

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO HENRIQUEZ UREÑA
(U N P H U)

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Psicología y Orientación



**Estudio Comparativo de la Incidencia de la Aplicación de un
Programa de Estimulación Temprana en el Desarrollo del Lenguaje
en dos Centros de Santo Domingo.**

Sustentantes:

Clarindhi Alexandra Esteban Castellanos

Larissa Margarita Pérez Santos

Matrículas

01-0759

99-1102

Asesora: Yulisa Cuello Santana M.A

Santo Domingo, Distrito Nacional R.D

2015

“Estudio Comparativo de la Incidencia de la Aplicación de un Programa de Estimulación Temprana en el Desarrollo del Lenguaje en dos Centros de Santo Domingo”.

Derechos reservados. La publicación parcial o total del presente documento deberá responder a la autorización expresa de sus autoras.

Las opiniones y consideraciones emitidas en el presente trabajo de investigación son de exclusiva responsabilidad de sus autoras, eximiéndose la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña de responsabilidad por las consecuencias, daños o perjuicios que tales juicios de valor pudieran ocasionar a terceras personas o instituciones.

Lista de Contenido

RESUMEN ANÁLITICO I

INTRODUCCIÓN II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
1.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	17
1.2 ORIGEN HISTÓRICO DE LA SITUACIÓN	17
1.3 IMPORTANCIA DE LA SITUACIÓN Y DEL PROBLEMA	17
1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	18
1.5 POBLACIÓN OBJETO DEL ESTUDIO	18
1.6 UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LAS PERSONAS OBJETO DE ESTUDIOS	18
1.7 UBICACIÓN TEMPORAL DEL ESTUDIO	18
1.8 METODOLOGÍA A EMPLEAR EN EL ESTUDIO	18
1.9 VENTAJAS QUE DERIVARAN DEL ESTUDIO	19
1.10 JUSTIFICACIÓN DE LO INÉDITO DEL ESTUDIO.....	19
1.11 JUSTIFICACIÓN DE LO RELEVANTE DEL ESTUDIO	19
1.12 JUSTIFICACIÓN DE LO FACTIBLE DEL ESTUDIO	20
MARCO TEORICO	21
2.1 EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO ESTIMULACIÓN TEMPRANA	22
2.2 PSICOLOGÍA Y LENGUAJE.....	42
MÉTODOS DE INVESTIGACION	63
3.1 PROPÓSITO GENERAL DEL ESTUDIO.....	64
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ESTUDIO	64
3.3 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES.....	65
3.4 TIPO DE ESTUDIO.....	67
3.5 POBLACIÓN Y