia como bien lo menciona Alcázar et. al, (1996) es el ámbito propio del desarrollo más profundo de la persona, dentro de la familia se reciben los primeros y más decisivos estímulos para el desarrollo como las actitudes más radicales ante la vida, la orientación moral, el uso responsable de la libertad y, en general, el cultivo de la personalidad se educan principalmente en la familia.

De esta forma se puede apreciar que el trabajo en el colegio y familia a partir de los principios que establece el Proyecto Optimist deberán fortalecerse y trabajarse en continuidad.

Con respecto al área de la formación de hábitos conforma una guía didáctica que permite orientar, acompañar y guiar al niño en sus experiencias de aprendizaje dentro del colegio, en donde la formación de hábitos conforma un aspecto fundamental (Alcázar, et. al, 1996). Esta área permite reforzar los hábitos que se van adquiriendo a diario de tal forma que el niño aprende a respetar y convivir con los demás.

El Proyecto Optimist está dirigido a niños de Educación Infantil abarca tres ciclos escolares, equivalentes a primero, segundo y tercer grado de preescolar, contempla a su vez

un proyecto de educación temprana dirigido a niños de dos años en donde se trabajan las mismas metodologías de trabajo sólo que adaptadas al grado escolar; los rincones de trabajo varían, contemplando sólo tres: cuento, juego y arte. Por tanto, el programa de educación temprana deberá apoyar y enseñar al niño una metodología específica de trabajo que prepare al alumno a su entrada al primer grado de preescolar con una metodología similar que favorezca la adaptación y rutina de trabajo para los años escolares posteriores.

Se puede decir que es el primer acercamiento al trabajo del Proyecto Optimist, con una metodología específica, pero que debido a la edad, se considera como parte de un programa de educación temprana.

Dentro del Proyecto Optimist se contemplan diferentes guías didácticas y libros dirigidos a cada uno de los grados escolares y que están contemplados a partir del primer grado de preescolar, este es el: “Baúl Mágico”, mismos que están protagonizados por una mascota específica para cada grado escolar (primero, segundo y tercer grado de preescolar), cabe mencionar que el personaje protagónico aprende a la par con los alumnos; las temáticas contempladas se centran en aspectos cotidianos de la vida familiar y escolar sobre la cual pasan un sin fin de aventuras y aprendizajes. De esta forma los niños logran identificarse con el personaje que vive experiencias similares a sus vidas (Alcázar, et. al, 1996).

2. 1.1 Actividades específicas básicas del Proyecto Optimist

El Proyecto Optimist está dividido en actividades específicas y básicas de trabajo; las cuales se distribuyen de la siguiente manera y se trabajan a diario dentro de cada grado escolar:

Neuromotor: Consiste en el desarrollo de coordinación motora gruesa en el niño, se le proporciona al niño un adecuado estímulo de las áreas motoras gruesas a través de ejercicios como el gateo, la caminata, patrón cruzado, rodadas, etc, de tal forma que lleven al niño a tener una madurez motriz considerable, seguridad, control corporal y autonomía. Se lleva a diario con una duración aproximada de 20 min.

Una de las finalidades del programa de neuromotor es que pretende facilitar la organización neurológica en cuanto a la coordinación tanto visual como gruesa y se le ha

relacionado con los aprendizajes escolares de la lectura y escritura, al ser procesos perceptivo motores que exigen un alto nivel de organización neurológica y que se enriquecen con la práctica de los patrones básicos de la motricidad humana de esta manera se facilitan estas adquisiciones y previenen problemas posteriores de lectura y escritura (Alcázar, et. al. 1996).

Según Alcázar, las Audiciones musicales: El desarrollo de la capacidad intelectual está muy unido al desarrollo sensorial. Cuando ejercitamos los distintos sentidos, más favorecemos el desarrollo global de la inteligencia y los aprendizajes. Además de las actividades de expresión musical incluida en el área de “Comunicación y Representación” como se verá más adelante con la guía didáctica de “Baúl mágico”, se programan para cada curso audiciones musicales. Las audiciones musicales, se llevan a cabo como una actividad diaria con una duración de 3 a 6 min, permiten:

- Desarrollar el sentido auditivo
- Facilitar el aprendizaje de otros idiomas
- Favorecer la discriminación auditiva
- Cultivar la sensibilidad estética del niño y el gusto por la música
- Crear un clima adecuado para la interpretación musical (1996).

Antes de comenzar a escuchar la obra musical se le dice al niño el compositor y la obra que se va a escuchar.

Bits o tarjetas: Desarrollan la capacidad de atención activa y memoria, amplían el vocabulario y conocimientos del niño, lo inician también en las actividades del cálculo mental. Son tarjetas de palabras o imágenes que sirven de apoyo para el desarrollo del lenguaje. Se contemplan 10 bits por cada sesión de bit (imágenes, palabra, inteligencia).

Los bits se pasan a diario dentro del trabajo de grupo, de esta forma los niños van reconociendo, los sonidos, las letras e incluso el tamaño, permite una coordinación visual y motora, al relacionar la palabra y después la imagen, permite hacer visible para el niño que las palabras están conformadas por letras y una corresponde a la otra. Se pasan durante unos segundos cada uno.

Es importante mencionar que los bits están confeccionados en un solo plano, resaltando el concepto que se va a trabajar, por lo que no se contempla paisaje u otros estímulos que pudieran confundir al niño sino únicamente la imagen en un solo plano.

Están organizadas por vocales y consonantes, con diez palabras cada uno, correspondientes a los distintos centros de interés.

Existen diferentes tipos de bits, que a continuación se desglosan en detalle:

Los bits de inteligencia: Son unidades de información presentadas a los niños en forma adecuada a su momento evolutivo. Contemplan imágenes que se presentan por categorías como: frutas, animales, lugares, medios de transporte, etc, las temáticas que pueden estar relacionadas a las unidades y acordes al nivel del niño; contienen en la parte posterior información general para el profesor la cual se proporciona de manera progresiva al niño, cada una contempla un total de 10 características generales, de tal forma que sólo se dice una información de las 10 características otorgadas cada día por lo que la duración de los bits de inteligencia se contemplan a lo largo de dos semanas. Los bits de imágenes contienen las siguientes características:

- Detalles precisos: Que el objeto pueda apreciarse sin dudas y con claridad. El trazo del dibujo fotografía deben ser claros.
- Un solo contenido: Que se trabaje en un mismo plano, únicamente el objeto que se desea mostrar.
- Información correcta: Debe ser breve y exacta, por ejemplo: golondrina,
- Claro y grande: Un tamaño adecuado en donde se perciba con claridad el concepto.

El objetivo de esta técnica es aumentar la capacidad de retener información y poner la base de la adquisición de conocimientos sólidos, aumentando su vocabulario y mejorando la capacidad de atención y desarrollo de memoria (Alcázar, et. al, 1996).

Están confeccionadas en papel cuché y son ilustradas con fotografías, lo que hace más claro el concepto mostrado tal cual se aprecia en la vida cotidiana, tienen un tamaño de 25cm por 25cm.

Bits de lectura o de palabras: Son bits de palabras para la lectura global, las palabras están escritas con letra caligráfica en color rojo y tamaño a 250 puntos. Se pasan dentro del trabajo del módulo inicial en el grupo coloquial.

Bits de matemáticas (numeración y cantidades): son un apoyo para el aprendizaje de las matemáticas. Con esta técnica se aproxima al niño al descubrimiento de la cantidad, la numeración y el cálculo, se estimula la capacidad de los niños de memorizar de pasar de lo particular a lo general. Corresponde a una estrategia de aprendizaje del desarrollo lógico matemático; sin embargo, quedaría limitado si sólo se basara en el pase de los bits, por lo que es necesario desarrollar conceptos matemáticos por medio del juego y la manipulación (Alcázar, et. al, 1996).

Rincones de Aprendizaje: Consiste en iniciar al niño en el trabajo en equipo, los niños están distribuidos por equipos que se clasifican con diferentes colores, ofrecen un diseño educativo especialmente adecuado a la educación infantil por sus especiales características. Potencian la socialización al facilitar la realización conjunta de actividades y favorecen al mismo tiempo la autonomía del niño (Alcázar, et. al ,1996).

En este ambiente, resulta fácil ayudar al niño a conocerse a sí mismo, a aceptar la toma de turnos y aprender a trabajar en equipo. Al mismo tiempo, ofrece muchas oportunidades de formarse en el trato con los demás compañeros de clase y ejercitarse en la socialización y solidaridad. Se distinguen cuatro rincones principales: lenguaje, arte, matemáticas y experiencia.

Paseos de Aprendizaje: Es una actividad de aprendizaje para el niño, integra a su vez un conjunto de actividades que favorecen el desarrollo de la motricidad, los sentidos, la memoria y los hábitos de conducta. Despierta la curiosidad por la naturaleza y todo lo que rodea al niño, tiene la finalidad de desarrollar la capacidad de observación, estimulando el conocimiento del medio ambiente. Se lleva a diario, con una hora fija de salida con una duración de 15 min.

Programas de desarrollo del lenguaje: Los cuentos, las poesías, las canciones infantiles, así como los juegos de lenguaje: los trabalenguas y las adivinanzas desempeñan

un papel esencial en el desarrollo del lenguaje. Con estas actividades diarias, los niños van adquiriendo una articulación más clara y una mayor memoria y comprensión verbal.

Método de lecto escritura propio: Los niños comienzan a leer cuando su madurez y desarrollo neurológico se los permite, cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje. Se contempla a partir del segundo ciclo de Educación infantil, lo importante es respetar el periodo óptimo para el desarrollo y el perfeccionamiento de estas capacidades.

Como bien se puede trabajar desde los tres años, por medio de la lectura de imágenes significativas para pasar a la lectura del código. Se debe respetar el ritmo de aprendizaje de cada niño, sin forzar ni retrasar el aprendizaje de la lectura y estimulando el desarrollo temprano de las aptitudes que propician e inciden en la lectura como son: la percepción visual y auditiva, la organización espacio-temporal, las capacidades de atención y memoria, etc. Si los niños reciben una estimulación adecuada y abundante pronto estarán en condiciones de iniciar la lectura (Alcázar, et. al, 1996).

Programa de aprendizaje de idiomas: El proyecto aprovecha el periodo sensitivo para el aprendizaje natural de los idiomas. El método es vivencial, oral y natural. Las actividades que se realizan en clase son similares a las de rincones: dibujo libre, rimas, cuento y canciones, trabajo con bits, actividades plásticas, etc. Con todo esto se busca que los niños entiendan y se expresen en inglés, a través de la comprensión, asimilación, memorización y pronunciación correcta. Es importante tomar en cuenta que en la enseñanza de una segunda lengua, se le deben proporcionar al niños las mismas situaciones y vivencias a partir de las cuales el niño aprende a hablar en su lengua materna.

Programa de nuevas tecnologías: Pretenden familiarizar al niño con el uso de las computadoras, de acuerdo a un programa educativo que integra sistemáticamente el uso de esta herramienta de aprendizaje, dicho programa contempla actividades del pase de bits, juegos de lectura, identificación de vocales, laberintos que van acordes al nivel madurativo del niño. También se contempla como parte de las actividades por rincones, se introduce al niño al uso de nuevas tecnologías como un elemento más de la clase y un apoyo para el proceso de enseñanza – aprendizaje. Se puede utilizar de varias formas dependiendo de las actividades programadas por el profesor. Se contemplan algunos softwares educativos que favorecen y refuerzan el pase de bits y juegos de lenguaje, el software educativo que se

utiliza en el primer grado de preescolar es el de “Chamo”, permite al niño poner en juego y práctica actividades de lenguaje, motricidad fina y razonamiento, entre estos juegos se encuentran: rompecabezas, laberintos, pase de bits, reconocimiento de letras, colores, etc.

Como es posible ver, dentro de las áreas de trabajo el lenguaje está ubicado como una de las más importantes dentro de las cuales se contempla una serie de actividades que refuerzan el desarrollo del lenguaje, partiendo de la premisa de que éste se adquiere por medio de la imitación, repetición y socialización (Echevarne et. al, 2006).

El Proyecto Optimist contempla diferentes libros y guías didácticas como recursos que engloban y dirigen las actividades explicadas con anterioridad y que se implementan con características diferentes y adaptadas para cada grado escolar, esta investigación estará centrada en el primer grado de preescolar con niños de 3 y 3 años 11 meses que cursan con el libro y guía didáctica de “Baúl Mágico” para tres años. Se centrará únicamente en las actividades de lenguaje. Es importante mencionar que esta metodología de trabajo se lleva a lo largo de los tres ciclos escolares lo cual permite proporcionar a los niños recursos didácticos que favorezcan el desarrollo de habilidades dentro de las cuales el lenguaje es el área fundamental.

2. 1.2 Guía didáctica: “Baúl Mágico” para niños que cursan el primer grado de preescolar

Está dirigido a niños de 3 años, se basa en un aprendizaje global, que parte de un tema de interés; se le llama “centro de interés”, a aquello que es conocido para llevar a los alumnos a lo desconocido, es decir, a la nueva información, aquello que es atractivo para el niño y que sirve de base para llevarlo a un nuevo aprendizaje; por medio de los diferentes centros de interés el niño va llegando a nuevos conocimientos (Fernández Et. al, 2006).

Contempla diferentes aspectos que están determinados desde la filosofía del Proyecto Optimist, según Fernández, et. al, (2001):

Está basado en el aprendizaje significativo de Ausubel, partiendo en cada unidad con la lámina motivadora y un cuento que ayudan a explorar los conocimientos previos del alumno y a partir de ellos construir los nuevos aprendizajes.

Se lleva a cabo una evaluación continua y la observación sistemática de los logros y capacidades de cada niño para conocer los logros progresivamente. El trabajo autónomo y cooperativo de cada niño, se va promoviendo mediante unas actividades sugerentes que permiten al niño afianzarse como individuo y también como miembro de la comunidad, escolar, social y familiar (Fernández, et. al. 2001).

2.1.3 Áreas generales de desarrollo de la guía didáctica de “Baúl Mágico”:

La guía didáctica de “Baúl Mágico” contempla tres áreas de desarrollo imprescindibles (Fernández, et. al, 2001), a continuación se desglosan y se explican aquellas relacionadas a las actividades de lenguaje.

- Área de identidad y autonomía personal
- Área del Medio físico y social
- Área de Comunicación y Representación

Las más representativas para el lenguaje son la de identidad y autonomía personal y el área de Comunicación y Representación, se desglosarán a continuación los más representativos del lenguaje, se identificaron algunas para el área del Medio físico y social:

Área de identidad y autonomía personal

- Conocer los propios sentimientos, emociones y necesidades y comunicarlos a los demás así como conocer y respetar los de los otros.
- Tener una imagen positiva y real de sí mismo, identificando sus características y cualidades personales.

Áreas del medio físico y social:

- Mostrar interés y curiosidad hacia la comprensión del medio físico y social, formulando preguntas, interpretaciones y opiniones propias sobre algunos acontecimientos relevantes que en él se producen, desarrollando su espontaneidad y originalidad.

Área de Comunicación y representación:

- Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral, adaptándose a las distintas circunstancias de su vida.
- Comprender los mensajes que le comunican otros niños y adultos, valorando el lenguaje oral, como medio de relación con los demás.
- Comprender, reproducir y recrear algunos textos de tradición cultural, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.
- Apreiciar e interesarse por las producciones propias y de sus compañeros y algunas de las diversas obras artísticas que se le presenten.
- Utilizar las diversas formas de representación y expresión para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sean de tipo real o imaginario.
- Utilizar técnicas y recursos básicos de las distintas formas de representación y expresión para aumentar sus posibilidades comunicativas.
- Utilizar las normas que rigen los intercambios lingüísticos y las señales extralingüísticas en diferentes situaciones de comunicación, para reforzar el significado de sus mensajes y atribuir sentido a los que recibe.
- Descubrir algunos objetos y situaciones del entorno, sus características y propiedades y su situación en el espacio.
- Mostrar interés y disfrute por la música: cultivar el oído mediante audiciones musicales cultas y populares.
- Utilizar un vocabulario progresivamente más rico que facilite expresar los sentimientos.
- Despertar el interés hacia el entorno mediante la exploración y observación como medio para enriquecer su vocabulario.

Dentro del área de Comunicación y Representación se subdividen en tres áreas:

- Lenguaje oral y aproximación al lenguaje escrito
- Relaciones, medida y representación en el espacio
- Expresión musical y corporal

Se pondrá mayor énfasis a los propósitos del área de comunicación y representación en el desarrollo del lenguaje.

2.1.4 Metodología de trabajo de la guía didáctica de “Baúl Mágico”:

Dentro de la guía didáctica de “Baúl Mágico” se contemplan cuatro tipos de actividades que tienen como finalidad desarrollar todas las capacidades y habilidades del niño a través del juego y mediante la actividad gradual y dirigida que permite al niño descubrir el mundo que le rodea (Fernández, et. al, 2001). Son las siguientes:

- Actividades del grupo coloquial
- Actividades en rincones
- Actividades de ampliación
- Actividades de Refuerzo

Como es posible ver, son las mismas que se describen en el Proyecto Optimist, sólo que se describe con detalle tomando en cuenta el material de “Baúl Mágico” correspondiente al primer grado de preescolar y explicadas con detalle al momento de la práctica.

Se contempla una forma de trabajo dividida en dos áreas principales dentro del Módulo inicial: El trabajo de grupo coloquial o en grupo y el trabajo de rincones de aprendizaje.

Como bien puede verse, la metodología de trabajo es la que determina el Proyecto Optimist. En donde se ubican cada una de las actividades descritas con anterioridad. A continuación se describen las actividades que se contemplan:

2.1.5 Actividades del grupo coloquial

El trabajo del grupo coloquial se realiza a diario con los niños, es un momento de diálogo y conversación, está dirigido por la profesora quien orienta las pautas conversaciones sobre alguna temática concreta de trabajo. (Echerverne. Et. al, 2006).

Esta actividad está diseñada para trabajarse en grupo además de desarrollar capacidades y habilidades, potencian actitudes de colaboración y normas de convivencia (Fernández, et. al, 2001).

En esta actividad los niños se encuentran sentados en el salón de clases, están ubicados dentro de unos cuadrados trazados en el piso, de tal forma que cada niño ubique su espacio, y conozca que ese es su lugar de trabajo, la profesora puede estar sentada frente a ellos o bien explicando algunas cosas desde el pizarrón. (Alcázar, et. al, 1996).

Para esta actividad como bien se mencionó anteriormente se tiene diseñado en cada uno de los salones un círculo rojo grande trazado en el piso, dentro de este existe una división aproximada de 25 cuadrados acondicionados para que cada niño ubique un lugar específico, en este nivel se sugiere pegar en cada uno de los cuadrados el nombre de cada niño para que le sea más sencillo localizar su lugar, de otra forma conforme el trabajo va avanzando también es bueno reconocer el esfuerzo del alumno por apurarse y ser puntual, poder escoger un sitio agradable para él, razón por la cual se sugiere cambiar la forma de ubicar al niño conforme avanza el ciclo escolar.

Este trabajo contempla las actividades de expresión únicamente oral, como puede ser el diálogo, la descripción, juegos de palabras: poesía, adivinanzas, trabalenguas, etc; será un buen momento para establecer las pautas de conducta y los turnos de toma de palabra. Durante este trabajo se pretende que el niño participe de manera ordenada y aprendiendo a esperar su turnos, no es sencillo al principio, será como se vaya acostumbrando y adaptando al niño a la rutina de trabajo como él comprenderá su rol y su consigna a trabajar dentro del grupo coloquial (Alcázar, et. al, 1996).

Alcázar, et. al, (1996) describe que estas actividades están centradas en describir los materiales que se comprenden de las láminas motivadoras y las láminas de hábitos, las cuales se explicarán en detalle en las hojas posteriores como pueden ser: reconocimiento de objetos, nombrar y describir imágenes, hablar sobre ellas, dialogar sobre las imágenes y situaciones diversas, compartir experiencias pasadas con respecto a los temas trabajados, hablar sobre las consignas, por ejemplo: “respetar a los demás”, hablar sobre situaciones de la vida en donde se debe respetar a los demás. Tienen la finalidad de fomentar los hábitos.

Todas estas actividades parten de las láminas, haciendo alusión a las imágenes observadas. También se puede preguntar al niño sobre su fin de semana, sobre su estado de ánimo, sobre el clima, hablar sobre experiencias que se han vivido con respecto al tema, etc. En cierta forma consiste en conocer al alumno a través del lenguaje, y de establecer

conversaciones que en ocasiones se van enriqueciendo conforme el ritmo de aprendizaje de los niños (Echevarne, 2006).

Después de la presentación de la lámina motivadora de la unidad y como se describió anteriormente, se trabajan diferentes actividades dentro del grupo coloquial que se describen y se trabajan de la siguiente manera:

Audiciones musicales: corresponde a la canción del centro de interés, la audición clásica; dentro de esta actividad se trabajan aspectos psicomotrices como: control respiratorio y articulación, control corporal, dramatización danza y expresión corporal, lateralidad, equilibrio, estas actividades favorecen el desarrollo sensorial de los niños de 3 a 6 años mediante ellas se pretende:

- Desarrollar el sentido auditivo
- Favorecer la capacidad de escuchar y de discriminar diferentes sonidos y melodías
- Adquirir nuevos conocimientos: sonido fuerte, débil, silencio, pausa, etc.
- Cultivar la sensibilidad estética de los niños.
- Fomentar un clima adecuado para la interpretación y descubrir valores musicales en los niños.

La actividad de las audiciones musicales se llevan a cabo como una actividad diaria y con una duración corta de 3 a 6 min, en el libro de “Baúl Mágico” para el primer grado de preescolar, se contemplan las audiciones musicales populares como clásicas (Alcázar, et. al, 1996).

El pase de los bits: Se contemplan los bits de imágenes, palabras, inteligencia, cantidades y números. Se ofrecen una serie de pautas y actividades para desarrollar el aprendizaje de lectura en los diferentes niveles. Cada curso (3, 4 y 5 años), tiene su propia metodología. La colección para los niños de 3 y 4 años consta de 320 bits o tarjetas de palabras. Están organizados en 32 grupos, con diez palabras cada uno, correspondientes a las distintas letras del abecedario. Están confeccionados en cartón blanco mate, de tamaño 49.5 cm por 13.5 cm. Las palabras están escritas con letra cursiva en color rojo para captar mejor la atención de los niños de esta edad con un tamaño de 325 puntos.

Los bits de imágenes corresponden a 320 bits correspondientes a las palabras anteriores organizados en 32 grupos, con 10 imágenes cada uno. Están confeccionados en cartón de tamaño 15cm por 21 cm.

Durante estas actividades se le enseñará al niño a estar atento, evitando cualquier tipo de distracción; el profesor sólo se limitará a pasar los bits, sin interrumpir; las participaciones de los niños se dejarán al final, esos minutos sólo deberán usarse para mantener la atención de los niños, posteriormente se podrá trabajar con ellos de manera diferente, hablar sobre ellos, ubicarlos por categorías, incluso asociarlos con sus palabras correspondientes, pero sobretodo es importante que el niño comprenda que el pase de los bits requiere de toda su atención y que habrá un momento para poder dialogar sobre ellos, se comenzará diciendo al niño: “Esto es un...” (Alcázar, et. al, 1996).

Fernández, et. al, (2001) describe las actividades que fomentan el lenguaje y se realizan como actividades en el proyecto educativo dentro del grupo coloquial son:

Las poesías: el niño es muy sensible a los juegos de palabras; con las poesías se enriquece su sensibilidad y ejercitan la memoria. Para los niños de 3 años son adecuados poemas cortos de 4 a 6 versos. Se deberán recitar con voz y tono oportunos, sin interrupciones, después se invita a los alumnos a repetir las palabras o versos que más les gusten.

Para los niños de tres años son sencillos de memorizar, son poemas cortos de 4 a 6 versos. Dependerá de la metodología que utilice el profesor para que esta actividad sea significativa (Alcázar, et. al, 1996).

En ocasiones estas actividades generan en el niño la inquietud de buscar objetos presentes dentro del aula, por ejemplo, si la poesía habla de algún animal, es común que los niños busquen ese objeto y lo traigan como parte de la actividad, esto fomenta que los niños vayan relacionando las palabras que conocen con los conceptos que elaboran, permitiendo conocer al profesor que el niño comprende el concepto y tiene la necesidad de hacer referencia al mismo. Este tipo de dinámicas pueden permitirse dentro del grupo coloquial en donde todos participan. (Alcázar, et.al, 1996)

Los juegos de lenguaje: trabalenguas y adivinanzas desempeñan un papel esencial. Este se lleva como una actividad diaria, los niños van adquiriendo una articulación más clara, una mayor memoria y comprensión verbal, así como rutina de trabajo.

Son muy útiles para desarrollar la comprensión y establecer relaciones entre los conceptos. Las adivinanzas permiten desarrollar la comprensión y establecer relaciones con los objetos, les permite integrar o desintegrar características de los objetos, así como adivinar las partes de la cara, cuando se está estudiando la identidad personal o el cuerpo humano, los niños sabrán a qué se refiere cuando se habla de algún sentido, permitiendo reforzar el aprendizaje y verificando el vocabulario que ya ha aprendido, el cual puede comprenderlo en otros contextos. Se evita quedarse en la simple memorización de la adivinanza, interesa hablar sobre el por qué (Alcázar, 1996).

Para Fernández, et. al (2001), los trabalenguas son eficaces para trabajar la respiración y la articulación bucofacial, lo cual ayuda a conseguir una expresión oral más rítmica, clara y fluída.

Los cuentos: los cuentos de “Baúl Mágico” son historias creadas y relacionadas con los contenidos y vocabulario del centro de interés, cuyo protagonista es una mascota para cada nivel con la cual se identifican los niños para descubrir el mundo que les rodea viviendo y aprendiendo en casa y en el colegio. Contienen mensajes claros con frases sencillas con grupos de palabras rítmicas con la finalidad de promover la participación del niño. Tiene un esquema sencillo de: introducción, nudo y desenlace. Se pretende aproximar al niño a la lectura de comprensión, puesto que al final de cada lectura se sugiere plantear algunas preguntas específicas alusivas al cuento.

Se lee un cuento diferente al comienzo de cada unidad, se busca un momento en donde los niños estén tranquilos y relajados. Con el fin de captar su atención y fomentar la participación (Fernández, et. al, 2001).

Para llevar a cabo la lectura del cuento, se pueden sentar alrededor del profesor, se debe hacer alusión a las ilustraciones, en torno a ellas se puede establecer un diálogo con los niños, cada niño contempla la ilustración en su libro, lo cual permite una actividad de aprendizaje conjunto (Alcázar, et. al, 1996).

Será conveniente narrar el cuento durante la unidad para afianzar conceptos, y vocabulario así como la comprensión. De la misma forma se pueden introducir juegos como cambiar finales, inventar otros, construir otra historia a partir de la imagen, etc (Alcázar, et. al, 1996).

Alcázar, et. al. (1996) mencionan que es importante que este trabajo se lleve a diario, siempre que comience el día a manera de grupo en donde se promueve la participación de los niños en actividades conjuntas y se aprenden normas básicas de trabajo.

2. 1.6 Materiales para el desarrollo de unidades del libro y guía didáctica de “Baúl Mágico”:

A continuación se describe el material contemplado para el alumno, el maestro y los padres de familia en el desarrollo del libro y guía didáctica: “El baúl Mágico”(Fernández, 2001):

- Cuaderno de actividades del alumno: Se estructuran 9 unidades didácticas organizadas en tres cuadernos o libros de trabajo, uno por cada trimestre. Las unidades giran en torno al centro de interés, los temas que se trabajan se van ampliando y profundizando a medida que avanza el curso. Cada unidad se compone de 15 fichas en el material para el primer grado de preescolar, la presentación y desarrollo de los contenidos básicos del centro de interés son protagonizados por las mascotas correspondientes a cada grado escolar.
- Lámina motivadora: Su objetivo es presentar los nuevos contenidos mediante una lámina ilustrada con paisajes relacionados a la unidad temática, tiene la finalidad de explorar los conocimientos previos, se contempla una lámina motivadora grande que se coloca en el corcho del salón accesible a la vista de todos los niños y otra que se encuentra en el cuaderno de actividades de cada alumno. Es un recurso didáctico básico para trabajar a lo largo de toda la unidad.

A través de la atención, observación, identificación y discriminación de los elementos que aparecen en ella, los objetos y elementos corresponden al vocabulario más significativo de la unidad. En torno a esta lámina se desarrollan

también una serie de habilidades sociales e intelectuales entre las que destacan: la percepción, la atención y la memoria.

- Cuento de la unidad: Son ilustraciones referentes al cuento, cuyos protagonistas son las mascotas del libro de “Baúl mágico” correspondientes a cada grado, las ilustraciones permiten al niño tener un seguimiento y comprensión del relato que aparece al reverso. Son breves historias, divertidas que giran en torno a la vida familiar y escolar de los protagonistas quienes son las mascotas de cada grado escolar, refuerzan el vocabulario del centro de interés aportando siempre valores y actitudes positivas. Antes de la narración del cuento se ofrecen una serie de preguntas orientadas a captar la atención del alumno. Al final del texto se incluyen actividades de comprensión.
- Fichas de trabajo: Desarrollan los distintos bloques de conocimientos de las tres áreas: Identidad y autonomía personal, medio físico y social y comunicación y representación, cada ficha presenta dos tipos de información: una dirigida al alumno con una ilustración e ícono de la mascota que presenta la técnica que debe trabajarse; y otra dirigida al profesor, al reverso de la ficha, en donde aparece el ícono del área, el objetivo, las actividades que debe realizar.
- Ficha de información a los padres: como bien se ha mencionado anteriormente, los padres desempeñan un papel fundamental en la educación de sus hijos, en ella se recogen los objetivos que se desarrollan durante la unidad, así como las actividades empleadas en la misma (canción, audición clásica, poesías, adivinanzas, trabalenguas y texto del cuento). Esta información se envía a los padres al comienzo de cada unidad para reforzar el trabajo en casa, tienen la finalidad de servir de transición entre el núcleo familiar y escolar.
- Cd. de “Baúl mágico”: Se entrega a los padres para repasar en casa las audiciones revisadas durante la unidad.

Como se puede observar hasta el momento las pautas que marca el Proyecto Optimist, se llevan a cabo en todas las actividades contempladas y seleccionadas en “Baúl Mágico” para el primer grado de preescolar.

2. 1. 7 Trabajo en rincones

Uno de los espacios que se trabaja durante el día es el de los rincones, se lleva a cabo como rutina diaria con diversas actividades correspondientes a las áreas de: matemáticas, lenguaje, arte y experiencia, cada uno se distingue con un color diferente y se ubica en muebles que contemplan materiales de dicho rincón. El de lenguaje es de color rojo, el de matemáticas azul, el de arte verde y el de experiencia amarillo. En la guía didáctica de “Baúl Mágico” para el primer grado de preescolar se contemplan cuatro rincones: lenguaje, matemáticas, experiencia y arte (Fernández, 2001).

Los rincones son espacios específicos organizados dentro del aula, son polivalentes y presentan varias alternativas de trabajo. (Fernández, et. al, 2001). En estos espacios delimitados, los niños desempeñan en pequeño grupo, diversas actividades de aprendizaje. A continuación se describen cada uno de los diferentes rincones:

- Rincón de lenguaje: Se contemplan actividades destinadas a favorecer la expresión oral de los niños de tal forma que se conozca el avance progresivo en vocabulario, construcción de frases, etc; se pueden adaptar diferentes actividades que estén centradas en la descripción, narración, representación de algún personaje, expresión e identificación de sentimientos como actividades frente al espejo, todo aquello que permita al niño expresarse de manera oral.
- Rincón de Arte: Se llevan a cabo actividades relacionadas a la creatividad artística y emocional como el dibujo libre, trabajo con diferentes técnicas como son: pintura digital, masa de sal, insertar botones, etc.
- Rincón de matemáticas: Se llevan a cabo actividades relacionadas al desarrollo de destrezas lógico matemáticas, entre estas pueden ser: identificar diferentes figuras, tamaños, colores, formas; reconocimiento de números, trazos, etc.
- Rincón de Experiencia: Todo aquello que involucre la experiencia con los sentidos, por ejemplo: identificar sabores, olores, texturas, realizar experimentos adecuados a la edad como hacer masa de sal, dibujar con resistol y gelatina, etc.

El tiempo dedicado al trabajo de rincones debe ser de una hora diaria. Los alumnos trabajarán en equipos pequeños (de 4 a 6 niños) durante un mes (Alcázar, et. al, 1996).

El trabajo del profesor estará centrado en orientar, guiar y animar a todos los equipos, supervisando las necesidades de cada uno. Se sugiere al final de la sesión de trabajo de rincones sentar en grupo a los niños para que cuenten lo que han trabajado en cada rincón de aprendizaje, platicar a qué han jugado de manera que pueda llevarse una autoevaluación de la actividad.

2.1.8 Objetivos del trabajo en rincones:

Para Fernández et. al. (2001), se describen algunas habilidades que se obtienen a partir del trabajo en rincones, las cuales permiten llevar a cabo ciertos objetivos que se describen a continuación:

- Conseguir un aprendizaje significativo y funcional, atendiendo así la evolución de cada niño.
- Una relación personalizada entre profesor-alumno, potenciando la comunicación, la autoevaluación, la confianza y la seguridad en sí mismo.
- Promover la socialización, posibilitando especialmente el aprendizaje con los demás.
- Fomentar la autonomía del niño, al tener que tomar decisiones sobre el cuidado del material, su organización, establecimientos de sus propias normas sociales de convivencia, etc.
- Convertir al niño en el verdadero agente de su aprendizaje a través de su actividad: explorando, manipulando, creando, etc.
- Desarrollar de un modo natural el conocimiento espacial y temporal. Al tener que cambiar a menudo de espacio, el niño se habitúa a dominar el aula y a la comprensión temporal “antes- después”.

Tomando en cuenta que cada alumno tiene su propio ritmo de aprendizaje se contemplan actividades de ampliación para aquellos alumnos que han alcanzado sus objetivos de aprendizaje y son capaces de ampliar los conocimientos ya adquiridos con nuevos matices, es decir, proporcionándole tareas más elaboradas, y las actividades de refuerzo están dirigidas a aquellos alumnos cuyo proceso madurativo y adquisición del conocimiento requieren de mayor cantidad de estímulos para alcanzar sus objetivos.

Como bien puede apreciarse, la metodología que se propone en el Proyecto Optimist está centrada en crear un clima adecuado en el niño para llevar a cabo el aprendizaje

significativo, se estimula al niño en todas las áreas tanto físicas, cognitivas y afectivas, se toma al alumno como un ser activo e integral que requiere de la estimulación adecuada para los aprendizajes significativos (Alcázar, et. al, 1996).

Es claro observar el trabajo que se realiza dentro de los libros contemplados en los diferentes grados escolares, la diferencia es que se adaptan a las características de los niños y a las unidades temáticas del ciclo escolar.

En el siguiente capítulo, correspondiente al método, se describe y se explica el instrumento que se seleccionó para evaluar si los alcances de la aplicación del Proyecto Optimist se ven reflejados en el desarrollo del lenguaje en los niños a partir de la aplicación de la prueba de exploración lingüística del niño preescolar (Ortega y Garza, 1980) en dos momentos: pretest y posttest con un sólo grupo.

CAPÍTULO III

3.1 MÉTODO

3.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿El Proyecto Optimist favorece el desarrollo de habilidades de lenguaje en el niño de educación preescolar?

3.3 OBJETIVO

Evaluar si el Proyecto Optimist favorece el desarrollo de habilidades del lenguaje en niños de educación preescolar.

3.4 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Fue una investigación evaluativa porque se llevó a cabo la aplicación de un programa educativo, se pretende conocer el impacto que tiene el Proyecto Optimist en el desarrollo de habilidades del lenguaje de los niños de primer grado de preescolar, según Babbies (1996), la evaluación es un proceso que consiste en determinar si se han producido los resultados esperados, en este caso se trata de conocer el impacto de nuevos métodos de enseñanza; a partir de la evaluación del Proyecto Optimist se pretende saber si existe una diferencia significativa en las áreas del lenguaje y si a partir de su aplicación, los niños presentan avances en el área lingüística.

Es también explicativo porque se pretende dar una explicación sobre el impacto del Proyecto Optimist (variable independiente) en el avance de las habilidades del lenguaje de los niños (variable dependiente).

Es un diseño no experimental, con un grupo, antes y después del proyecto.

3.5 HIPÓTESIS

H1: El Proyecto Optimist si favorece el desarrollo de habilidades del lenguaje en el niño preescolar.

H0: El Proyecto Optimist no favorece el desarrollo de habilidades del lenguaje en el niño preescolar.

3.6 VARIABLES

Variable dependiente: Habilidades de lenguaje

Variable independiente: Proyecto Optimist.

3.7 POBLACIÓN

Se trabajó con un total de 20 niños, con un sólo grupo, las edades oscilaron entre los 3 años y 3 años 11 meses, 11 niñas y 9 niños, se trabajó con el Proyecto Optimist, las características generales de los niños fueron las siguientes: el grupo estuvo conformado de alumnos que eran de primer ingreso al colegio por lo que no habían trabajado con el Proyecto Optimist, algunos niños los habían adelantado del grado de maternal a primer grado de preescolar por nuevas disposiciones de la SEP y otros fueron niños que se integraron al colegio en enero de 2009, esto permitió conformar una muestra para conocer la efectividad del Proyecto Optimist en los logros del lenguaje.

3.8 ESCENARIO

La institución privada está ubicada al sur de la Ciudad de México, cuenta con todos los servicios básicos: luz, agua, drenaje, pavimento, tiene tres edificios correspondientes a cada uno de los niveles escolares: preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. El edificio del nivel de preescolar se comparte con el de primaria; la planta baja conforma el preescolar para mayor seguridad de los niños, tiene áreas verdes amplias, canchas de basket ball y volley ball, estacionamiento y un auditorio.

El área de preescolar contempla un jardín y un bosque, cada planta y árbol del bosque así como todos los objetos que conforman el colegio están marcados con letreros de sus nombres, de esta forma los niños pueden apreciar los nombres de los objetos y las plantas, tiene arenero, que se ubica en la parte central de la jardinera, tiene salones amplios. Cada salón tiene mesas y sillas de colores: azul, verde, rojo y amarillo, pizarrón de gises con cuadrículas para facilitar los trazos, corcho para decorar, lámparas, ventanas, puertas de vidrio, muebles de colores para cada rincón: rojo, azul, verde, amarillo, grabadora y computadora.

3.9 INSTRUMENTO

Para esta investigación se utilizó como instrumento la “Prueba de Exploración Lingüística del Niño Preescolar” (Ortega y Garza, 1980). Este instrumento fue elaborado y adaptado a las características del niño mexicano, debido a que muchas de las pruebas existentes y contempladas para la evaluación del lenguaje corresponden a adaptación del francés y del inglés al español como el WPPSI y el Terman- Merrin.

Esta prueba fue el resultado de un grupo de especialistas en problemas del lenguaje, por elaborar un instrumento que estudiara el lenguaje de niños preescolares mexicanos, para detectar deficiencias y establecer la atención que éstas requirieran.

Está conformada por un cuestionario que permitió la exploración lingüística del niño preescolar, a partir del cual fue posible determinar los niveles de comprensión y utilización del lenguaje. (Anexo 1).

La prueba de exploración lingüística del niño preescolar pretende conocer el lenguaje del niño en etapa preescolar en cuanto a la comprensión y utilización del mismo. (Ortega y Garza 1980).

Esta prueba contiene un cuestionario que permitió apreciar el lenguaje comprendido y utilizado por niños de 3 años a 3 años 11 meses, lo cual permitió analizar los niveles de comprensión y utilización del lenguaje de los niños del nivel preescolar.

La aplicación fue individual, rápida y breve en un tiempo aproximado de 30 min; comprendió 7 partes importantes. A continuación se desglosan cada uno de los incisos que la conforman.

Estuvo constituida por las siguientes partes para llevar a cabo la exploración lingüística del niño preescolar:

1. Ficha de identificación: Contiene datos personales del niño.
2. Conversación: Preguntas y diálogo dirigido, pretende establecer una relación amable y cordial con el niño, las temáticas que contempla refieren a la vida familiar y escolar.
3. Comprensión: Parte de la recepción del mensaje a través del habla del emisor y pasa por diferentes etapas: *discriminación fonológica* cuyo objetivo es apreciar la capacidad para percibir y reproducir fonemas; *comprensión de órdenes*, tiene como objetivo valorar el nivel de comparación de un mensaje constituido y corroborar la capacidad para recordar un mensaje auditivo en un orden dado; *memoria y secuencias auditivas*, pretende conocer la habilidad para recordar y reproducir mensajes; *preguntas de razonamiento*, tiene la finalidad de advertir la comprensión de preguntas a través de una respuesta simple.
4. Utilización del lenguaje: Pretende conocer la forma en que emplea el lenguaje el niño. Se conforma de diferentes partes dentro de las cuales se encuentran: la *realización articulatoria*, que pretende explorar la realización motriz de los fonemas; *nominación sobre las imágenes*: tiene la finalidad de conocer el vocabulario del niño y conocer el tipo de error que realiza, así como conocer los fonemas que puede emitir (sustitución, distorsión, omisión e inserción), *descripción y preguntas sobre imágenes*, tiene como finalidad valorar el nivel de utilización del lenguaje en cuanto a: ubicar al niño en las etapas que plantea Gessell: Numerativa: numera los objetos que conforman la imagen, descriptiva: describe los elementos de la imagen e interpretativa: construye un relato breve a partir de la imagen.
5. Observación del aparato fonoarticulador: Este apartado consiste en explorar el aparato fonoarticulador para detectar anormalidades, no se llevará a cabo debido a que corresponde a un especialista y la finalidad de esta investigación está centrada en otros aspectos.

6. Evaluación: Se asignaron los puntajes a cada una de las áreas, los rubros principales fueron comprensión y utilización del lenguaje. Se designaron puntajes a cada uno de los aspectos para que de manera general se pudiera apreciar la diferencia significativa antes y después de la aplicación del proyecto. Para el rubro de comprensión se ubicaron las siguientes categorías: discriminación fonológica, memoria auditiva, comprensión de órdenes y preguntas de razonamiento. El rubro de utilización de lenguaje se contempló de la siguiente manera: realización articuladora, nominación sobre las imágenes y la descripción y preguntas sobre las imágenes, esta última consistió en ubicar al niño en la etapa de desarrollo del lenguaje según Gessell: numerativa, descriptiva e interpretativa. A partir de estos puntajes se pudieron contemplar las áreas que podrían presentar mayores puntajes, así como la relación que existía entre las actividades más trabajadas en clase y que se verían beneficiadas en las áreas, como por ejemplo, en el rubro de comprensión: la discriminación fonológica y realización articuladora tendrían puntajes más altos, ya que los niños están acostumbrados a repetir juegos de lenguaje y seguir instrucciones cuando se comienza el trabajo dentro del aula, los niños logran ser más independientes; las otras dos variables pertenecientes al rubro de utilización de lenguaje: nominación sobre las imágenes, realización articuladora y descripción y preguntas sobre las imágenes son las áreas que más se trabajan y se refuerzan a diario a través de los bits, por ejemplo, cuando se le va proporcionando al niño de manera gradual, por unidades, palabras nuevas por aprender las cuales se enseñan de manera contextualizada dependiendo de cada unidad. Por lo anterior considero que los porcentajes asignados de esta forma arrojarán datos que permitan apreciar un avance significativo en la evaluación posttest.
7. Conclusión: Corresponde a la interpretación de los incisos previamente explicados, se describen en detalle cada una de las áreas evaluadas.

Para evaluar la exploración lingüística del niño preescolar se deberá tomar en cuenta el nivel funcional del lenguaje comprendido y utilizado por el niño en un momento determinado de su evolución.

Se analizaron y compararon cualitativa y cuantitativamente los resultados obtenidos en su aplicación con las etapas de evolución del lenguaje en el niño normal y se estableció

el nivel aproximado en que se encuentra el niño en estudio de acuerdo a las respuestas proporcionadas.

Las respuestas se valoraron (ver en el anexo 2) desde varios puntos de vista en todos y cada uno de los aspectos de la exploración:

- Comprensión de las preguntas o consignas
- Utilización de las formas lingüísticas
- Articulaciones empleadas en el lenguaje

A continuación se proporciona un cuadro de correspondencias con la finalidad de mostrar los rubros pertenecientes a: comprensión y utilización del lenguaje y su relación con las actividades que se trabajaron en el módulo inicial, de esta forma se pretende conocer la manera en que fueron beneficiadas las diferentes áreas del lenguaje:

PRUEBA DE EVALUACIÓN LINGÜÍSTICA DEL NIÑO PREESCOLAR	<u>PROYECTO OPTIMIST</u>
1. COMPRENSIÓN	ACTIVIDADES, RECURSOS DIDÁCTICOS DEL OPTIMIST
Discriminación Fonológica	Trabajo con los bits de imágenes, palabras e inteligencia cuando se le pedía a los niños repetir la palabra que se iba mostrando, tras escuchar su pronunciación.
Comprensión de órdenes	Seguimiento de instrucciones en las actividades, se les explicaba a los niños que se sentaran en su cuadrado, se les pedía que repitieran las palabras que escucharan, que observaran atentos, se establecían reglas antes de comenzar a trabajar, hasta lograr una rutina de trabajo.
Memoria y secuencias auditivas	Reconocimiento de la secuencia en el pase de los bits (imágenes, palabras y de inteligencia), el orden siempre era el mismo. El trabajo con los juegos de lenguaje: adivinanzas, trabalenguas, canciones, poesías; se realizaban algunos juegos mientras se repetían los juegos de lenguaje como: “decirlo fuerte, bajito, rápido, lento, exagerando en la gesticulación, etc”.
Preguntas de razonamiento	La lectura de los cuentos favoreció a contestar preguntas de comprensión pero sobretodo la capacidad de asociar los relatos de cuento con aspectos cotidianos a su vida como decir: en ese cuento está haciendo mucho frío, sopla el viento y esa niña se pone chamarra por el frío, muy bien!, Ustedes ¿qué hacen cuando tienen frío? . Algunas temáticas favorecían a plantear preguntas relacionadas al cuento que no necesariamente se tenían contempladas y que estaban relacionadas con la vida cotidiana de los niños, como, saber qué hacer ante determinadas situaciones que reconocían por medio de las imágenes en los cuentos, esto permitía saber lo que los niños harían en una situación dada, como: “dormir si tengo sueño”.
2. UTILIZACIÓN	ACTIVIDADES, RECURSOS DIDÁCTICOS DEL OPTIMIST
Realización articulatoria	Algunas de las actividades consistían en exagerar las gesticulaciones, se realizaban actividades a manera de concurso para ver quien modulaba mejor la voz para recitar la poesía y el trabalenguas, algunas veces se ponía a los niños frente al espejo mientras pronunciaban las palabras de tal forma que apreciaran los movimientos de su boca. Siempre se exageraban las gesticulaciones.
Nominación sobre las imágenes	El trabajo con la lámina motivadora de la unidad reforzaba el vocabulario que se veía durante el mes, se les preguntaba a los niños que nombraran los objetos conocidos, u objetos de determinado color, se utilizaba un marcador con el cual se mostraba al niño la palabra que se quería conocer, o bien, otras veces los niños tenían preguntas concretas con respecto a los nombres de los objetos que observaban.
Descripción y preguntas sobre las imágenes	Cada cambio de unidad se preguntaba a los niños sobre los objetos que conformaban la lámina, se les pedía a manera general que describieran el lugar que estaban observando, saber si alguno había visitado un lugar parecido, se realizaban preguntas concretas como buscar objetos de ciertos colores, encontrar objetos, hablar sobre las prendas de vestir, describir las acciones que realizaban las personas, etc.

3.10 PROCEDIMIENTO

Se seleccionó una prueba de lenguaje que permitió la exploración lingüística del niño preescolar (Ortega y Garza, 1980); fue posible conocer la comprensión y utilización del lenguaje.

Se llevó a cabo con niños que cursaban el primer grado de preescolar, quienes mostraban cierto nivel en el área lingüística en un primer momento, logrando avances una vez que se les aplicó el Proyecto Optimist. Se hizo énfasis en el área lingüística debido a que el lenguaje es una herramienta fundamental que comienza desde los primeros meses de vida y que evoluciona de manera significativa en el nivel preescolar.

Cada aspecto fue analizado en particular y por último se hizo un comentario general de los resultados. Cabe mencionar que se colorearon las ilustraciones originales de la prueba, las que se utilizaron para el área de nominación sobre las imágenes y descripción y preguntas sobre las imágenes, ya que estas estaban en blanco y negro; en el anexo 3 se muestra la diferencia, esto permitió mayor atracción a los niños, lo cual podía ser similar a lo que veían con los bits.

Por último las conclusiones con base a los resultados obtenidos determinaron si existió un avance en el lenguaje de los niños.

De manera global esta prueba conformó un cuestionario que se aplicó al niño de forma sencilla, permitió explorar principalmente la utilización y comprensión del lenguaje a partir de diversas tareas solicitadas, se consideró un instrumento adecuado debido a que se evaluó el lenguaje del niño preescolar, conformando un instrumento pertinente para las características de este proyecto. Tomando en cuenta que la evolución del lenguaje toma un giro sorprendente en esta etapa de desarrollo.

A continuación se desglosan cada uno de los componentes de la prueba y se explican las diferentes fases de intervención.

FASE I: Aplicación del Pretest

Se llamó niño por niño para la aplicación individual, se indicó a cada niño las instrucciones requeridas, se utilizó un lugar agradable y luminoso y una posición cómoda para propiciar

un ambiente de confianza. Se le explicó al niño en forma breve lo que debía hacer. Tuvo una duración aproximada de 30 min.

FASE II: Programa de intervención

Se trabajó con el Proyecto Optimist el cual se ha impartido desde hace 3 años en la institución trabajada perteneciente al sector privado en la Ciudad de México.

Se siguió la metodología de dicho proyecto la cual sugiere diversas actividades específicas del área lingüística que se practicaron a diario con los niños.

Estas actividades se ubicaron en el módulo inicial; se contemplaron doce sesiones de intervención dentro de las cuales se trabajó durante el módulo inicial aproximadamente 45 min. cada sesión, por semana, las tres unidades contempladas se fueron reforzaron como trabajo diario, con la metodología del Proyecto Optimist, por lo que no se describe con precisión el modo de intervención, ya que se ha explicado con anterioridad en el capítulo II, en el ejemplo de trabajo de unidad. Cada sesión estuvo distribuida por cuatro intervenciones al mes dando un total de 12 sesiones durante el trimestre.

El trabajo se dividió en diferentes partes: el grupo coloquial o trabajo en grupo y el pase de bits, la primera estaba destinada a tareas únicamente verbales estas consistían principalmente en el espacio en donde los niños pudieran expresarse, el saludo era un momento importante, se aprovechaba para introducir al niño a las temáticas a trabajar, se cuestionaba al niño sobre el clima, estados de ánimo, saber lo que había hecho la tarde anterior, en esta parte se realizaban juegos como la dramatización de estados de ánimo con los gestos: alegres, tristes, enojados, sorprendidos, asustados. Expresar cosas que les hacen sentir alegres, tristes...., la mayoría de las veces estas actividades se realizaban frente al espejo del salón o frente a frente con otro compañero.

Posteriormente se llevaba a cabo una exploración del vocabulario de la unidad por medio de la lámina motivadora (imágenes de paisajes o situaciones específicas), se le cuestionaba a los niños sobre aspectos que conformaban las imágenes dependiendo de las temáticas a tratar (anexo 4), principalmente consistía en explorar el lenguaje del niño y saber lo que ya conocía, de la misma forma también era una manera de evaluar el vocabulario y la forma en que este iba evolucionando, algunas de las preguntas consistían

en: describir la imagen, identificar prendas de vestir, describir objetos, contar objetos, identificar y nombrar colores, describir a los personajes, describir las actividades que estaban realizando, cuestionar a los niños si habrían estado en algún lugar parecido, se invitaba a los niños a contar sus experiencias, etc., en el anexo 5 se incluyen algunas actividades complementarias que permitieron reforzar el conocimiento en las unidades trabajadas. También se cantaba la canción de la unidad así como la audición clásica todos los días, se presentaba a los niños la audición que escucharían y se hacía referencia al autor con una foto del mismo que se colocaba en el mural del salón, se recitaba la poesía, la adivinanza y el trabalenguas como trabajo diario y se variaba la forma de proporcionarse a los niños, por ejemplo, algunas veces se les decía que repitieran y otras veces se elegían a voluntarios a que pasaran a recitarla frente al grupo, otras veces conformaban pequeños grupos y se hacían concursos para ver quien lo podía decir mejor, se reforzaba en la exageración de los gestos y la mímica de tal forma que los niños pudieran notar las diferentes entonaciones que se le pueden dar a los juegos de lenguaje. También se trabajó con los sonidos fuertes y bajos, se recitaba fuerte y luego bajo.

En la segunda parte se llevó a cabo el pase de los bits o tarjetas; durante esta actividad se le pidió al niño que se sentara en un espacio dentro del aula, es importante recordar que dentro del salón estaba trazado un círculo con cuadrados adentro con cinta roja para que de esta forma el niño aprendiera a sentarse en un lugar específico al pase de los bits, de tal manera que la visión para cada niño fuera buena, y se fomentara el hábito del orden y rutina de las actividades.

Primero se pasaron los de bits de imágenes, llevando una secuencia del 1 al 10, las imágenes se pasaban de manera rápida, sin interrupciones, los niños permanecían sentados, escuchaban y repetían las palabras e imágenes que iban observando, se plantearon las reglas desde un principio, se les dijo a los niños: “Escucho con atención, y participo al final, recuerden, cada quien tiene su casita (contemplando que cada niño tenía que estar sentado un cuadrado mientras era hora de los bits)”.

Posteriormente se pasaron los bits de palabras, éstas correspondían a los bits de imágenes que se pasaron con anterioridad, eran letreros escritos en letra cursiva y en color rojo, de esta manera el niño iba identificando las imágenes y los códigos correspondientes, después se pasaban los bits de inteligencia, estos bits estaban conformados por 10

imágenes que estaban ubicadas por categorías como: frutas frescas, instrumentos musicales, compositores, animales, peces, deportes, flores, etc, en la parte posterior tenían una información breve y general que completaba 10 características, se le iban diciendo a los niños de manera progresiva de tal forma que durante dos semanas se contemplaba una categoría de bits de inteligencia. (Anexo 6).

Otra de las actividades que se trabajaron con los niños fue la lectura de cuentos, se llevaba a cabo cada viernes, de esta forma se le leía al niño el cuento de la unidad una vez que se cambiaba la unidad y se reforzaba cada viernes, esta actividad se llevaba a cabo dentro del grupo coloquial o trabajo en grupo; el cuento se leía cada dos semanas, posterior al cuento se pasaba a una sesión de preguntas de comprensión, la respuesta a estas preguntas además de arrojar datos sobre el nivel de comprensión del niño, permitía saber si los niños iban integrando y utilizando el nuevo vocabulario. Algunas veces se trataban temáticas que llamaran la atención de los niños a partir de la lectura del cuento por lo que se trabajaron actividades como elaborar dibujos del cuento. A veces los niños mostraban interés por el tema del cuento y hacían preguntas que estuvieran asociadas a la temática del cuento pero relacionadas a su vida cotidiana como: ¿verdad que los árboles no pueden dar bombones?, ¿dan frutos verdad?.

A continuación se proporciona un cuadro de las sesiones que se llevaron a cabo en un periodo de tres meses de trabajo, se seleccionaron tres unidades con sus respectivas actividades.

CUADRO DE INTERVECIÓN POR SESIONES

Nombre de la Unidad	Cuento	Bits de palabras	Bits de imágenes	Bits de inteligencia	Poesía	Trabalenguas	Adivinanza	Audición musical
“El cuerpo al revés”	“El cuerpo al revés”	Palabras con la letra “e”	Elefante erizo estrella enchufe espejo esponja escalera euro escoba enano	Animales mamíferos León Mono Jirafa Zebra zorro hipopótamo Elefante Erizo canguro leopardo	“cinco pollitos”	“Si tu gusto gustara del gusto”	La oveja	Camille Saint- Saëns (1836-1921): El carnaval de los animales, núm. 7, “El acuario”.
“Un viaje mágico”	“Un viaje Mágico”	Palabras con la letra “a”	Avión araña anillo ala abanico abeja amapola aceituna ajo autobús	Animales acuáticos Mantaraya Tiburón Caballo de Mar piraña dorada caballito de mar pez hoja pez rojo pez guitarra pez mariposa de Meyer pez sol	“Yo quiero un barquito”	“Por la calle carretas”	El semáforo	Antonio Vivaldi (1678-1741): Concierto para flauta, cuerda y bajo continuo, “IL gardellino”, RV 428, 2º movimiento. (largo)
“El árbol de cumpleaños”	“El árbol de cumpleaños”	Palabras con la letra “i”	Indio Iglú Iglesia Iguana Imán Isla impermeable impresora invernadero imperdible	Frutas frescas Fresa Piña Pera Limón Sandía Melón Uvas Manzana Naranja plátano cereza	“Estaba la pajarita pinta”	“Erre con erre guitarra”	La mariposa	Johann Sebastián Bach (1685-1750): concierto para violín, cuerda y bajo continuo en Mi mayor, BWV 1042, 3er movimiento (Allegro assai).

En el anexo 7 se desglosan los cuentos correspondientes a dichas unidades, así como las preguntas de comprensión trabajadas. Las adivinanzas, las poesías y los trabalenguas también se incluyen también en este anexo.

Estructura de la intervención de una sesión

Dentro de cada sesión se destinaron aproximadamente 45 min, los cuales se distribuyeron de la siguiente manera: Durante el módulo inicial se comenzó con las audiciones musicales: populares y clásicas, correspondientes a cada unidad, posteriormente se recitaban las poesías, adivinanzas y trabalenguas, se resaltaban algunos aspectos importantes a trabajar en la lámina motivadora, se preguntaba a los niños: ¿qué objetos

encuentran aquí?, ¿en dónde están?, ¿qué están haciendo?, etc; posteriormente se pasaba al trabajo del pase de bits, comenzando con los bits de imágenes, palabras, inteligencia, números y cantidades. Posteriormente se reforzaba alguna temática en especial dentro del grupo coloquial sobre el tema a trabajar. Se realizaban juegos con los bits de palabras o imágenes de tal forma que el conocimiento se retroalimentaba y se aprendía significativamente. Algunas sesiones contemplaron la lectura de cuento de la unidad. En este caso se comenzó con el módulo inicial.

Algunos ejemplos de las actividades que se llevaron a cabo con los bits fueron: asociación de los bits de imágenes con bits de palabras, identificación de vocales revisadas en clase mientras se pasaban los bits de palabras, adivinanza del tamaño de la palabra: palabras pequeñas, medianas y largas; sopa de nombres, a diario se pasaba lista dentro del módulo inicial igual que los bits, se llevaban a cabo algunos juegos para que los niños aprendieran a identificar su nombre escrito, dentro de estos juegos estaba la “sopa de nombres”, se les pedía a los niños que se sentarían alrededor del círculo y observarían los nombres distribuidos dentro del círculo trazado en el piso; previamente se preguntaba al niño qué ingredientes se requerían para elaborar una sopa, una vez que identificaran su nombre se les decía: “ ¡listos, a comer!” y de esta forma cada niño buscaba por su nombre.

Se contempló un horario personal en donde se distribuyeron los tiempos de trabajo diario, llevando a cabo la metodología de trabajo propuesta por el Proyecto Optimist como rutina de las actividades con los niños. A continuación se proporciona el horario personal que se utilizó para la programación del trabajo con los niños:

Horario diario del profesor: Proyecto Educativo Optimist

9:00 – 9: 35	Módulo Inicial: Audición popular y clásica, poesía, trabalenguas, adivinanza, bits de imágenes, bits de palabras inteligencia y números. Grupo Coloquial o trabajo en grupo, actividades relacionadas al tema de lectura del cuento de unidad o actividades complementarias.
9:35 – 9:45	Preguntas a partir de la lámina motivadora según la unidad tratada, describe la imagen que estas observando, ¿en dónde se encuentran?, ¿qué hay en esta lámina?, ¿qué objetos conoces?.

Como es posible apreciar cada actividad estuvo estructurada y contemplada en un tiempo exacto, por lo que las rutinas de trabajo estaban bien programadas y se trabajaron dentro de los tiempos delimitados para formar rutinas de orden y trabajo en los niños, formando parte de un trabajo diario, de esta manera los niños fueron adquiriendo más hábitos en el orden y el trabajo lo cual facilitó cada vez más los tiempos en los que debían sentarse para comenzar el trabajo de módulo inicial, eran cada vez más cortos, incluso los niños ya esperaban sentados la hora del módulo inicial (pase de bits, poesías, adivinanzas, audiciones musicales).

Es importante mencionar que cada uno de los salones tenía un círculo rojo trazado en el piso dentro del cual habían cuadrados trazados para que cada alumno seleccionara su lugar para trabajar y ver el pase de bits, de esta forma cada niño, ubicaba mejor su lugar y aprendía a estar listo para la hora de los bits, mejorando cada vez más y evitando repetir indicaciones sobre el orden contemplando un espacio específico.

Esta metodología se llevó a cabo en el trabajo diario con los niños durante las tres unidades mencionadas en el periodo de un trimestre.

Los materiales que se utilizaron por sesión fueron los siguientes:

- Lámina motivadora
- Adivinanza
- Trabalenguas
- Poesía
- Canción Popular
- Cuento
- Nombre y foto del autor y obra clásica
- Bits de palabras y de imágenes de las letras: a, i y e
- Bits de inteligencia: animales acuáticos, animales mamíferos, frutas frescas
- Bits de nombres

FASE III POSTEST

Se aplicó de nuevo la Prueba de Exploración Lingüística del Niño Preescolar de Ortega y Garza (1980) de tal forma que fue posible apreciar los logros y avances una vez que se aplicó el Proyecto Optimist a lo largo de tres meses. Por tanto el propósito de este trabajo se centró en conocer el lenguaje del niño a partir de la utilización de esta metodología,

misma que se ha implementando en la institución mencionada con anterioridad desde hace tres años, para así poder conocer los alcances y logros de este proyecto educativo con niños mexicanos que cursan el primer grado de educación preescolar.

3.11 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Acorde con los lineamientos del APA (American Psychological Association), tras años de pruebas científicas que llevaron a investigaciones efectivas y otras a fracasos, debido a violaciones éticas y engaños, en 1973, la APA publicó lineamientos éticos para los psicólogos, mismos que han sido sometidos a una serie de revisiones, los últimos lineamientos datan del año 1990 y fueron publicados en la revista *American Psychologist*. (Kerlinger, 2001).

Según Kerlinger; en 1994 se publican los principios éticos de los psicólogos y el código de conducta en el manual de estilo de publicaciones de la APA. Dichos lineamientos comprenden aspectos cruciales a tomar en cuenta en toda investigación en el campo a partir del trabajo con humanos y animales. Siguiendo con estos principios éticos que marcan el actuar de todo investigador en psicología se desarrolla por puntos lo expuesto durante el proyecto de tesis (2001, p. 393). Algunas de ellas se contemplaron en este proyecto.

En primer lugar se deben tener en cuenta las consideraciones generales: Parte del investigador, es decir, que este, esté convencido de que su estudio será útil y valioso para la ciencia y el bienestar humano, por tanto, se debe pensar en el bienestar y la dignidad de los participantes; la aplicación del Proyecto Optimist plantea objetivos concretos a trabajar con los niños que cursan el primer grado de preescolar, se trata de un proyecto educativo que ha sido adquirido por convenio de las instituciones educativas españolas con una institución educativa mexicana, en este caso es un proyecto abalado, que proporciona a los niños un ambiente estimulado con una metodología específica que favorece los aprendizajes educativos teniendo beneficios en el área del lenguaje. Se trabajó con un proyecto educativo sustentado con el cual se ha ido trabajando durante muchos años en España y que hasta hace unos 3 años se compró en México por una institución privada, se ha impartido dentro de las aulas, ha sido posible notar los avances y logros en los niños y se ha ofrecido a los padres de familia como un proyecto que garantiza avances y beneficios en el aprendizaje de sus hijos, por tanto, hacer una pequeña evaluación de la

efectividad de dicho proyecto educativo no puso en riesgo la dignidad de los participantes quienes estuvieron conformados por 20 niños de 3 años a 3 años 11 meses, mismos menores de edad.

Justicia, responsabilidad y consentimiento informado: Antes de iniciar el estudio, el investigador y el participante deben realizar un acuerdo que aclare las obligaciones y responsabilidades, en este aspecto, se trabajó con niños preescolares que cursaban el primer grado de preescolar, al ser menores de edad son niños dependientes de sus padres, por lo que las decisiones sobre el trabajo con ellos deben estar en un principio aprobadas por ellos, con respecto a este aspecto, antes que nada se pidió la autorización de la institución educativa con la cual se llevó a cabo el proyecto de tesis, se planteó el interés de estudio a la directora del colegio, así como a la directora de sesión de preescolar, se tuvo el apoyo y aprobación de ambas autoridades para emprender la investigación, una vez aprobada se llevó a cabo una sesión informativa con los padres de familia, en donde se les expuso el proyecto educativo con el cual iban a trabajar sus hijos, en este caso se les habló del Proyecto Optimist así como de sus beneficios, algunas de las dudas e inquietudes de los padres de familia giraban en torno a la efectividad de dicho proyecto, la mayoría quedaban sorprendidos por la variedad de recursos didácticos y estímulos que conformaban el aula de sus hijos, algunos padres de familia mostraban inquietud sobre el incremento de lenguaje de sus pequeños, pensando y tratando de convencerse de que este proyecto podría tener efectos positivos; algunos padres expusieron sus dudas sobre el impacto de esta metodología en el lenguaje de sus hijos, así como en las áreas en general, como, matemáticas, aprendizaje de la segunda lengua, el neuromotor; ante las inquietudes de los padres y tomando en cuenta que el proyecto de tesis consistía en evaluar los beneficios de la aplicación del Proyecto Optimist, condujo a hablar a los padres de familia sobre los alcances del proyecto y el avance que notarían en sus hijos haciendo énfasis en el área lingüística, se les expuso que las evaluaciones consistirían en observaciones sistemáticas y una prueba que permitiera conocer el lenguaje de sus hijos tras unos meses de aplicación del mismo para conocer sus avances, de esta forma ellos quedaron más tranquilos y confiados de que el proyecto favorecería a muchas áreas del desarrollo, principalmente la del lenguaje, de esta forma se les reportaría sobre las áreas a reforzar y los logros obtenidos.

La respuesta de los padres de familia fue positiva, todos mostraron buenas expectativas ante el proyecto y muy interesados por el desarrollo posterior en el lenguaje de sus hijos, por esta razón, se les explicó detalladamente cada una de las rutinas que se trabajaban al día con los niños haciendo énfasis en el área de módulo inicial sobre el cual se basó esta investigación, de la misma forma se les habló sobre la importancia de reforzar en casa las actividades que se trabajaran dentro del aula, se les proporcionaba un disco o cd del proyecto así como una hoja que incluía el cuento, la poesía, trabalenguas y adivinanza que podían repasar en casa.

Libertad de coerción: Cada alumno elegido mostró buena disposición para participar dentro de clase y al momento de aplicarles la Prueba de Evaluación Lingüística del Niño Preescolar, por lo que no se obligó a ninguno de los niños o se sometió a la aplicación de la prueba de lenguaje.

Confidencialidad: En este caso se hizo un promedio general del grupo en donde se pudo apreciar el incremento en el área lingüística y las categorías más favorecidas así como aquellas que requerían mayor trabajo o incluso refuerzo, de igual manera no se incluyen los nombres de los participantes ni el nombre de la institución educativa, los resultados son totalmente confidenciales.

CAPÍTULO IV

4.1 RESULTADOS

Para el análisis de los resultados se aplicó la herramienta estadística “prueba de hipótesis T de Wilcoxon”, la cual sirve para comprobar si hubo un avance significativo en las puntuaciones asociadas a la habilidad de lenguaje en dos momentos: Pre-test y post-test. Sirve para contrastar las hipótesis planteadas, saber si se acepta o se rechaza, se utiliza para muestras pequeñas desde 6 hasta 25 sujetos. La variable de estudio principal es *habilidades del lenguaje* se dividió en dos categorías: comprensión y utilización del lenguaje, que a su vez, se subdividieron en las siguientes variables operativas.

Para las hipótesis se utilizará la prueba “T de Wilcoxon” para muestras pareadas. Se empleará para comparar una muestra en dos momentos diferentes (pretest y posttest).

Comprensión:

- Discriminación Fonológica/ Repetición de palabras
- Memoria Auditiva
- Comprensión de Órdenes
- Preguntas de Razonamiento

Utilización:

- Realización Articulatoria
- Nominación sobre las imágenes
- Descripción y preguntas sobre las imágenes

A continuación se analizó la prueba por cada una de estas variables, la cual va acompañada de una gráfica caja (Boxplot) como apoyo visual. Es conveniente hacer notar que la aplicación de cada prueba se hizo con el paquete SPSS. En este paquete, la prueba T de Wilcoxon toma como valor de significancia el **valor p. (Daniels, 2002)**.

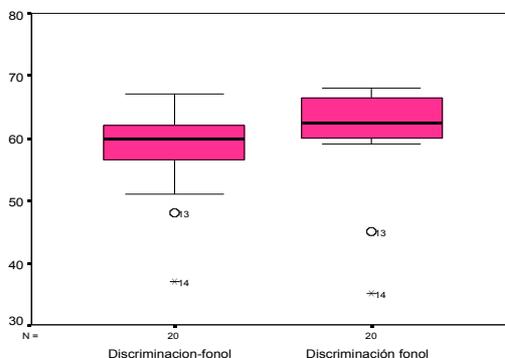
4.1.1 Análisis cuantitativo por categorías

Análisis de la variable. Habilidades de lenguaje de la categoría comprensión:

- DISCRIMINACIÓN FONOLÓGICA/ REPETICIÓN DE PALABRAS:

Inicialmente se presenta el comportamiento de la muestra antes y después de la aplicación del Proyecto Optimist.

Gráfica 1: Pre-test-Pos-test



Las gráficas **Box plot** son una alternativa para resumir la distribución de los valores de una variable. En ellas se representan estadísticos básicos de la distribución: la mediana, el centil 25, el centil 75 y valores extremos de la distribución. En la *gráfica 1* se puede observar el comportamiento, se aprecia que hubo un avance en los puntajes del posttest con respecto al pretest. Por ejemplo, los puntajes del pretest oscilan entre 50 y 68 puntos aproximadamente, mientras que en el posttest, los puntajes oscilan entre 60 y 70. En la *gráfica 1*, se aprecia que la mediana en el posttest es mayor que la mediana en el pretest, lo cual se comprueba en los valores que arroja el paquete SPSS (tabla1). Lo anterior permite hacer la siguiente aseveración: hubo un avance significativo en los puntajes debido a que cerca del 50% de los datos en el posttest quedaron por arriba del 75% de los datos en el pretest.

La *tabla 1* muestra la mediana, el valor mínimo y el valor máximo del grupo en la variable discriminación fonológica antes y después de la aplicación del Proyecto Optimist.

Tabla 1: Mediana

		Discriminación fonológica/Repetición de palabras: pretest	Discriminación fonológica/Repetición de palabras: posttest
N	Valor válido	20	20
	Valor perdido	0	0
Mediana		60.0000	62.5000
Valor mínimo		37.00	35.00
Valor máximo		67.00	68.00

Para hacer la comprobación formal se recurrió a los datos que arrojó el paquete SPSS al realizar la prueba “T de Wilcoxon” con los datos que se obtuvieron de los 20 niños. Para la prueba se toma un nivel de significancia de 0.05. La *tabla 2* permite apreciar que sí hubo diferencia significativa en términos del valor p.

Tabla 2: Prueba T de Wilcoxon: Discriminación Fonológica: pretest-postest

	Discrimnación Fonológica/Repetición de palabras: pretes-postest
z	-2.097
Valor p (2-colas)	0.036

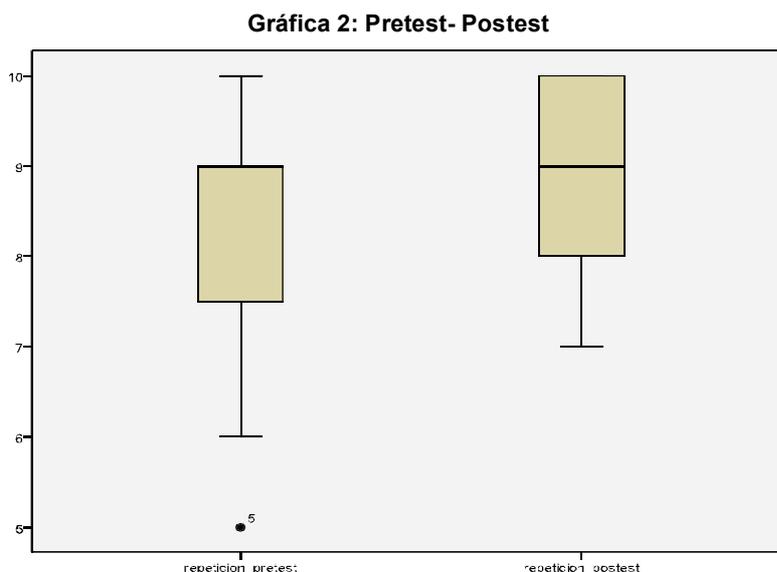
a Estadístico de prueba basado en los rangos negativos

b Prueba de Wilcoxon basada en signos

Para poder afirmar que la prueba detectó una diferencia significativa entre los valores centrales del pretest y del postest, deberá arrojar un valor de p (Asymp sig) menor que 0.05. En este caso, el valor que nos da el paquete es igual a $p=0.036$, que es menor que 0.05 por lo que se puede afirmar que hay una diferencia significativa. La interpretación con respecto a la variable estudiada es que después de la aplicación del Proyecto Optimist, la discriminación fonológica de los niños fue significativamente mayor que la discriminación fonológica que tenían antes.

- MEMORIA AUDITIVA/ REPETICIÓN DE ORACIONES: PRETEST-POSTEST

La gráfica 2 ilustra el comportamiento de la variable: memoria auditiva, antes y después de la aplicación del Proyecto Optimist.



A partir de la *gráfica 2* es posible ver que los puntajes obtenidos en el posttest son mayores que los del pretest. Por ejemplo los puntajes del pretest oscilan entre 7.5 y 9 puntos aproximadamente, mientras que en el posttest, los puntajes oscilan entre 8 y 10. También se aprecia que la mediana en el posttest es mayor que la mediana en el pretest, lo cual se comprueba en los valores que arroja el paquete SPSS (tabla 3). Lo anterior aunado al hecho de que aproximadamente el 50% de los datos en el posttest, son mayores que el 75% de todos los datos en el pretest, permitió conjeturar que sí hubo una diferencia favorable en esta variable. La *tabla 4* permite confirmar este hecho.

Tabla 3: Mediana

		Memoria auditiva/ repeticion_pretest	Memoria Auditiva /repeticion_posttest
N	Valor válido	20	20
	Valor perdido	0	0
Mediana		9.0000	9.0000
Valor Mínimo		5.00	7.00
Valor Máximo		10.00	10.00

Al realizar la prueba “T de Wilcoxon” arrojó un valor $p=0.014$ que es menor que 0.05, lo que comprueba la existencia de esta diferencia.

Tabla 4: T de Wilcoxon: Repetición de palabras: pretest-postest

	Memoria Auditiva/ repeticion_pretest Memoria Auditiva/ repeticion_postest
Z	-2.446 ^a
Valor p (2-colas)	.014

a. Estadístico de prueba basado en los rangos negativos

b. Prueba de Wilcoxon basada en signos

La interpretación con respecto a esta categoría es que los niños tuvieron un avance significativo en la memoria auditiva.

- **COMPRESIÓN DE ÓRDENES**

El análisis en esta categoría se puede describir de la siguiente manera (Gráfica 3):

A pesar de que en el postest hubo niños que tuvieron valores extremos de 3 ó 2, (lo cual significa que no hubo avance), el 75% tuvo calificaciones por arriba de 4. También se observa que los valores en el pretest están en su mayoría entre 2 y 4 puntos. Por lo que se puede concluir que el 75% de puntuaciones del postest están por arriba de la mayoría de las puntuaciones que se obtuvieron en el pretest. Todo lo anterior significa, que también en esta categoría los niños lograron avanzar. En la tabla 5, se observa que las medianas en el pretest y postest son 3 y 4 respectivamente, lo que significa un incremento en el postest.

Gráfica 3: Pretest-Postest

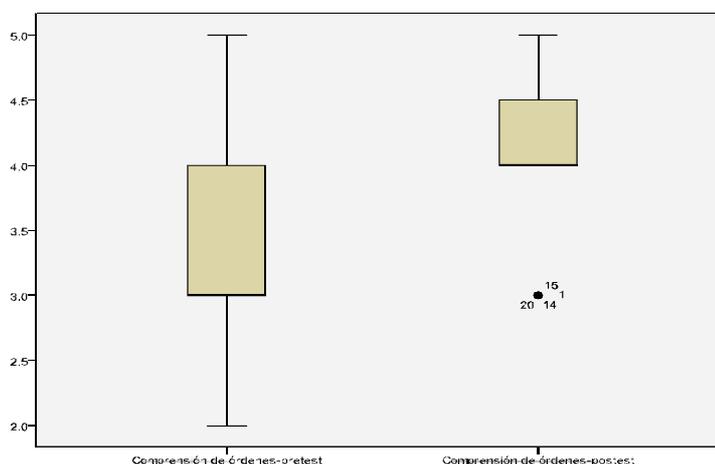


Tabla 5: Mediana

		Comprensión de órdenes-pretest	Comprensión de órdenes-postest
N	Valor válido	20	20
	Valor Perdido	0	0
Mediana		3.0000	4.0000
Valor mínimo		2.00	3.00
Valor Máximo		5.00	5.00

La diferencia clara que se observa entre los valores del pretest y del postest, en la *gráfica 3*, se refleja en el valor p de la *tabla 6*, el cual arroja un valor $p=0.001$ (Asymp. Sig). Este valor de $p=0.001$ nos indica en primera instancia que sí hubo un avance significativo. Pero también se puede interpretar, por la pequeñez de este valor, que esta significancia, es más “notoria” en esta categoría que en las anteriores, lo que a su vez, se puede interpretar que esta categoría fue de las más favorecidas una vez aplicado el Proyecto Optimist.

Este hecho de “notoriedad”, va a permitir más adelante ordenar los valores p de tal forma que pueda apreciarse que categorías fueron más favorecidas por el Proyecto Optimist.

Tabla 6: T de Wilcoxon

	Comprensión de órdenes-pretest Comprensión de órdenes-postest
Z	-3.234 ^a
Valor de p (2 colas)	.001

a. Estadístico de prueba basado en los rangos negativos

b. Prueba de los signos de Wilcoxon

- PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

La *gráfica 4* permite visualizar los valores que se obtuvieron en el pretest-postest, los valores del pretest oscilaron entre 3.5 y 5, avanzando en el postest a un puntaje de 4 a 5 puntos, esto permite afirmar que hubo un incremento en el postest, en donde el 75% estuvo entre los valores de 4 y 5.

Gráfica 4: Pretest-postest

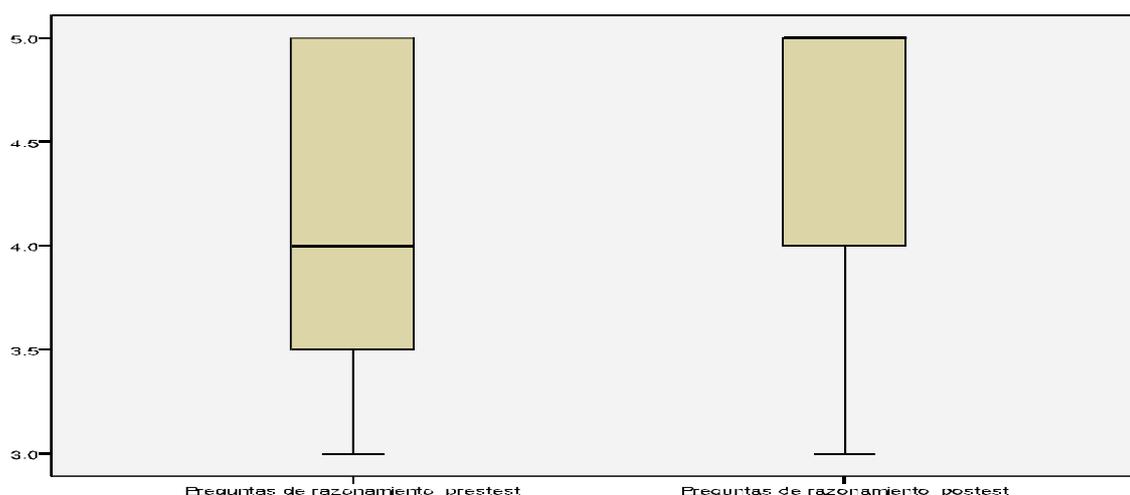


Tabla 7: Mediana

		Preguntas de razonamiento_pretest	Preguntas de razonamiento_postest
N	Valores válidos	20	20
	Valores perdidos	0	0
Mediana		4.0000	5.0000
Valor Mínimo		3.00	3.00
Valor Máximo		5.00	5.00

La *tabla 7* proporciona la mediana obtenida, demuestra que los puntajes fueron mayores en el postest que en el pretest a partir de los valores que arroja el paquete SPSS. Lo anterior permite aseverar que existe un avance significativo del puntaje en el postest que en el pretest una vez que se aplicó el Proyecto Optimist.

El valor *p* que se obtuvo fue de 0.033 (*tabla 8*), esto indica que es menor que 0.05. De lo anterior se puede afirmar que la prueba detectó una diferencia significativa entre los valores centrales del pretest y del postest. La interpretación con respecto a la variable estudiada es que después de la aplicación del Proyecto Optimist se aprecian avances significativos en el postest.

Tabla 8

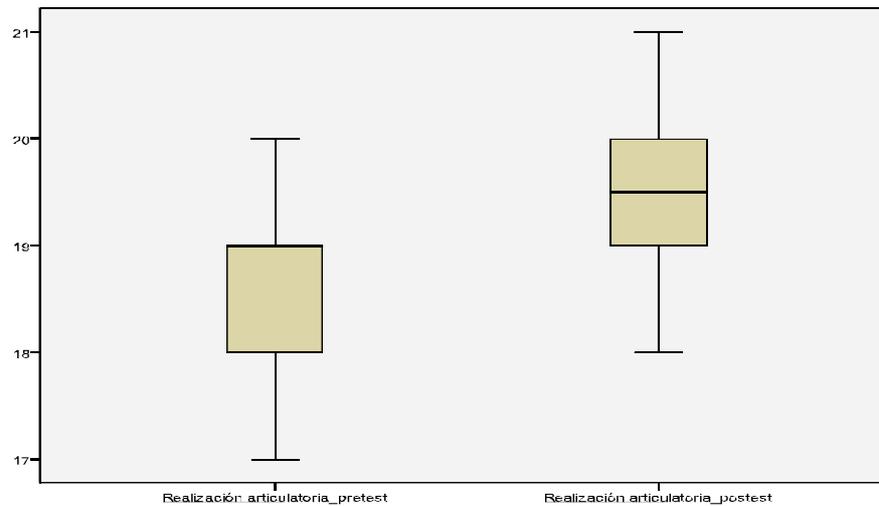
	Preguntas de razonamiento_pretest Preguntas de razonamiento_posttest
Z	-2.138 ^a
Valor p (2 colas)	.033

a. Estadístico de prueba basado en rangos negativos.

b. Prueba de signos de Wilcoxon

- REALIZACIÓN ARTICULATORIA: PRETEST-POSTEST

Gráfica 5: Pretest-postest



La *gráfica 5* muestra la diferencia clara que hubo en los puntajes del pretest y del postest, mientras que en el pretest, los puntajes se ubicaron entre 18 y 19 puntos, los del postest avanzaron a 19 y 20 puntos, se puede decir que la mediana (tabla 9) contempló puntajes mayores en el postest que en el pretest, ya que como se puede apreciar, aproximadamente el 75% de las puntuaciones en el primero, es mayor que el 75% de las puntuaciones del segundo.

Tabla 9

		Realización articuladora_pretest	Realización articuladora_postest
N	Valor válido	20	20
	Valor perdido	0	0
Mediana		19.0000	19.5000
Valor Mínimo		17.00	18.00
Valor Máximo		20.00	21.00

En la *tabla 10* puede apreciarse el valor p obtenido igual a 0.002, como bien se explicó anteriormente este valor p, por ser un valor menor que 0.05, permite aseverar que hubo una diferencia significativa, pero también al ser un valor que es notoriamente pequeño demuestra que la categoría analizada fue también una de las favorecidas después de la aplicación del Proyecto Optimist.

Tabla 10

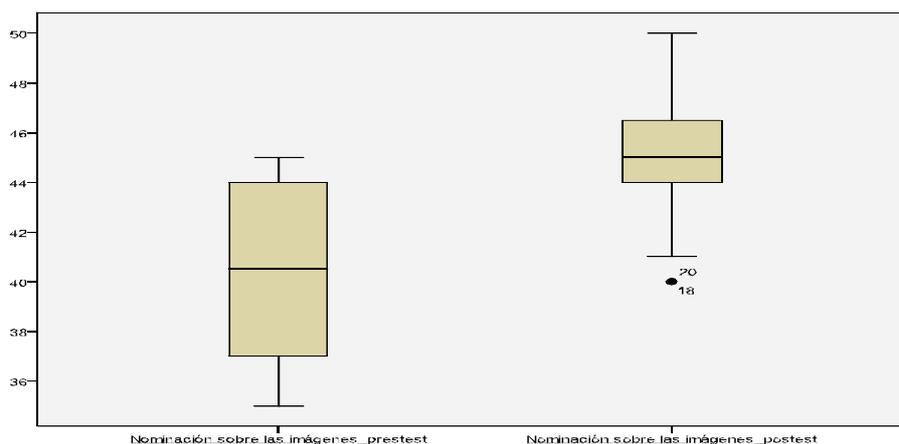
	Realización articulatória_pretest Realización articulatória_posttest
Z	-3.116 ^a
Valor p (2-colas)	.002

a. Estadístico de prueba basado en rangos negativos

b. Prueba de signos de Wilcoxon

- NOMINACIÓN SOBRE LAS IMÁGENES: PRETEST-POSTEST

Gráfica 6: Pretest-Posttest



Los valores proporcionados en la *gráfica 6*, permiten observar el comportamiento de estos puntajes, pues la diferencia es notoria cuando se comparan los puntajes obtenidos en pretest entre 37 y 44, y los de posttest entre 44 y 46, se puede afirmar que la mediana (Tabla 11) fue mayor en el posttest. A pesar de que también existen valores extremos hacia abajo en el posttest, también ocurre un fenómeno similar que los casos anteriores, a saber, que el 75% aproximadamente de los valores en el posttest son mayores que el 75% del pretest

	Valor perdido	0	0
Mediana		40.5000	45.0000
Valor Mínimo		35.00	40.00
Valor Máximo		45.00	50.00

Tabla 12

	Nominación sobre las imágenes pretest Nominación sobre las imágenes posttest
Z	-3.830 ^a
Valor p (2-colas)	0.000

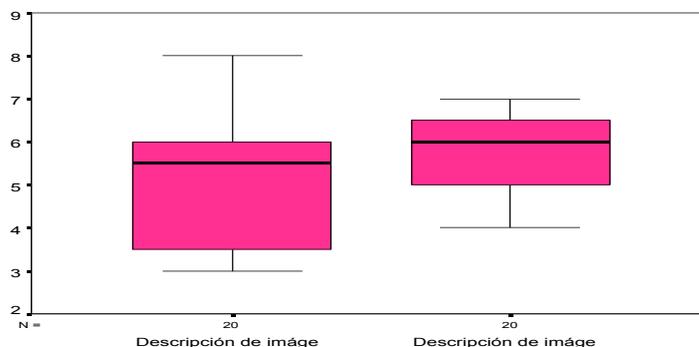
- a. Estadístico de prueba basado en rangos negativos.
- b. Prueba de signos de Wilcoxon

Si se observan los valores mínimos y máximos, se puede apreciar que la diferencia entre ambos fue de 5 puntos: mediana valor mínimo en pretest= 40.5000, mediana valor mínimo en posttest= 45.0000, de la misma forma en los valores máximos: mediana valor máximo:45.00 y mediana valor máximo: 50.00. (Tabla 11).

La *tabla 12* muestra que el valor p obtenido a partir de la prueba “T de Wilcoxon” fue de 0.000, este valor al ser tan pequeño, incluso más que los anteriores que habían sido considerados antes, indica que esta categoría fue la más favorecida.

- DESCRIPCIÓN SOBRE LAS IMÁGENES

Gráfica 7: Pretest-postest



En la *gráfica 7*, a diferencia de las anteriores, presenta una baja del valor máximo en el postest, cuando se esperaría que igual que las otras presentaran un incremento, sin embargo, en esta categoría no se presentaron avances significativos. El valor máximo bajó de 8 puntos en el pretest a 7 en el postest, también se observa que la diferencia entre las medianas (tabla 13), entre pretes-postest es muy pequeña, esto implica, que el 50% alrededor de la mediana en el postest, tenga valores muy parecidos al 50% de los valores alrededor de la mediana en el pretest. A pesar de que hay un ligero incremento en los valores del pretest-postest, este incremento no es suficiente. Por consiguiente en la prueba T de Wilcoxon, el valor p, no presenta significancia (tabla 14).

Tabla 14

	Descripción de imágenes_pretest - Descripción de imágenes_postest
Z	-1.500
Valor de p (2 colas)	.134

- Estadístico de prueba basado en rangos negativos
- Prueba de signos de Wilcoxon

Como es posible apreciar (tabla 14), el valor p obtenido de la prueba T de Wilcoxon presenta un valor mayor que el valor de significancia igual a $\alpha=0.05$. Lo que permite aseverar formalmente, que en esta categoría no hubo un avance significativo.

Tabla 13

		Descripción de imágenes_pretest	Descripción de imágenes_postest
N	Valor válido	20	20
	Valor perdido	0	0
Mediana		5.5000	6.0000
Valor mínimo		3.00	4.00
Valor máximo		8.00	7.00

A continuación se proporciona la tabla de ordenamiento de los valores p, de mayor a menor con el propósito de jerarquizar las categorías que fueron más y menos favorecidas, tomando como criterio este valor.

Jerarquización de valores p

Categoría	Valor de p	Comparación contra $\alpha=0.05$	Significativo vs. no significativo	Nivel de favorecimiento
Descripción de imágenes	0.134	$0.134 > \alpha$	No	No favorecida
Discriminación Fonológica	0.036	$0.036 < \alpha$	Si	Favorecida
Preguntas de Razonamiento	0.033	$0.033 < \alpha$	Si	Favorecida
Memoria Auditiva	0.014	$0.014 < \alpha$	Si	Favorecida
Realización Articulatoria	0.002	$0.002 < \alpha$	Si	Muy favorecida
Comprensión de órdenes	0.001	$0.001 < \alpha$	Si	Muy favorecida
Nominación sobre las imágenes	0.000	$0.000 < \alpha$	Si	Totalmente favorecida

Al momento de ordenar los valores p se puede apreciar mejor la forma en cómo las categorías fueron beneficiadas por el Proyecto Optimist. Por ejemplo, se puede ver que en casi todas las categorías se presentó un avance significativo, salvo la categoría de descripción de imágenes, en la cual el valor de p fue mayor que el valor de significancia α . Si nos fijamos en la columna 5, se puede notar que las categorías se pueden agrupar en 4 (no favorecida, favorecida, muy favorecida y totalmente favorecida por el proyecto). Es decir, la categoría mayormente favorecida por el Proyecto Optimist fue la de nominación sobre las imágenes. En segundo término, las categorías que fueron beneficiadas significativamente pero en menor grado de acuerdo a la escala del valor p fueron: comprensión de órdenes y realización articulatoria. Por último se exponen las categorías en donde hubo diferencia significativa, pero que de acuerdo a esta escala, se obtuvo un beneficio menor.

El hecho de que dos categorías estuvieran en un grupo, por ejemplo: las categorías realización articulatoria y comprensión de órdenes, sugirió que estas pudieran estar correlacionadas (correlacionado significa: que la presencia de una variable influye en la presencia de la otra). Por lo cual se sugiere hacer un estudio correlacional para posteriores investigaciones en las categorías que tuvieron valores p muy aproximados.

El valor de hallar una correlación significativa, entre un par de estas categorías, implicaría que el beneficio de una de las categorías estaría influyendo en el beneficio de la otra en la aparición de la otra.

Se piensa que la jerarquización de los valores p, pueden ayudar cuando se revise el Proyecto Optimist y su puesta en práctica, en qué áreas es necesario fortalecer, así como reconocer las áreas más beneficiadas.

4.1. 2 Análisis Cualitativo

En la categoría de nominación sobre las imágenes se encontraron algunos errores comunes en las emisiones de los niños, estos errores consistían en: omisiones, sustituciones, inserciones y distorsiones, la mayoría de los errores consistía en las sustituciones; dentro de los fonemas más complejos se encontraban: la sustitución de /l/-/r/, /l/-/rr/, /l/-/d/, /bl/-/br/, /y/-/d/, /g/-/rr/, /fl/-/fr/, /kl/-/kr/, /gl/-/gr/, /tl/-/tr/, /gu/-/gr/, esto coincide con lo que Bigas (2000) afirma, pues la mayoría de los fonemas de su lengua materna, excepto los que presentan mayor complejidad como: fonemas compuestos vibrantes /rr/, algunos grupos de consonantes /pr/ o /bl/, o los diptongos ; otro error estuvo conformado por las omisiones en sílabas compuestas como /b/-/br/, /b/-/bl/, /r/-/kr/, /r/-/tr/ omisiones en diptongos: /avon/-/avión/, /a/-/ia/, son frecuentes en la etapa de desarrollo del lenguaje, a la edad de 3 años, este tipo de errores, si concuerdan con los errores más comunes en esta etapa de desarrollo.

La última categoría perteneciente al rubro de utilización del lenguaje, consistió principalmente en ubicar al niño en la etapa de desarrollo de lenguaje, según Gesell (1954); la razón por la cual no se considera como una de las categorías con un nivel significativo es debido a que únicamente en este rubro se ubicó al niño en una etapa de desarrollo antes y después; la edad que se contempla para el primer grado de preescolar, es de 3 años a 3 años 11 meses, por lo que el niño está en una etapa de desarrollo del lenguaje muy importante, en donde además de aprender muchas palabras, aprende a estructurar el

lenguaje de manera cada vez más clara. Por lo que decir que un niño en esta etapa de desarrollo del lenguaje haya mostrado un retroceso sería inapropiado. Como bien lo plantea Gessell (1954), el lenguaje a los 3 años corresponde a un apremio cultural, utiliza la interrogación práctico y experimental, muchas veces hace preguntas a los adultos cuyas respuestas ya conoce, y lo hace como una manera de adaptarse a su contexto social, en la categoría de descripción y preguntas sobre las imágenes en el rubro de utilización del lenguaje la mayoría de los niños, confirmaban sus propias respuestas, es decir, algunos comentarios como: “se le cayó el gorro por que hace viento ¿verdad?, y es otoño ¿verdad?, porque con el viento también hace frío”, en este caso son respuestas que el niño ya conoce pero que tiene necesidad de verificar y buscar la aprobación del adulto para comprobar su hipótesis.

Se proporcionan algunos ejemplos de los relatos que proporcionaron los niños a partir de las imágenes proporcionadas. (Ver anexo 8).

Como puede apreciarse, algunos de estos relatos contemplan elementos de la estructura del lenguaje como son el uso de: artículos, sustantivos, verbos, etc. Algunos de los relatos fueron cambiando de manera importante, mientras que en una prueba de pretest en la primera imagen: las tazas, numeraba, en esa misma prueba en la imagen (2), la de la travesura, describía y en la última imagen, el viento, (3), interpretaba; lo mismo sucedía en la evaluación posttest; esto puede interpretarse de la siguiente manera. Si el niño numera, describe e interpreta en diferentes momentos es porque está desarrollando diferentes usos del lenguaje, y si proporciona alguno de estos relatos en estas etapas de desarrollo, se puede decir que el niño está aprendiendo a organizar y estructurar su lenguaje de manera progresiva. Como bien lo afirma Gessell (1954), en esta etapa (3 años), se reconoce una característica importante, el soliloquio y el juego dramático, el cual está relacionado al proceso de maduración en donde utiliza palabras, frases y sintaxis.

Se cree que el trabajo se vio más favorecido en las otras áreas debido a que, en el programa, el tiempo que se destinó al desarrollo de estas actividades fue mayor, mientras que el tiempo destinado a la descripción de imágenes fue mucho menor esto podría influir en que no existiera un avance significativo. Esto querría decir que sería conveniente realizar modificaciones al programa para permitir que se desarrollen habilidades del lenguaje relacionadas a la descripción de imágenes.

Otra forma en que podría ser explicado el poco avance en el área de descripción de imágenes es que este tipo de actividades de lenguaje son más complejas y por ende requieren mayor trabajo para poder notar los avances significativos.

Una explicación más podría estar en que la edad contemplada en el primer grado de preescolar es de 3 años por lo que la estructuración del lenguaje aún está en desarrollo y por tanto implica otro tipo de habilidades, los niños aún cometen errores comunes al momento de estructurar frases, a pesar de que los niños ya contemplan algunos artículos, preposiciones y verbos, no quiere decir que ya construyan las frases en el orden correcto, es común que omitan algunos elementos e inviertan el orden de los mismos, por ejemplo según Triadó y Forns (1989) los adverbios que se dan en elevada proporción en el lenguaje de los niños de 3 años, primero aparecen los de lugar, después cantidad y luego tiempo. A esta edad el niño no ha adquirido las nociones cognitivas que sustentan la referencia a estos términos, sin embargo en cuanto a las modalidades del discurso, los niños aprenden formalmente los diversos tipos de frases de en un cierto orden a la edad de 4 y 5 años. A los 3 años el niño es capaz de expresar conjuntos semánticos de cierta complejidad mediante la simple yuxtaposición, es hasta los 3 años y medio cuando aparecen las oraciones de relativo y las completivas completamente formadas. Por tanto también se puede decir, que esta actividad estuvo por encima de la edad y requería de un tiempo mayor de desarrollo. Bigas (2000) destaca que el niño a los 3 años construye oraciones simples (sujeto-verbo-objeto), en las que combina tres o cuatro elementos aunque no siempre respeta el orden convencional.

Por lo que ambos autores confirman, los niños construyen oraciones simples en esta etapa de desarrollo, por tanto la etapa interpretativa aun se encuentra en desarrollo, por eso las etapas más frecuentes fueron la descriptiva y la numerativa. A pesar de lo anterior, algunos niños mostraban esfuerzos por querer decir más elementos que conformaba las imágenes como mostrar un interés exagerado en contar todos los objetos, y por tanto conformando una característica de la etapa numerativa.

Todo lo anterior indica que es necesario seguir haciendo investigaciones sobre el desarrollo de habilidades relacionadas con la descripción de imágenes para averiguar qué factores son los que influyen en el poco avance de esta área.

Por otro lado se puede decir que las áreas más favorecidas fueron las pertenecientes al rubro de comprensión del lenguaje, las cuales abarcan las divisiones de la discriminación fonológica, memoria auditiva, comprensión de órdenes y preguntas de razonamiento; en cuanto al rubro de utilización del lenguaje se vieron favorecidas tanto la realización articuladora como la nominación sobre las imágenes, sin embargo la descripción y preguntas sobre las imágenes no mostraron avance significativo.

Retomando lo anterior se puede contemplar desde los enfoques referenciales y sociolingüísticos que destacan Triadó y Forns (1989), se llevó a cabo la evaluación en situaciones dirigidas y semidirigidas en donde se abrieron espacios para que el niño describiera y en otras en donde se le solicitaron tareas más específicas como repetir palabras, seguir ordenes, etc.

Se abarcaron algunas formas de análisis, según el enfoque sociolingüístico; en el caso de las descripción y preguntas sobre las imágenes, se abordó el análisis de las producciones verbales-orales en situaciones referentes ante material visual como pueden ser láminas, en este caso, las láminas de imágenes tanto las correspondientes a la descripción sobre las imágenes como la nominación; contemplan tareas como evocación de nombres dadas las categorías, si bien se puede asociar este trabajo con las actividades que se realizaron a diario con los bits y las láminas motivadoras, se pudo notar un avance significativo en las de nominación sobre las imágenes y no así en la descripción, una razón podría ser que las preguntas que se establecían a los niños a partir de observar la lámina motivadora al momento del trabajo con el Proyecto Optimist estaban más dirigidas a resaltar determinados elementos, es decir, a explorar el vocabulario, describir lo que conocían, como colores, cantidades, personajes, más que en dar al niño la posibilidad de expresarse libremente, estas actividades siempre fueron dirigidas, tal vez fue necesario abrir más espacios para que los niños se expresaran más antes de plantearles preguntas.

Otro aspecto de análisis del enfoque sociolingüístico relacionado con la Prueba de Exploración Lingüística del Niño Preescolar fue la del análisis de la imitación provocada o repetición de frases, guardando estrecha relación con las tareas de discriminación fonológica, memoria auditiva, comprensión de órdenes, preguntas de razonamiento y realización articuladora, en estas actividades se analizó la habilidad para elaborar y transmitir un mensaje por parte del emisor como la habilidad del receptor en recibirlo y

comprenderlo, en este caso el niño realizaba la tarea solicitada, y era claro notar cuando no había comprendido una instrucción o cuando mostraba dificultad por repetir una palabra, ya fuera por una dificultad articulatoria o por mostrar poca habilidad en la memoria auditiva, sin embargo, estas tareas se vieron beneficiadas, una razón podría ser debido a que los niños se acostumbraron a seguir instrucciones y a atender tareas dirigidas, por lo que mostraron mayor habilidad en estas áreas en una etapa de postest que en el pretest, después de haber recibido la aplicación del Proyecto Optimist.

Se puede decir que el Proyecto Optimist favorece el desarrollo de ciertas habilidades del lenguaje que pueden estar más encaminadas a las actividades dirigidas y semidirigidas, podrían abrirse más espacios dentro del programa para promover las expresiones libres de los niños, serían las primeras actividades antes de llevar la metodología como tal, se podría destinar un tiempo antes de comenzar la metodología para conocer los intereses de los niños de manera espontánea, se pueden abrir más espacios de lectura de cuentos diversos, para proporcionar a los niños más fuentes y diversas historias, el trabajo con los bits puede enriquecerse con más actividades que se implementen después de ser proporcionados a los niños según la metodología, es importante aprovechar los recursos didácticos, cumplir con una metodología y a su vez, complementar el trabajo con más actividades. Se pueden llevar a cabo actividades que favorezcan los intereses de los niños y que a su vez permitan explorar sus conocimientos como conformar una historia entre todos, partiendo de las ideas y palabras que cada uno proporcione, jugar a encontrar palabras distribuidas en el piso y así saber quienes ya aprendieron el nuevo vocabulario, se puede jugar con bits y distinguir aquellas palabras que empiezan con.. “e”, “a”, etc.

Será necesario replantear nuevas actividades que complementen la metodología del Proyecto Optimist, y tomar en cuenta que se deben favorecer el desarrollo de competencias de lenguaje en los niños de educación preescolar, lo cual requiere dar libertad de expresión a los niños en contextos naturales también.

En definitiva como bien lo mencionan Cross y Snow (1975, citado por Garton y Prat, 1991. p. 45), el entorno social es fundamental para el desarrollo del lenguaje, influye en el desarrollo, de esta forma la competencia del lenguaje está relacionada a la competencia evolutiva, se puede decir que el ambiente social va a dirigir, alentar y modelar

estas competencias. El Proyecto Optimist integró los estímulos necesarios dentro del aula para favorecer estas competencias.

4.2 DISCUSIÓN

Esta evaluación contempló los niveles: fonológico, léxico y pragmático, según distinguen Berko y Berntein (1999), es importante conocer el procedimiento que una persona realiza para comprender una oración y entenderla, comenzando por los sonidos que escucha, la identificación de palabras, la asociación de los significados y la forma en que emplea el lenguaje; de esta forma también se van desarrollando ciertas habilidades como los contrastes gramaticales, distinguir entre afirmaciones y preguntas; habilidades que pudieron conocerse por parte de los niños al momento de realizar las actividades en el módulo Inicial con el Proyecto Optimist y pudieron algunas de ellas ser evaluadas al momento de la aplicación de la Prueba de Evaluación Lingüística del Niño Preescolar.

A partir de los resultados obtenidos y analizados en el método se pudo notar que la categoría de nominación y descripción sobre las imágenes, se considera que fue una de las áreas que no presentaron nivel de significancia, algunas de las posibles causas de haber obtenido un puntaje así, se atribuyen a que, algunas de las actividades que más se trabajaron durante el trimestre estuvieron centradas en actividades que favorecían más a las categorías de articulación, memoria auditiva y comprensión de órdenes, como es posible ver, la metodología que se trabajó en el grupo coloquial con el Proyecto Optimist contempló actividades más centradas en aspectos superficiales y menos complejos de lenguaje, el pase de los bits permitía que los niños fueran ampliando su vocabulario y entrenaran a su vez la memoria auditiva, relacionándola con las palabras que iban a emitir, tal vez fue necesario reforzar más en actividades que implicaran la construcción del lenguaje del niño en situaciones que implican la transmisión de significados, es decir, situaciones comunicativas, como lo era realizar sus propias historias, reforzar más en actividades posteriores al cuento para que los niños inventaran sus finales.

A pesar de esto, algunas de las actividades del cuento se llevaron a cabo, como las preguntas de comprensión; tal vez estas preguntas pudieron ampliarse de tal forma que los niños contribuyeran a hacer más construcciones con su lenguaje.

De acuerdo con lo mencionado, Triadó y Forns (1989) afirman que el niño a los 3 años es capaz de redactar acontecimientos, describe fotos o dibujos, pregunta, posee reglas gramaticales por tanto generaliza, parte de su evolución natural es que comienza el proceso de simplificación fonológica, consiste en la omisión, la adición, la sustitución o asimilación de sílabas y fonemas dentro de un enunciado, esto pudo conocerse a partir de los relatos proporcionados por los niños en las tareas de descripción y preguntas sobre las imágenes en la prueba de evaluación lingüística del niño preescolar. Se puede decir que independientemente de los errores normales como lo son la: sustitución, omisión y adición, el niño ya es capaz de elaborar frases y descripciones por tanto, es importante reforzar estas características mediante actividades que favorezcan su desarrollo, la construcción de relatos ante las imágenes sería un aspecto importante a trabajar.

Relacionado a lo anterior, Mendoza (2000), dice que el lenguaje a los tres años se caracteriza por la ampliación de vocabulario y elementos gramaticales, son capaces de desarrollar conversaciones simples de tipo situacional, por tanto estas últimas son características evolutiva del lenguaje. De la misma forma Vigotsky (1990) menciona que el lenguaje se convierte en un vehículo de desarrollo, el niño repite palabras y las vincula con objetos visibles o acciones percibidas, el lenguaje comienza a operar como vehículo de pensamiento, se vuelve el transmisor de significados; siguiendo a estos dos autores, los niños pudieron desarrollar estas habilidades cada vez que se le presentaban imágenes como las láminas motivadoras, los bits, para ir representando mejor su pensamiento, algunas veces los niños veían algo más dentro de la lámina, esto permitía conocer más palabras, a pesar de que hizo falta trabajar más este aspecto, estos intereses deben reforzarse y aprovechar cuando se presenten para así conocer los intereses de los niños y a la vez la evolución progresiva del lenguaje.

Otra de las razones por la cual podría ser explicado esta baja en la categoría de descripción y preguntas sobre las imágenes, es que fue una de las áreas más bajas debido a la edad que contemplan los alumnos; en el primer grado de preescolar los niños tienen la edad de 3 años a 3 años 11 meses, es una edad importante para el desarrollo del lenguaje, sus palabras aumentan de manera significativa, aproximadamente a un total de 1000 palabras, sin embargo, comienzan a comprender la estructuración gramatical del lenguaje, se puede decir que esto lo irá perfeccionando a la larga cuando comprenda mejor la sintaxis que debe seguir, por tanto, el elaborar interpretaciones a partir de una imagen

requiere de otro tipo de habilidades del lenguaje que requieren fortalecerse aún más, no por ello se descarta que el niño de 3 años no pueda hacerlo, sino se encuentra en una etapa de desarrollo, así como lo plantea Bigas (2000).

Por otro lado otra de las razones, al poco avance de esta categoría es quizás el poco tiempo que se empleó para trabajar esta metodología, si bien se favorecieron tareas más superficiales como la memoria auditiva, la articulación y la nominación de imágenes, es de estudiarse que las tareas que implican mayores construcciones del lenguaje no se trabajaron tanto, por lo tanto se deberán atender estos puntos de mejora en futuras intervenciones e investigaciones.

Por otro lado, otras actividades que se trabajaron y que podrían estar influidas en esta área fue la lectura de cuentos; cuando se les contaron cuentos algunas veces se mostraban interesados en realizar preguntas que estuvieran asociadas al tema del cuento pero traspasadas a su vida personal, como ¿verdad que no podemos caminar con los pies?, esto implicaba a su vez un razonamiento por parte del niño, sin embargo, no se le dio mucho peso a esta área para complementar bien sus inquietudes, es decir, se contemplaban ciertas preguntas de comprensión a evaluar y no se daba mucho énfasis a las preguntas que planteaban los niños.

En cambio, las categorías que presentaron niveles de significancia más representativos: se puede decir, que el hecho de presentar un valor aproximado al valor p , era porque fueron las áreas que más se trabajaron durante el trimestre y que por tanto se vieron favorecidas.

Fue interesante conocer las formas de imitar las palabras proporcionadas en algunos niños al momento de preguntarles, en la prueba de evaluación lingüística; como Nieto (1984, citado por Damián, 2007) lo afirma, el niño se enfrenta a nuevas palabras, trata de imitar sus sonidos y poco a poco lo va integrando a su léxico, este conocimiento de la estructura sonora la denomina conciencia fonológica, mientras más palabras van conociendo los niños, será como vayan integrando los nuevos sonidos y tratarán de imitarlos; por eso es que en ocasiones la articulación no era tan clara, sin embargo los errores cometidos eran normales según la etapa de desarrollo del lenguaje.

Siguiendo a Owens (2006), los niños a los tres años ya pueden construir oraciones y frases sencillas; de esta forma, fue posible conocer en los ejemplos de algunos relatos de los niños ante las imágenes proporcionadas; juegan con las palabras y los sonidos, esto se vio favorecido con los juegos de lenguaje mediante el trabajo con el Proyecto Optimist, cuando se recitaban poesías, trabalenguas y adivinanzas, se modulaba con la voz y se exageraba la gesticulación; siguen más de una instrucción, para los niños fue cada vez más sencillo ubicar el modo de trabajo en el módulo inicial, ya que todos sabían que debían estar dentro de un cuadrado y escuchando con atención, se les solicitaban determinadas tareas cuando se pasaban los bits de imágenes de palabras y de inteligencia, ellos debían repetir; también cuando se observaba la lámina motivadora, se les pedía describir determinadas cosas.

Cabe mencionar que a los niños siempre se les habló a las cosas por su nombre, no se utilizaban diminutivos ni aumentativos, esto favoreció a que los niños se esforzarán más por pronunciar las palabras mejor, como bien lo concluyen Gleitman, et al. (1984 citado por Garton y Pratt, 1991) cuando analizan el lenguaje que la mayoría de las madres empleaban a sus hijos, ellos descubren que muchas madres modifican el habla para satisfacer las necesidades de sus hijos pero esto lo que produce es que el desarrollo del lenguaje no sea rápido, por tanto concluyen que es importante hablar a las cosas por su nombre y de esta manera lograr que el desarrollo del lenguaje sea más rápido, de acuerdo con ellos y siguiendo las pautas interactivas del Proyecto Optimist, las cosas siempre se llamaban por su nombre.

Es importante mencionar que al principio se tenía contemplado un diseño pretest – posttest con grupo experimental, pero por cuestiones de modificaciones constantes en los grupos del colegio fue difícil llevarlo a cabo; si bien es cierto, el trabajo con un grupo no experimental contiene ciertas limitaciones, debido a que únicamente se pone a prueba el efecto de un proyecto antes y después de su aplicación dentro de un solo grupo y no se contemplan parámetros comparativos que permitan verificar su efectividad en otros casos con los cuales no se aplique el proyecto, sin embargo, este trabajo corresponde a un parámetro de análisis, en donde se destacan las áreas más beneficiadas del lenguaje a partir de la aplicación del Proyecto Optimist con un grupo de primer año de preescolar, se propone llevar a cabo investigaciones más profundas que tengan impacto en las áreas que mostraron menor incremento una vez aplicado el proyecto, se sugiere llevar a cabo un

estudio experimental que permita tener un parámetro comparativo con instituciones que tengan proyectos educativos diferentes y así conocer el impacto que tiene en las mismas.

Esta investigación estuvo contemplada en un diseño no experimental, en un estudio antes y después de un solo programa, es necesario reconocer algunas de las limitaciones que se tuvieron al llevar a cabo esta característica, para Weiss (2008), la debilidad de estos diseños es que no controla muchas de las explicaciones que pueden atribuirse a los cambios causados por un programa, por ejemplo, puede ser que el cambio producido en el desarrollo del lenguaje de un niño preescolar no sólo se haya producido a partir de la aplicación del mismo, tal vez otras variables influyeron en su avance, por ejemplo que haya recibido estímulos en casa, o la maduración de los niños, o se hicieron modificaciones en las aplicaciones, etc. Dan pie a las interpretaciones; a pesar de ello, pueden proporcionar una visión preliminar de la eficacia de un programa, en el caso de la evaluación de un programa antes y después, se pueden conocer los cambios en los participantes y si no muestran mucho cambio, se puede decir que el programa no está produciendo mayores efectos, este en este caso se puede hablar de un acercamiento preliminar que resulte apto para la evaluación porque: la experiencia muestra que muchos programas producen poca utilidad, la mayoría de los factores contaminantes (la maduración, la situación de la prueba, etc), elevan artificialmente el nivel de utilidad.

Si aparece cambio, el programa suele someterse a un estudio mayor, en condiciones experimentales, para determinar qué parte del cambio puede atribuirse al programa. (Weiss, 2008). Tal es el caso de esta investigación, los avances en los alumnos a partir de la aplicación de Proyecto Optimist fueron evidentes, se mostraron diferentes categorías favorecidas en el área de lenguaje, por tanto se sugiere llevar a cabo una investigación más profunda de este primer parámetro de análisis, se puede llevar a cabo un estudio experimental tomando un grupo control y uno experimental y así poder comparar los progresos en los alumnos que reciben proyectos educativos diferentes, uno con Proyecto Optimist y otro no.

Para Weiss en un proyecto antes y después se puede llegar a un análisis intensivo de los sucesos del programa con la intención de entender cuáles son las relaciones que existen entre los servicios del programa y los progresos de los participantes. Si lo que interesa es conocer la eficacia del programa, también la evaluación puede estudiar los

procesos de ejecución del programa y descubrir el grado en que dicho programa está produciendo la cantidad, la calidad y la extensión de servicios que se quieren conseguir. Después estos datos, pueden relacionarse con los resultados en los participantes, a pesar de que en un solo estudio de caso no pueden generalizarse fácilmente para otros programas, si es posible que puedan proporcionar apreciaciones agudas que ayuden al programa a mejorar sus actuaciones. (2008, p. 121).

Como bien se analizó en esta investigación, fue posible tener una aproximación a la forma de trabajo del Proyecto Optimist, se pudo conocer la metodología, las rutinas de trabajo, los efectos positivos de las actividades pertenecientes al módulo inicial que guardaron relación con las actividades solicitadas en la Prueba de Evaluación Lingüística del Niño Preescolar, se pudo detectar la categoría menos beneficiada y de ahí sugerir actividades complementarias para enriquecer el Proyecto Optimist.

Retomando lo anterior es importante decir que esta investigación permitió proporcionar un parámetro de análisis de un proyecto educativo que se está impartiendo en un colegio de la Ciudad de México y que fue posible conocer el impacto en los avances de habilidades de lenguaje en los niños de primer grado de preescolar; se puede decir que las actividades contempladas en la metodología del Proyecto Optimist favorecieron al incremento de habilidades de lenguaje, permitieron también conocer aquellas que haría falta reforzar o complementar con situaciones didácticas que fomenten más la construcción de relatos a partir de las imágenes, se sugiere dar oportunidades de diálogo a los niños para que expresen lo que desean expresar ante una imagen, de esta forma será más fácil conocer los progresos en el lenguaje y permitirle explorar por él mismo sus intereses, aquello que más le llama la atención, se pretende también dar oportunidades de expresión a los niños en contextos naturales.

Por todo lo anterior se puede decir que dada la influencia que tiene el colegio como la familia en el desarrollo lingüístico de los niños, la escuela debe convertirse en un entorno que proporcione oportunidades de aprendizaje y expresión a los niños, como lo menciona Corominas (1994), es necesario aprovechar los periodos sensitivos de los niños y brindar oportunidades de desarrollo a tiempo para los aprendizajes posteriores.

4.3 Sugerencias a futuras investigaciones

Se sugiere continuar la investigación llevando a cabo las correlaciones entre las categorías que tuvieron valores p muy similares.

La cercanía de dos valores p, asociadas a dos categorías, llevan a la reflexión de continuar con un análisis de tipo correlacional, para comprobar si el beneficio en una de esas categorías influye en el beneficio de la otra.

Es importante considerar que en México se están implementando nuevas metodologías extranjeras que favorecen el desarrollo de habilidades de lenguaje, el Proyecto Optimist conformó un estímulo adecuado para favorecer determinadas áreas del lenguaje, si bien esto es una alternativa o sugerencia de trabajo para las educadoras de nivel preescolar, es necesario destacar que el Programa de Educación Preescolar (PEP), conforma una currícula flexible dentro de la cual se le da la libertad a la educadora de preescolar para elegir los métodos pertinentes que lleven a la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias, siendo el lenguaje y comunicación un campo formativo fundamental; se puede considerar también como una alternativa de trabajo, por tanto, esta puede ser una opción de actividades a desarrollar dentro del aula.

Esta investigación conformó un parámetro de análisis del lenguaje, se podría llevar a cabo un trabajo más profundo como un estudio experimental con dos grupos intactos uno control y uno experimental en donde a uno se le aplicara el proyecto y a otro no, y así poder tener mayores parámetros comparativos, y confirmar aún más la efectividad del Proyecto Optimist en el aprendizaje de los niños en educación preescolar.

CONCLUSIÓN

Se puede decir que el lenguaje es una herramienta comunicativa, que permite expresar, aprender, informar, compartir, socializar, conocer y descubrir de manera progresiva las formas de entendimiento que hacen en común a una sociedad, es una herramienta fundamental para la vida y el desarrollo del ser humano.

A partir de la aplicación del Proyecto Optimist se pudo observar el desarrollo del lenguaje del niño de primer grado de preescolar en dos momentos diferentes: pretest – postest, antes y después de la aplicación del mismo, esto contribuyó a tener una idea clara del desarrollo del lenguaje del niño en un momento de su evolución, con respecto al planteamiento del problema fue posible observar el avance en el lenguaje de los alumnos una vez que se aplicó el Proyecto Optimist; se vieron favorecidas algunas áreas del desarrollo del lenguaje, pertenecientes a los dos rubros comprensión y utilización del lenguaje, se pudo notar mayor avance en las categorías de: articulación, discriminación fonológica, memoria auditiva y nominación sobre las imágenes, sin embargo, la descripción a partir de las imágenes no presentó una diferencia significativa.

A partir de observar que en la mayoría de las categorías analizadas, hubo un avance significativo, se puede afirmar que el Proyecto Optimist fue exitoso.

El capítulo I proporcionó los fundamentos teóricos necesarios para conocer las etapas evolutivas del lenguaje en el niño de primer grado de preescolar, estos elementos son imprescindibles para poder comprender la evolución del lenguaje y la importancia que cobra al desenvolverse en marcos de interacción social, si bien el lenguaje es una herramienta de comunicación, es necesario hacer común aquello que se conoce, el niño comienza a manifestar su lenguaje con los primeros actos comunicativos en interacción con su madre a través del llanto y el grito, para después integrarse a un contexto social formal como es el colegio, en donde a partir de las relaciones interpersonales y la socialización aprenderá a expresarse, a comunicarse y a informar al mismo tiempo que conoce y verbaliza su mundo.

Se dio mayor énfasis a los niveles del lenguaje, destacando el nivel fonológico, semántico y pragmático, si bien es cierto, los niños en primer grado de preescolar entienden mucho más de lo que pueden hablar; el lenguaje implica entonces procesos superiores de pensamiento, claro fue el ejemplo en esta investigación cuando al momento de aplicar la Prueba de Exploración Lingüística del Niño Preescolar, algunos niños comprendían muy bien las instrucciones, y no necesariamente pronunciaban correctamente, o incluso cometían pequeños errores al emitir una palabra, o bien, algunos articulaban mejor pero no habían comprendido la instrucción solicitada, esto deja por entendido que el niño requiere de un desarrollo gradual del lenguaje que se va adquiriendo conforme interactúa, madura y requiere comunicarse.

El capítulo II permitió conocer la metodología del Proyecto Optimist, la aproximación a las nuevas metodologías de educación preescolar y sobretodo la estimulación del lenguaje que sugiere mediante el trabajo de grupo coloquial.

Este proyecto proporcionó una alternativa de trabajo que se imparte en un colegio de nivel preescolar en México, es importante conocer los proyectos que se aplican en educación infantil en México y saber que algunos de ellos corresponden a proyectos extranjeros que sugieren una metodología específica de trabajo en el aula y que generan el desarrollo de habilidades y competencias; el tener conocimiento de los proyectos educativos en el nivel preescolar permite contemplar un parámetro de análisis y la implicación que estos tienen en su desarrollo posterior.

Por otro lado esta investigación puede contribuir a enriquecer el trabajo de las profesoras del nivel preescolar para contemplar otras situaciones didácticas que enriquezcan el trabajo dentro del aula y que favorezcan al desarrollo de competencias a través de los campos formativos que plantea el PEP.

La guía didáctica de Baúl Mágico nos aproximó al trabajo cotidiano dentro del aula con los niños, brindó las actividades que se trabajan a diario así como el material que se utilizó durante las unidades contempladas en esta investigación, fue posible conocer los recursos que contempla el programa y la forma en que se trabajan en el primer grado de preescolar, tomando en cuenta que en el nivel preescolar los niños van formándose hábitos y rutinas de trabajo; conocer esta metodología permitió aproximarnos a un aula educativa

y vivenciar las rutinas de trabajo cotidiano así como sus incidencias en el desarrollo del lenguaje.

En el capítulo III, se puede decir que se eligió una prueba de evaluación lingüística que permitió conocer los avances de lenguaje en los niños de primer grado de preescolar, y que esta prueba estuvo relacionada a las actividades trabajadas en el Proyecto Optimist, su impacto estuvo reflejado a partir de los resultados obtenidos; muchas de las actividades trabajadas en el Proyecto Optimist estuvieron estrechamente relacionadas a las tareas solicitadas en la prueba.

En el capítulo IV a partir los resultados observados, en la mayoría de las categorías analizadas, hubo un avance significativo, se puede afirmar que el Proyecto Optimist fue exitoso.

Con respecto a la categoría que no presentó avance significativo, se puede decir, que se requiere implementar actividades que fomenten la construcción de historias a partir de imágenes, si bien es cierto que se trabajaron las láminas motivadoras con preguntas concretas, casi la mayoría consistía en contar objetos, o describir objetos, resaltar personajes importantes, etc; en general, no se le solicitaban al niño tareas de construcción de relatos o historias, la única parte en donde se le contaba al niño un relato a partir de la imagen, era la actividad del cuento; tal vez sería necesario fortalecer esta área y permitir al niño mayor expresión y construcción de significados, de esta forma se podrá detectar el avance en la construcción de relatos y por tanto conocer la forma progresiva en que va estructurando el lenguaje.

Con respecto a la jerarquización que se dio al valor p, esta puede ayudar a distinguir las áreas en las que hace falta mayor refuerzo con la finalidad de que en un futuro este programa se implemente con mayor éxito y se propongan diferentes actividades a tratar con los recursos didácticos (bits de palabras, imágenes, inteligencia) del Proyecto Optimist.

Además de reconocer las áreas que se vieron más favorecidas como: la comprensión de órdenes, realización articulatoria y nominación sobre las imágenes. Teniendo estas dos últimas un valor p igual a p 0.002, 0.001 y 0.000.

El Proyecto Optimist conformó una metodología de aprendizaje del lenguaje que puede llevarse a cabo, si bien sería necesario hacer una revisión exhaustiva y uso de nuevas estrategias de enseñanza con los recursos didácticos que ofrece el proyecto, o bien proporciona ideas de trabajo para que las profesoras de educación preescolar elaboren materiales diversos como los bits de inteligencia, palabras, imágenes, y poder desarrollar diferentes actividades como: repasar nuevo vocabulario, armar historias, emparejar imágenes con letras, asociar imágenes y palabras, elaborar puestas en común para hablar de ciertos temas como se contemplan en los bits de imágenes como: animales mamíferos, deportes, instrumentos musicales, etc, utilizarlos como recursos para fomentar la investigación y exploración del medio, etc.

Esta investigación también queda abierta a llevar a cabo un análisis mayor de las situaciones didácticas que contempla el Proyecto Optimist y que pueden llevarse a cabo para el desarrollo de competencias dentro del campo formativo de lenguaje y comunicación del PEP, estas mismas pueden tomarse como actividades que favorezcan el desarrollo de habilidades de lenguaje según las pautas que establece, tomando en cuenta que existen también parámetros generales determinados por la Secretaría de Educación Pública y que deben fomentarse en la Educación Preescolar en México.

Referencias:

Acosta, V, et. al. (1996). La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil. Ed. Aljibe. Granada España.

Aguado, G. (1995). El desarrollo del lenguaje de 0-3 años. Bases para un diseño curricular en Educación Infantil. Ed. Ciencias de la educación preescolar y especial. Madrid- España.

Alcázar José A. (1996). Manual Técnico del profesor de Educación Infantil. PROYECTO OPTIMIST. 2º edición. (1996). Ed. Fomento de Centros de Enseñanza.

Babbie Earl. (1996). Manual para la práctica de la investigación social. Ed. Desclée de Brouwer, S. A. España.

Baghban Marcia. (1990). La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años). Ed. Aprendizaje Visor.

Bravo-Vilasante, C. 1957. Historia de la Literatura Infantil Española.

Bruner (1981). “De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica”. Infancia y Aprendizaje. Monografía. 133-164.

Belinchón M. Riviére A, Igoa J. M. (1992). Psicología del lenguaje. Investigación y teoría. Madrid, Trotta, pp. 17-54.

Berko, J. y Benstein, N. (1999). Psicolingüística. España. Mc Graw Hill, pp. 1-19, 32-35.

Bigas, M. (2000). X didáctica de la lengua en educación infantil. Ed. Didáctica de la lengua en la literatura. Madrid.

Carrasco J, (2004). Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor. Ed. Rialp. Madrid.

Casas de la Torre B. et al. (1992) *Programa de Educación Inicial*, versión experimental. SEP.

Cassany D. 1986. *Describir el escribir*. Ed. Paidós. Barcelona.

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Corominas, F. (1994). *Educación Hoy*. Ed. Hacer Familia. Cómo educar.

Damián, M. (2007). *Desarrollo del lenguaje y la comunicación*. Ed. Trillas. México.

Daniel W. *Bioestadística*. (2002). Ed. Limusa Wiley. México

Echevarne M. Et. Al. (2006). *Guía didáctica del proyecto “Mi amigo Nico” para el curso de 2 años de Educación Infantil*. Ed. Social y Cultural, S. L.

Feldman J., Torres, M. (1992). *Escala Alfa para la evaluación del lenguaje en niños de 3 a 17 años*. Ed. Marymar. Buenos Aires.

Fernández. Et. al. *Guía didáctica. “El baúl mágico”*. Educación infantil 3 años. Ed. Social y Cultural, S. L. Madrid.

Ferrer, E. (1997). *Información y Comunicación*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, D. F.

García, V. Et. al. (1997). “Glosario de educación personalizada: Índices” en tratado de educación personalizada, vol. 33, Madrid. Ed.. Rialp.

Garton A. y Pratt Chris.(1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Ed. Paidós. Madrid – España

Gerstenhader, C. (1998). Educar y cuidar, dos términos inseparables. 0-5 La educación en los primeros años. Ed. Novedades Educativas. N°5. Buenos Ares- Argentina. 16-31.

Gesell, A. (1956). El niño de 1 a 5 años. Guía para el estudio del niño preescolar. España.

Jean – Adolphe Rondal. (1998). La interacción adulto – niño y la construcción del lenguaje. Ed. Trillas, S.A. de C.V. traducción México.

Kerlinger F, Howard B. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales. Ed. Mc Graw Hill. México.

Mendoza E. (2000). Trastorno Específico del lenguaje oral. Ed. Pirámide. Madrid – España.

Narbona, J y Chevrie-Muller, C. 2º edición. (2001). El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos. Ed. Masson. Madrid- España.

Ortega y Garza. (1980). Prueba de exploración lingüística del niño preescolar.

Philip S. D. (1992). Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico. Ed. Trillas. México.

Peralbo M. Et. al. (1998). Desarrollo del lenguaje y cognición. Ed. Pirámide. España-Madrid.

Puyuelo M, et at. (2000). Logopedia. Evaluación del lenguaje. Ed. Masson.

Programa de Educación Preescolar (2004). SEP.

Richmond P. G. Introducción a Piaget. Ed. Fundamentos colección ciencia. España.

Rondal J, A. (2003). El desarrollo del lenguaje en el niño con síndrome de Down. Ed. Paidós. España.

Serrat, Rondal J. (1997). Estrategias de enseñanza adoptadas por los padres y aprendizaje del lenguaje. Revista logopedia, foniatría y audiología, 8.

Serra M, et. al. (2000). La adquisición del lenguaje. Barcelona: Ariel. Pp: 55-75.

Schaffer, H. R. (1989). Interacción y Socialización. Aprendizaje Visor. Madrid.

Suzuki Shinichi. (1983). Educados con amor. El método clásico de la educación del talento. Ed. Alfred Publisher. Traducción de Lluís Fernández.

Triadó y Forns. (1989). La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva. Ed. Anthopos editorial del hombre.

Veiga, M. (2004). Estimulación del lenguaje en educación infantil. Guía práctica para los docentes. Ed. Ideas Propias.

Vigotsky. L. (1990). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ed. Quinto sol. México.

Visauta. B. (1999). Análisis estadístico con SPSS para Windows. Ed. Mc Graw Hill. España-Madrid.

Weiss C. (2008). Investigación Evaluativa. Métodos para determinar la eficacia de los programas de acción. Ed. Trillas. México.

<http://www.apde.edugt>

<http://books.google.com.mx>

ANEXOS

ANEXO 1: PRUEBA DE EVALUACIÓN LINGÜÍSTICA DEL NIÑO PREESCOLAR (FICHA DE IDENTIFICACIÓN)

EXPLORACION LINGUISTICA DEL NIÑO PREESCOLAR

FICHA DE IDENTIFICACION

Nombre del niño _____

Dirección _____ Teléfono _____

Fecha de nacimiento _____ edad _____ años _____ meses _____

Nacido en _____ Padre _____ Madre _____

Lugares donde ha permanecido más de 6 meses _____

Otras lenguas además del español _____

Cuestionario aplicado por _____ Rev _____

Fecha de aplicación _____ Fecha revaloración _____

CONVERSACION.

Preguntas:

Revaloración

¿Cómo te llamas? _____

¿Cuántos años tienes? _____

¿Dónde vives? _____

¿Cómo se llama tu papá? _____

¿Cómo se llama tu mamá? _____

¿Cómo se llama tu maestra? _____

Diálogo dirigido:

¿A qué te gusta jugar? _____

(R) _____

¿Qué programa de televisión te gusta más? _____

(R) _____

¿A dónde fuiste el domingo de paseo? _____

(R) _____

Comprensión

Discriminación fonológica

Repetición de palabras

Revaloración

Ejemplo : beso-peso

1. mono - moño _____

2. sopa - kopa _____

3. karro - jarro _____

4. pantera - bandera _____

5. paleta - pelota _____

Observación de conducta del niño _____

(R) _____

Memoria auditiva / repetición de oraciones :

1. Ejemplo : El avión es café _____ (R) _____

2. Mi gato te arañó _____ (R) _____

3. Un gusanito sube al árbol _____ (R) _____

4. Catalina tiene una muñeca nueva _____ (R) _____

5. El sábado en el parque monte un caballito _____ (R) _____

6. Me gusta el sol que calienta en las mañanas de invierno _____
_____ (R)

Comprensión de órdenes-

Ejemplo : Dame la taza y la copa _____ (R)

1. Toma el coche rojo y mételo en la caja

_____ (R)

2. Pon el plato encima de la taza y la copa encima del plato

_____ (R)

3. Toma tres fichas y pónlas abajo de tu silla

_____ (R)

4. Toma la pelota grande, abre la puerta y échala afuera

_____ (R)

5. Mira : aquí hay tres papelitos, guarda uno en tu bolsa, otro me lo das a mí y el otro lo tiras en el bote de la basura

_____ (R)

Preguntas de razonamiento.

Revaloración

1. ¿Qué haces cuando tienes hambre? _____
2. ¿Qué haces cuando tienes sueño? _____
3. ¿Qué haces cuando tienes frío? _____
4. ¿Qué haces cuando has perdido algo? _____
5. ¿Qué haces antes de atravesar la calle? _____

Utilización del lenguaje.

Realización articulada :

vocales	consonantes/labiales	velares	dentoalveares
i	aba	aga	ala
e	ama	aja	ara
a	afa	aka	arra
o	apa	palatales	ada
		aya	ana
		aña	asa
		acha	ata

Nominación sobre imágenes

Fecha de revaloración _____

	Espontáneo	Imitación	Espontáneo	Imitación
1. foka	_____	_____	_____	_____
2. estufa	_____	_____	_____	_____
3. bela	_____	_____	_____	_____
4. kandado	_____	_____	_____	_____
5. limón	_____	_____	_____	_____
6. pantalón	_____	_____	_____	_____
7. kalsón	_____	_____	_____	_____
8. pastel	_____	_____	_____	_____
9. siya	_____	_____	_____	_____
10. oso	_____	_____	_____	_____
11. peskado	_____	_____	_____	_____
12. lápiz	_____	_____	_____	_____
13. kampana	_____	_____	_____	_____
14. yanta	_____	_____	_____	_____
15. kuchara	_____	_____	_____	_____
16. gato	_____	_____	_____	_____
17. tortuga	_____	_____	_____	_____
18. muñeka	_____	_____	_____	_____
19. jitomate	_____	_____	_____	_____
20. dedo	_____	_____	_____	_____
21. una	_____	_____	_____	_____
22. niño	_____	_____	_____	_____
23. kara	_____	_____	_____	_____
24. naris	_____	_____	_____	_____
25. oreja	_____	_____	_____	_____

26. ojo	_____	_____	_____	_____
27. amariyo	_____	_____	_____	_____
28. rrata	_____	_____	_____	_____
29. perro	_____	_____	_____	_____
30. sigarro	_____	_____	_____	_____
31. barko	_____	_____	_____	_____
32. kuerno	_____	_____	_____	_____
33. tenedor	_____	_____	_____	_____
34. plátano	_____	_____	_____	_____
35. flores	_____	_____	_____	_____
36. blusa	_____	_____	_____	_____
37. chikle	_____	_____	_____	_____
38. globo	_____	_____	_____	_____
39. fresas	_____	_____	_____	_____
40. brazo	_____	_____	_____	_____
41. krus	_____	_____	_____	_____
42. tigre	_____	_____	_____	_____
43. tren	_____	_____	_____	_____
44. kuadro	_____	_____	_____	_____
45. primo	_____	_____	_____	_____
46. abión	_____	_____	_____	_____
47. piano	_____	_____	_____	_____
48. dientes	_____	_____	_____	_____
49. bailando	_____	_____	_____	_____
50. indio	_____	_____	_____	_____
51. peine	_____	_____	_____	_____
52. sanaoria	_____	_____	_____	_____

OBSERVACIONES _____

Descripción y preguntas sobre imágenes. (dime todo lo que se te ocurra de este dibujo).

Las tazas _____

¿Dónde están las tazas? _____

¿De qué tamaño es ésta (grande/pequeña) _____

¿Cuántas tazas son? _____

¿Para qué sirven? _____

¿Cómo está la puerta? _____

Dime todo lo que se te ocurra de este dibujo. ¿Qué está haciendo?

La travesura _____

¿Qué está pasando? _____

¿Está contenta la mamá? _____

¿Por qué la mamá está regañando al niño? _____

¿Qué hay en la mesa? _____

¿Dónde está el barco? _____

Dime todo lo que se te ocurra de este dibujo. ¿Qué está pasando?

El viento _____

¿Por qué se le cayó el gorro a la niña? _____

¿Hace frío o calor? _____

¿Por qué sabes que hace frío o calor? _____

¿Qué le va a pasar al gorro? _____

OBSERVACION DEL APARATO FONO ARTICULADOR

Explorar el estado físico de:

Lengua _____ Frenillo(s) _____ Labios _____

Paladar _____ Velo del paladar _____

Amígdalas _____ Piezas delanteras _____

Malos hábitos _____ coaptación _____

Anotar cualquier anomalía o alteración _____

Observaciones (conducta, actitud de los padres) _____

Evaluación.

Conversación _____

(R) _____

Comprensión

Discriminación fonológica _____

(R) _____

Memoria auditiva _____

(R) _____

Comprensión de órdenes _____

(R) _____

Pregunta de razonamiento _____

(R) _____

Utilización del lenguaje

Realización articulatoria _____

(R) _____

Descripción y preguntas sobre imágenes (morfosintaxis)

(R) _____

Observación del aparato fonoarticulador _____

(R) _____

Conclusiones _____

(R) _____

ANEXO 2: PARTES QUE CONFORMAN EL INSTRUMENTO DE VALORACIÓN DEL LENGUAJE:

A continuación se desglosan las áreas que conforman la prueba de exploración lingüística del niño preescolar, se describen de forma detallada los elementos que las conforman:

3. Comprensión: La recepción del mensaje a través del habla del emisor pasa por diferentes etapas, las cuales se exploran de la siguiente manera:

- Discriminación fonológica: Explora la capacidad de distinguir, percibir y reproducir fonemas por medio de la repetición de pares de palabras. Las oposiciones que se estudian están distribuidas en el siguiente cuadro:

CUADRO DE OPOSICIONES DE PAREJAS MINIMAS

Pares de palabras	Fonemas en estudio	Punto de articulación	Modo de articulación	Vibración	Oposiciones
Ejemplo: Beso: peso	Consonante b p	Labial labial	Continuo oral Interrupto	Sonoro Sonoro	Modo de articulación Vibración
1. Mono: moño	N ñ	Dentoalveolar Palatal	Nasal Nasal	Sonoro Sonoro	Punto de articulación
2. Sopa:kopa	S k	Dentoalveolar Velar	Continuo Interrupto		Punto de articulación Modo de articulación
3. Karro: jarro	K j	Velar Velar	Interrupto Continuo	Sordo sordo	Modo de articulación Vibración
4.pantera:bandera	P B T d	Labial Labial Dentoalveolar Dentoalveolar	Interrpto Continuo oral Interrupto Continuo oral	Sordo Sonoro Sordo Sonoro	Modo de articulación Vibración
5. pelota: paleta	Vocales A E E o	Mov.Horz.Leng. Dental Media Media media	Mov. Vert. Len. Abierta Media Media media	Oral Oral Oral Oral	Mov. Horz. Len Mov. Vert. Leng Mov. Horizontal Punto de articulación

- Memoria auditiva: La posibilidad de recordar y reproducir elementos del lenguaje dentro de una secuencia, se analiza con la repetición de oraciones. Estas oraciones van de menor a mayor número de sílabas, desde 6 hasta 18. Por ejemplo:

El avión es café

1 2 3 4 5 6

Me gusta el sol que calienta en las mañanas de invierno.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18

No se presentan palabras de difícil articulación pues se desea estudiar la memoria auditiva como función “pura”.

- Comprensión de órdenes: A través de respuestas no verbales, se busca:

Vocabulario comprendido:

Sustantivos: taza, copa, caja, plato, silla, etc.

Verbos: dame, toma, pon, abre, guarda

Adjetivos: color rojo, número tres, tamaño grande

Preposiciones: en, encima, abajo, afuera.

Ejemplo: “pon el plato encima de la taza y la copa encima del plato”.

4. Comprensión propiamente dicha de las órdenes: Para obtener la buena ejecución de las órdenes es importante tener en cuenta que el niño las haya entendido.

Memoria y secuencia auditivas. Las órdenes deben ser realizadas en el orden solicitado, lo que pondrá de relevancia la capacidad de reproducir un mensaje en el orden presentado.

Preguntas de razonamiento: De las pruebas que propone Gesell, se tomaron las preguntas. Se seleccionaron para esta parte de la evaluación, ya que la comprensión de una situación y las respuesta oral es breve y concreta, con frecuencia expresado con una sola palabra o en forma de una pequeña frase.

Utilización del lenguaje:

El nivel de utilización de la lengua, es decir, la expresión verbal, cubre diversas etapas. Las que se exploran en esta prueba son las siguientes:

- Realización articulatoria: Estudia los 22 fonemas del español en México. Los 17 fonemas consonánticos se pronuncian colocados entre dos “aes” para obtener el punto de articulación y especificar posibles distorsiones, sustituciones o incapacidad articulatorias.
- Nominación sobre imágenes: Investiga la capacidad de reproducir fonemas incluidos en palabras, ubicados en diversas posiciones, busca deformaciones o simplificaciones fonéticas a través de la denominación espontánea. Consta de 49 sustantivos ilustrados y uno (primo) que se solicita por imitación; un adjetivo y un verbo correspondientes a vocabulario familiar para niños de 3- 6 años. Esta prueba pone de manifiesto también el vocabulario conocido por el niño.
- Descripción y preguntas sobre imágenes: Explora con preguntas sobre 3 láminas la descripción de las mismas, el lenguaje utilizado por el sujeto, tanto en calidad como en cantidad. Revela también la etapa numerativa, descriptiva, o interpretativa en que se encuentre el lenguaje del niño, según lo señala Gesell.

Las láminas contempladas son: Las tazas, la travesura y el viento. A partir de estas se resaltarán: La etapa de lenguaje en la cual se ubica el niño en un momento de su relato, según Gesell: Etapa numerativa, descriptiva o interpretativa.

- Recomendaciones generales de aplicación y registro:

A continuación se desglosa a manera general las recomendaciones que se sugieren para aplicar la prueba de exploración lingüística del niño preescolar, se especifica también la valoración que se contempla para cada área, tomadas del manual de la aplicación de la prueba de exploración lingüística de Ortega y Garza (1980):

1. Ficha de identificación: tiene por objetivo recabar los datos personales del sujeto en estudio; Material: se requiere de datos del protocolo de aplicación (nombre, fecha de nacimiento, etc). Instrucciones: solicitar los datos consignados en el protocolo con la persona que acompañe al niño; observaciones: se anotará la actitud del informante (madre, padre o familiar). Ver en el anexo.

2. Conversación: Preguntas. Diálogo dirigido: Tiene el objetivo de establecer una buena relación con el niño, para generar un ambiente de confianza y colaboración durante la exploración.

Material: Preguntas del protocolo de aplicación.

Instrucciones:

- Decir al niño: “vamos a platicar un ratito”. ¿Quieres platicar conmigo?
- Hacer las preguntas y establecer un diálogo sencillo a través de lo propuesto en el protocolo. Se podrá estimular al niño en caso de no obtener respuestas.
- Transcribir fonológicamente.

Observaciones:

- Anotar la actitud del niño. Timidez, colaboración, nerviosismo, etc.
- Verificar las respuestas de edad, nombre de los padres, etc.

3. Comprensión - Discriminación fonológica:

Objetivo: Aprender la capacidad para percibir y reproducir fonemas.

Material: Palabras del protocolo de aplicación.

Instrucciones: Decir al niño: “vamos a jugar con una palabras, repite después de mí”, transcribir fonológicamente las respuestas.

Valoración: Marcar con rojo las sustituciones y distorsiones, encirculando el fonema alterado en las palabras impresas en el protocolo. Marcar con azul las omisiones o inserciones en las palabras impresas en el protocolo.

Observaciones: Registrar toda conducta significativa.

Memoria auditiva

Objetivo: Conocer la habilidad para recordar y reproducir mensajes auditivos.

Material: Oraciones del protocolo de aplicación

Instrucciones: Decir al niño: “repita después de mí, el avión es café”, continuar con las demás oraciones una vez que el niño haya entendido la consigna, Transcribir fonológicamente registrando todas las palabras.

Valoración: Marcar con rojo las sustituciones y con azul las omisiones de palabras, sílabas o fonemas encerrándolas sobre las oraciones del protocolo.

Ejemplo: El avión es café: En anión es fé; o me gusta el sol que calienta en las mañanas de invierno: El sol calienta en las mañanas de invierno.

Comprensión de órdenes

Objetivo: Valorar el nivel de comparación de un mensaje constituido.

Corroborar la capacidad para recordar un mensaje auditivo en un orden dado.

Material:

- Una caja de cartón o plástico para guardar juguetes
- 1 taza
- 1 plato
- 1 copa
- 2 coches (amarillo y rojo)
- 5 pelotas (grandes y pequeñas)
- 5 fichas o corcholatas
- 3 papelitos de 5 por 6.5 cm. Aprox.

Órdenes del protocolo de aplicación, Instrucciones:

- Antes de iniciar la exploración lingüística es importante colocar el bote de basura en un lugar visible para el niño.
- Colocar la caja vacía sin tapa enfrente del niño
- Dejar la tapa con los tres papelitos a un lado de la mesa para evitar distracción.
- Sacar los juguetes de la caja y colocarlos en línea recta sobre la mesa.
- Decir al niño: “Ahora vamos a jugar, yo te voy a pedir que me des alguno de estos juguetes, fijate bien: “dame la taza y la copa”. Ahora te voy a pedir otras cosas, pon mucha atención.
- Dar la orden clara y sin detenerse.
- Si el niño comienza a realizar la orden antes que el examinador haya terminado de darla, decirle: “oye bien primero y cuando yo termine de hablar hacer lo que te pedí”.
- Continuar con las demás órdenes marcadas en el protocolo. Cuando el niño haya entendido todo lo que se pidió, no sugerir nada, (ni con la mirada ni con gestos).

Valoración: Marcar con signo negativo en rojo (-) en el margen izquierdo, si las respuestas son incorrectas. Describir en el protocolo la forma en que la realizó.

Ejemplo (-), toma tres fichas y ponlas debajo de tu silla. Tomó dos fichas y las puso encima del asiento (se considera respuesta incorrecta). Es importante tener claro que no se debe dar más de dos oportunidades por orden.

Observaciones:

- Registrar toda mímica o gesto que indique comprensión
- Describir la forma en que fueron realizadas las órdenes, lenta, rápidamente, etc.
- Anotar si no comprendió lo que se le pedía.

Preguntas de razonamiento

Objetivo: Advertir la comprensión de preguntas a través de una respuesta simple.

Material: Preguntas del protocolo de aplicación.

Instrucciones: Preguntar al niño: ¿qué haces cuando tienes hambre?, continuar con las demás preguntas, anotar las respuestas del niño, transcribir fonológicamente.

Valoración: Marcar con signo negativo en rojo en el margen izquierdo si la respuesta es incorrecta.

Observaciones:

Registrar toda conducta significativa, señalar gestos o mímica que indiquen comprensión.

4. Utilización del lenguaje

Objetivo: Explorar la realización motriz de los fonemas.

Material: Cuadernillo de ilustraciones (46 dibujos), registro de protocolo de aplicación.

Instrucciones:

- Mostrar cada una de las ilustraciones y preguntar al niño: ¿Qué es esto? O ¿cómo se llama?. En caso de no obtener respuesta se podrá obtener la nominación a través de preguntas indirectas. Por ejemplo: Mamá hace agua de.... (limón); la niña juega con su.....(muñeca).
- Escribir la respuesta en la columna de imitación para señalar que obtuvieron por pregunta indirecta o por imitación.
- También se podrá señalar en el niño: dedo, uña, cara, oreja.
- En caso de no obtener respuesta, se pedirán al niño las palabras por imitación.
- Transcribir fonológicamente sólo las palabras mal articuladas, las demás marcarlas con signo positivo sobre la línea correspondiente.

Valoración:

- Encerrar con rojo el fonema que sustituyó y marcar con una raya diagonal azul (/) el fonema que omitió, sobre la lista impresa del protocolo.
- Registrar los artículos empleados. Ejemplo:

palabra	Espontáneo	Imitación
foka		
Estufa	tufa	
Bela		Signo más
Dedo	Delo	
Kandado	Un kandado	

Descripción y preguntas sobre imágenes

Objetivo: Valorar el nivel de utilización del lenguaje en cuanto a: vocabulario empleado, morfología, sintaxis.

Instrucciones:

- Mostrar la lámina y decir al niño: Dime todo lo que se te ocurra de este dibujo o ¿qué están haciendo?
- Si no se obtiene respuesta, preguntar: ¿qué ves aquí?, ¿qué está pasando?
- Continuar haciendo las preguntas correspondientes a cada ilustración
- Transcribir fonológicamente.

Valoración:

Marcar con color rojo y azul los errores para proceder más adelante al análisis de las alteraciones. (rojo abajo y azul arriba del renglón).

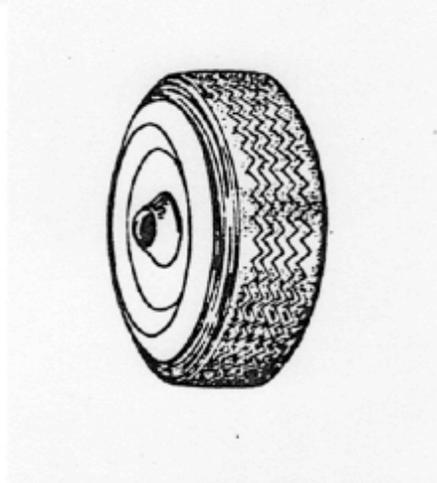
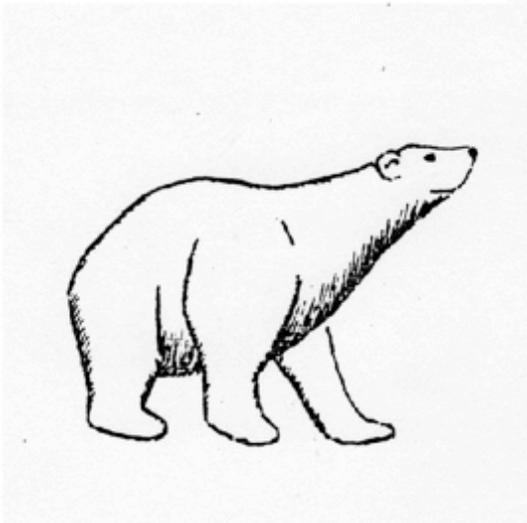
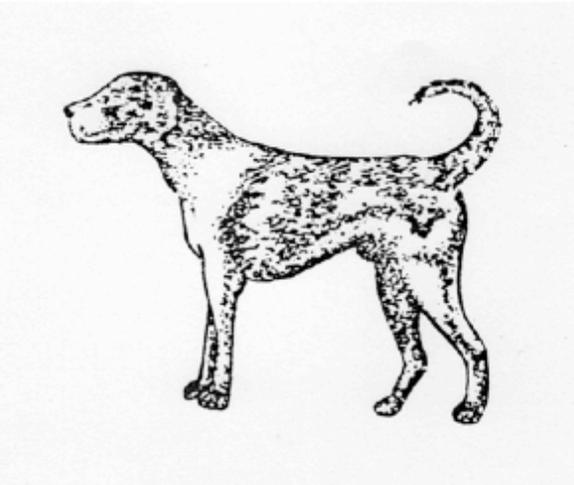
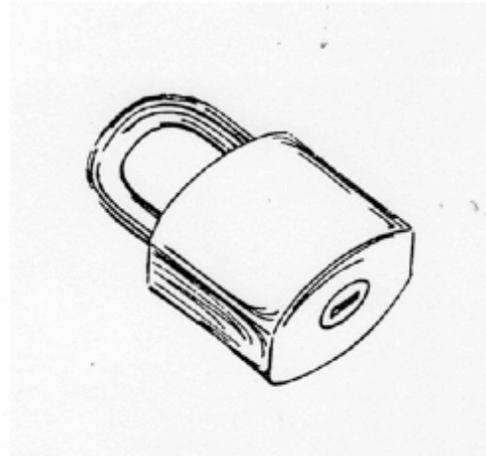
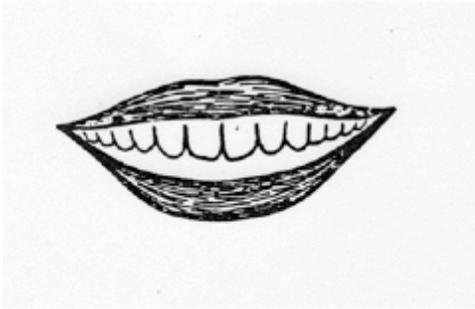
Ejemplo: E bento ta choplando mucho i el bobagen che ba tasiona.

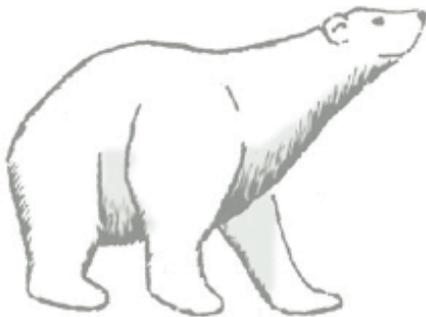
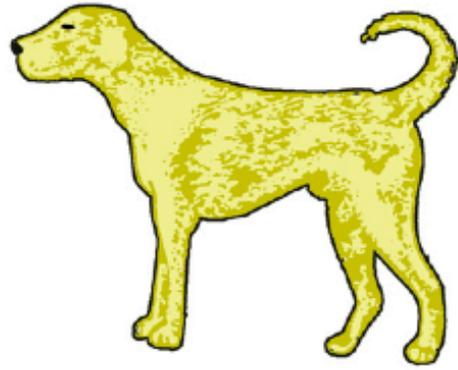
En el margen izquierdo marcar si hubo problema de estructuración. Escribir la palabra “estructuración” e indicar el error. Ejemplo: niño pinto muñeco en pae (rojo-sustituciones y distorsiones) (omitió 3 artículos), (azul- omisiones).

Observaciones:

- Registrar si fue necesario estimular al niño
- Anotar toda conducta o respuesta que indique comprensión.

ANEXO 3: EJEMPLO DE LAS IMÁGENES DE LA PRUEBA DE EVALUACIÓN LINGÜÍSTICA DEL NIÑO PREESCOLAR (CAMBIO DE BLANCO Y NEGRO A COLOR)





ANEXO 4: PREGUNTAS A PARTIR DE LA LÁMINA MOTIVADORA



LÁMINA MOTIVADORA 1: “EL CUERPO AL REVÉS”

¿Qué hacen los niños?, ¿cómo se llama el lugar donde están?, ¿cómo van vestidos?, ¿por qué usan esa ropa?, ¿por qué hay un niño lavándose las manos?, ¿cómo va vestido?, ¿por qué nos aseamos después de hacer ejercicio?, ¿cómo debemos dejar el baño después de asearnos?, cómo debemos dejar la llave del agua después de bañarnos?, ¿cómo se ayudan los niños del dibujo?, ¿por qué debemos ayudarnos unos con otros?, ¿todos los niños llevan ropa de deportes?, ¿llevan zapatos y todos los niños?, ¿qué hace el niño en el baño?, ¿de qué color es la pelota?



LÁMINA MOTIVADORA 2: “LA GRANJA DE LOS ABUELOS”

¿Conocen algún lugar como éste?, ¿qué lugar puede ser?, ¿hay niños?, ¿qué hacen?, ¿con qué animales están?, ¿qué le estarán diciendo los pájaros del nido a su madre?.



LÁMINA MOTIVADORA 3: “UN VIAJE CON LOS ABUELOS”

¿Por dónde pasa la familia?, ¿qué lleva la niño en la mano?, ¿qué lleva el ciclista en la cabeza?, ¿para qué sirve?, ¿tiene ruedas el tren?, ¿y el barco?, ¿hay alguna moto?, ¿de qué color se ilumina el “hombre” del semáforo para indicar que podemos cruzar?, ¿hay dos señales de tráfico iguales?. ¿De donde viene esta familia?, ¿por donde van?, ¿a dónde irá el ciclista?, ¿qué hace el guardia?, ¿parará cerca el barco?, ¿quién viene en el avión?, ¿en cuál de estos medios de transporte te has subido?, ¿cómo debemos comportarnos cuando viajamos en ellos?.

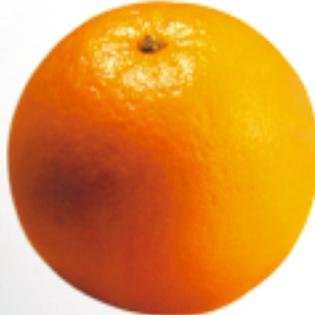
ANEXO 5: ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS DE LAS UNIDADES

UNIDAD	ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS
<p>Unidad: “El cuerpo Al revés”</p>	<p>Identificar y señalar en el mural el cuerpo de los niños. Identificar y tocar las partes de su cuerpo: cabeza, brazos y piernas. Identificar las partes de su cara frente al espejo: ojos, nariz, orejas, boca, labios, dientes y lengua. Escuchar y tocar: Decir a los niños manos a la cabe..... ellos completaran la frase y pondrán sus manos en la parte del cuerpo indicada. Globos con caras: Proporcionar a los niños un globo inflado y decorarlo con ojos, nariz, boca y orejas. Actividades con las manos: Pedir a los niños que nombren algunas acciones que se pueden realizar con las manos como: tocar, lavarse, sujetar, aplaudir, dibujar, jugar a imitar diferentes acciones. Seguido de una breve instrucción. Nombrar algunas acciones que podemos hacer con las piernas y los pies: caminar, correr, saltar, brincar, cantamos caminar caminar y parar....., y correr y correr y parar....., se quedaran como estatuas cuando se diga parar.</p>
<p>Unidad: “La granja de los abuelos”</p>	<p>Explicación de lo que es una granja y de los animales que viven en ella, preguntara los niños si alguno conoce una granja pedirle que explique que es lo que más le gustó de la granja. Presentar los animales domésticos de la granja con un juego de animales de madera. Explicar el papel que desempeño el granjero y la granjera en la granja. Pedir a los niños que expliquen el animal que más les guste y por qué. Preguntar a los niños si en su casa tienen animales de compañía, preguntarles si en la lámina motivadora hay animales de compañía.</p>
<p>Unidad: “Un viaje con los abuelos”</p>	<p>Aprendiendo el señalamiento de tránsito: Destacar las señales de tráfico hablar de su función como parte de un lenguaje de tránsito. Se utilizó un semáforo que se confeccionó en gran con los tres colores del semáforo con la finalidad de introducir al niño en los señalamientos de tránsito se le decía: rojo: alto, verde: siga y ambar o amarillo: con precaución. Explicar a los niños que es un peatón y las normas que deben seguir los peatones en la calle. Temas trasversales: Medio físico y salud, la importancia de seguir las normas de educación vial.</p>

ANEXO 6. EJEMPLO DE BITS DE PALABRAS, IMÁGENES E INTELIGENCIA

1 Naranja.

- 2 Es el fruto del árbol *Citrus sinensis*.
- 3 Es de color anaranjado.
- 4 Su interior también es anaranjado.
- 5 Mide entre 8 y 10 cm.
- 6 Tiene varias semillas pequeñas.
- 7 Es una fruta de invierno.
- 8 Se cultiva en zonas templadas y soleadas.
- 9 Se puede comer fresca, en zumo o en mermelada.
- 10 Con esta fruta se elabora el plato o la bebida.



indio



1 León.

- 2 El león habita en las sabanas africanas y en las selvas de la India.
- 3 El león se alimenta de carne, es carnívoro.
- 4 El león alcanza los 200 kilos de peso.
- 5 El león macho recibe un collar de crines, es de color más grisáceo y tiene melena.
- 6 La hembra o leona es de dimensiones menores, de color más ocre y carece de melena.
- 7 El león es el único felino realmente sociable y que vive en grupos.
- 8 Los leones son los que cazan, mientras que las leonas protegen al grupo.
- 9 Los leones duermen o descansan hasta 20 horas al día.
- 10 El nombre científico del león es *Panthera leo*.



araña

ANEXO 7 : CONTENIDO DE CUENTOS, PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN DE LOS CUENTOS DE UNIDAD, POESÍAS, ADIVINANZAS Y TRABALEGUAS POR SESIONES CORRESPONDIENTES A LA UNIDAD

Cuento I: El cuerpo Al revés

A Clara le hacían daño los zapatos y en vez de volver a casa a ponerse otros, se le ocurrió una idea estupenda. Cogió su varita mágica y dijo:

¡al revés, al revés! ¡Quiero andar con la cabeza en vez de con los pies!

Y comenzó a andar boca abajo

¡Ja, ja, que divertido es andar al revés!

Pero dio tres saltitos y ...

¡Ay, ay! ¡ Me he hecho daño con una piedra!

Eso pasa por no llevar zapatos- dijo un conejo que pasaba por allí.

Pero si los llevo

¿Y por que los llevas en los pies si andas con la cabeza?

El conejo sacó de su mochila un zapato muy grande, de color amarillo, y le explicó:

Ponte este zapato en la cabeza para que no te hagas daño.

¡Gracias señor Conejo!- dijo Clara. Y se fue con el zapato puesto.

Era muy cómodo, pero como el zapato le tapaba los ojos y no veía bien, en un charco de barro. ¡pataplás, plas, plas!

“si ando de cabeza y quiero ver necesito ojos en los pies”, pensó el hada Clara con la cabeza clavada en el barro.

Así que cogió su varita mágica e hizo otro hechizo:

¡Al revés, al revés! ¡quiero cambiarme los ojos a los pies! ¡y la nariz y las orejas y la boca también!

El hechizo su cumplió y clara, muy contenta, se puso a cantar: “Ando boca abajo y todo lo puedo ver, todo lo puedo oír, todo lo puedo oler, porque tengo ojos, orejas y nariz en los pies”

Los pájaros del bosque, que nunca habían visto unos pies con ojos, boca, nariz y orejas creyeron que eran dos monstruos terribles y comenzaron a picotearlos para defenderse.

¡Mamá, ven enseguida! ¡Los pájaros se deben creer que soy un monstuo y me quieren echar del bosque!, grita Clara.

Mamá llegó volando. Cogió su varita mágica y dijo: ¡pataplín, pataplán! ¡las cosas a su sitio volverán!

El hechizo funcionó: los ojos, la nariz y la boca de Clara se volvieron a su cara.

¡Eres un hada estupenda, mamá! Has hecho el hechizo tan bien que ya no veo las cosas al revés.

Clara, cada cosa tiene su lugar y éste no se debe cambiar. Le dijo mamá.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

Poesía	Adivinanza	Trabalenguas
En mi cara redondita Tengo ojos y nariz, También tengo una boca Para comer y reír. Con mis ojos veo todo, Con la nariz hago ¡achís! Y con la boca como Palomitas de maíz.	De día muy abiertas Están mis ventanas De noche cerradas, Echan las persianas. (los ojos)	Si tu gusto gustara del gusto Que gusta mi gusto, Mi gusto gustaría del gusto Que gusto tu gusto

PREGUNTAS RELACIONADAS AL CUENTO DE UNIDAD: CUENTO 1: “EL CUERPO AL REVÉS”

¿Por qué quería Clara andar al revés?, ¿por qué le hacían daño los zapatos o porque se aburría de verlo todo siempre igual?, ¿por qué el conejo le regala a Clara un zapato de cabeza?, ¿para que lo use de sombrero o para que no se lastime la cabeza?, ¿por qué se cae Clara en el charco de barro?, ¿por qué el zapato en la cabeza le tapa los ojos?, ¿qué hace Clara para poder ver cuando anda de cabeza, un hechizo para cambiarse los ojos a los pies o comprarse una televisión?, ¿por qué los pájaros creen que los pies de Clara son monstruos?, ¿qué hace la mamá de Clara?, ¿otro hechizo para poner las cosas en su lugar?, ¿qué hay que hacer para encontrar las cosas?.

Cuento 2: “La granja de los abuelos”

A Clara le gusta mucho visitar a sus abuelos. Le dan besos, le cuentan cuentos y, además tienen una granja de animales.

Un día su abuela le preguntó:

¿quieres dar de comer a los animales mientras yo me pondo el abrigo, Clara?

¡Sí abuela!- contestó muy contenta.

Recuerda que la hierba es para las vacas, el maíz para las gallinas y el pienso para los cerdos. ¡Y date prisa, que tenemos que llegar al pueblo antes de que cierren las tiendas!

Clara vió que los animales tenían tres casas: una muy grande, otra mediana y otra pequeña.

¿Cuál será la casa de las gallinas? Bueno... echaré el maíz en la grande, la de color azul.

Pero entonces salió mamá Vaca con su ternerillo:

¡MUUUU! ¿no sabes que las vacas no comemos maíz, hadita! Necesitamos comer hierba para dar mucha leche.

Perdone, señora Vaca, creía que en la casa grande vivían las gallinas. Me llevo el maíz y le dejo la hierba fresca.

Así está mucho mejor- dijo mamá Vaca

Muchas gracias – añadió el ternerillo.

Al lado de la casa grande estaba la mediana, de color rojo.

¿vivirán aquí las gallinas?- se preguntó Clara- voy a poner el maíz en la puerta a ver quién sale.

Pero entonces de la casa mediana salió mamá Cerda acompañada de sus tres cerditos.

¡Oink oink! ¿no sabes, hadita, que ésta no es nuestra comida?

Perdone, señora cerda, me he equivocado.

¡De prisa! Necesito comer mucho pienso para dar de comer a mis cerditos

Clara volcó la cubeta del pienso en el comedero de la puerta mediana y luego se acercó a la casa pequeña, que era de color amarillo.

“Seguro que aquí viven las gallinas” pensó.

Echó el maíz en el comedero y, enseguida, apareció mamá gallina seguida de sus polluelos de color amarillo.

¡Ca ca ra ca! Caramba, muchas gracias hadita, dijo la gallina.

¡Pío, pío! Ya teníamos hambre, dijeron los polluelos.

Cuando Clara volvió a casa, la abuela le preguntó:

¿por qué has tardado tanto?

Porque no me dijiste en qué casa vivía cada animal

Pero, Clara, bonita, si era muy fácil. Solo tenías que pensar en el tamaño de los animales.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

Poesía	Adivinanza	Trabalenguas
Cinco pollitos Tiene mi tía: Uno le salta Y otro le pía Y otro le canta La sinfonía	Adivinanza Te doy mi leche y mi lana Y para hablar digo be-e-e-e Si no adivinas mi nombre Yo no te lo diré. (la oveja)	Por la calle carretas, Pasó un perrito, Llegó un carro Y le pisó el rabito.

PREGUNTAS RELACIONADAS AL CUENTO 2: “LA GRANJA DE LOS ABUELOS”

¿A dónde fue Clara de visita?, ¿a casa de los abuelos o de los tíos?, ¿qué le dijo la abuela a Clara?, ¿a qué animales tenía que dar clara de comer?, ¿cuántas casas habían en la granja?, ¿qué tamaño tenían las casas?, ¿de qué color era la casa grande?, ¿y la pequeña?, ¿dónde puso Clara la comida de las gallinas?, ¿quién vivía en la casa grande?, ¿dónde puso Clara la comida de os cerdos?, ¿por qué los cerdos no podían vivir en la casa pequeña?, ¿por qué las gallinas vivían en la casa pequeña?.

Cuento 3: “Un viaje con los abuelos”

Un día, helada Clara y su mamá estaban hablando en la habitación de Clara.

¡Debe ser muy aburrido ser un niño!- le dijo Clara a su mamá.

¿por qué lo dices, Clara?

Porque no pueden volar.

No creas, también pueden volar si montan en avión

¿qué es un avión, mamá?

Un medio de transporte con el que la gente va más rápido de un sitio a otro

Clara puso cara de no entender que era “un medio de transporte”. Así que su mamá tocó con la varita mágica la cama de Clara, mientras decía:

Diribías, biribás, en un medio de transporte te convertirás.

La cama de Clara empezó a brillar intensamente y le salieron ruedas y un volante.

¡Brumm!, gruñó la cama mientras empezaba a moverse por el cuarto de Clara.

La niña se asustó al ver que su cama brincaba como un potrillo travieso.

Mamá ¿qué le has hecho a mi cama?

La he convertido en un coche muy cómodo. Y ahora súbete que vamos de paseo.

La mamá de Clara condujo la cama por el tronco del árbol donde vivían hasta el suelo.

¿Lo ves, Clara? Ahora tu cama es un medio de transporte terrestre porque vamos por tierra.

Mamá, ¿podría volar mi cama?

La mamá de Clara no pudo contestar porque vio a mamá Coneja que quería cruzar.

¡Toca el claxon, Clara, que la vamos a atropellar!

¡pi, pi! Sonó, el claxon, y mamá Coneja se apartó.

¿Quiere dar un paseo con nosotras, doña Coneja?, le preguntó Clara.

¡Oh gracias! ¿pueden subir mis hijitos?

Se colocaron todos encima de la cama y continuaron el viaje

Me preguntabas si tu cama puede volar, ¿verdad, Clara?, Pues mira....

Biris, biras, en avión te convertirás

La mamá de Clara tocó con su varita mágica el cabecero y la cama se elevó por encima de los árboles entre las nubes.

Ahora es un medio de transporte aéreo, hija.

¡Mira, mamá!. En aquel árbol están mamá Ardilla y sus hijitos recogiendo bellotas. ¡Vamos a ayudarlos, que van muy cargados!

Las cinco ardillas se subieron a la cama, encantadas de volar en un transporte tan cómodo.

Pero eran tantos que casi no cabían.

No importa, Clara, escucha:

Biris, birás, en tren te convertirás...

Se oyó chu cu chu cu y ya se había convertido en un tren. Todo el mundo comenzó a cantar a la vez.

¡Qué divertidos son los medios de transporte, mamá!

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

Poesía	Adivinanza	Trabalenguas
Yo quiero un barquito Para navegar Y en medio del agua Ponerme a cantar ¡ay qué bien ser va por el agua del mar!	De colorines Tengo tres ojos, Cruza tranquilo Si guiño el rojo. (El semáforo)	Erre con erre, guitarra, Erre con erre, barril. ¡Qué rápido ruedan las ruedas del ferrocarril!

PREGUNTAS RELACIONADAS AL CUENTO DE UNIDAD: Cuento 3: “UN VIAJE CON LOS ABUELOS”

¿Qué le pregunta el Clara a su mamá?, ¿para qué sirve un medio de transporte?, ¿en qué se convierte primero la cama de Clara?, ¿en coche o en un pájaro?, ¿por qué mamá tocó el claxon? ¿a quién sube a la cama coche?, ¿en qué se convierte después la cama de Clara?, ¿en avión o en un barco?, ¿quiénes suben a la cama transformada en avión?, ¿en que se convierte la cama de Clara en un tren?, ¿por qué mamá convierte la cama de Clara en un tren?, ¿por qué le gustaría a Clara ser una niña?

ANEXO 8: RELATOS DEL ASPECTO DESCRIPCIÓN Y PREGUNTAS SOBRE LAS IMÁGENES

IMAGEN 1: TAZAS	PRETEST	POSTEST
1.	Sillas que están comiendo los niños y la mesa y esos son cajones, es una estufa (señala mientras describe)	Una silla, dos sillas, tres sillas, una taza, tres tazas, un plato, dos platos, tres platos, ahora, los cajones; un cajón, dos cajones, tres cajones, una ventana y dos ventanas.
2.	Una mesa con tazas y muchas tazas, una chiquita, otra grande y una mediana, hay una puerta, un mueble, dos sillas y una ventana.	Unas tazas, una silla un mueble y unas ventanas
3.	Unas tazas, unos patos, un a ventana, un budó, una puerta, una mesa, un techo y un piso	Taza, taza, taza, puerta, ventana, silla, silla y budó o mueble.
4.	Una cocina, una sillas, unos cajones y una puerta y unas ventanas.	Una cocina, unas sillas y unas sopas, unas tazas y unas sillas.
5.	Taza, cajones, sillas, ventana, cuerta, mesa, mueble y techo	Una mesa con sillas, unas tazas, unos cajones y una cuerta y una ventana.
6.	Es un puerta y esta es una silla y tazas de café y un mueble y una ventana y una pared.	Es una, dos, tres tazas, una grande y unas chiquitas y una puerta y ventanas y el mueble.
7.	Hay una ventana, un apuerta, una taza, ota taza, ota taza, y ota taza.	Hay estas tacitas (indica con el dedo) una puerta que esta abielta.
8.	Hay un planto, una taza, ota taza, ota taza, otlo plato y unas sillas y una mesa y una puerta.	Tacitas y platitos, una puerta, una mentana y un cajon.
9.	Una taza, dos tazas, tres tazas, una silla y dos y tres sillas, una puerta, una ventana y un piso y unas gabetas y una mesa y unas paredes.	Una casa, una taza grande una taza mediana y una taza abierta, una puerta abierta, ventanas, piso, paredes, cajones y sillas.
10.	Unas tazas, una mesa y unas sillas y una puertas y unas ventanas	Silla, silla, una puerta, unas ventanas y unas tazas.

RELATOS IMAGEN: “LA TRAVESURA”

IMAGEN 2: TRAVESURA	PRETEST	POSTEST
1.	Este niño está trabajando y esta llorando	Su mamá está enojada porque lo hizo feo, con dayones con esto (señala)
2.	Está movido, lo dibujos, se está moviendo la mesa, hay juguetes, una guitarra y un cuadro.	Pintó este niño y esta moviéndose el cuadro.
3.	El hijo dibujó en la pared y eso no se hace tampoco, la mamá le va a regañar.	Un cuadro, un dibujo en la pared, mamá enojada, niño llorando hasta tiene mesa como la mía en casita.
4.	Se está quitando poque se está lumiendo y que está haciendo el joven, una mesa, unos muebles, una foto una quitala, unos juguetes y un joven.	Una mamá y un niño y ¿poque esta llolano el niño?, una foto de la pared y unos juguetes, una pelota y una guitaga.
5.	Guitarra, pelota, gato, niño, niña, teléfono.	Un niño y una mamá y unos dibujos que están pintando en la pared.
6.	Están dibujando en una mesa y una guitarra, es un mueble, le dice que no pinte aquí.	Pintó el niño allá y le dijo mamá al niño que no, una guitada y zapatos, un tambol.
7.	Veo una mamá, un niño, unos dibujitos, un cuadrado, un piano, una guitada, una pelota, una medicina, unos cuentos, un tambor, unos juguetes, un coche y un camión.	La mamá está regañando al niño, alguien pintó esta cosa (señala la pared), aquí esta una guitada.
8.	Etan jugando, ete, juguetes, y hay una mesa.	Se eta enojando la mamá poque eta jugano y poque tiene que come por eso eta enojada.
9.	Hay un niño mira!!, alguien pintó en la pared y ve, el pintó en la pared y ella se enojó mucho y no respondió nada.	Una mami, un niño mira intó en la pared y su mamá se enojó, un cuadro, guitarra hay una pelota.
10.	Unos animales y un pequeñito señor, un gato, un perro, un niño, se llama mesa, y una mamá y un cuadro y unos juguetes.	Un niño que está trabajano y está llorano, una mamá que se enojó.

RELATOS IMAGEN: "EL VIENTO"

IMAGEN 3:EL VIENTO	PRETEST	POSTEST
1.	Hojas, una niña, la mamá, el viento y un papá en el coche	Cuando atlavesadon la calle llegadon al coche y este es el árbol (señala)
2.	Un carro, una muchacha con su hija, ya no sirve el carro y la mamá le dijo: ¡Stop!.	Hay un caro, hay una mujer y una niña y un árbol.
3.	¡Uh!, un coche, una mamá y una hija digo, una niña, una casa y un árbol y una bolcsa y hojas cayendo del árbol.	Auto, casa, mamá, niña, sombledo y árbol y viento.
4.	Está hacieno un coche y le está hacieno ayos y se va el este y no tiene que il adelante y pol eso le hacen tache.	Una mamá y un papá y un abol y un anión y se gogo de la niño ¿poque se le cayó el gogo?
5.	Un coche, una niña, la mamá y pájaros, llantas, casa, albol y techo.	Se están cayendo las hojas está el viento y el papá se va a ir y se le cayó su sombrero.
6.	Es el trueno, es la mamá de ella, hay un albol y su casa y se van al coche.	Un palque y se le cayó su gorro y lo va a ponchal veldad?
7.	Hay un coche con luces hay una mamá con su hija, hay mucho viento y se están moviendo las hojas.	A la niño se le voló ete, su goda, el viento se llevó la goda de la niña.
8.	La mamá no se enojó, eta feliz entonces aquí ta su goda de ella.	Se le cayó su goda poque e otoño.
9.	No están cruzando porque un auto viene, hay un árbol, una casa, un coche, ruedas, un gorro, va a pisar el gorro.	El carro va a aplastar ese gorro porque hace mucho viento.
10.	Que se va a caer sus hojas, un coche y un árbol, un papá y una mamá y una hija y una casa.	Una mamá que está oscuro con un papá, oye la niño se cayó su gorro y hace tanto viento.

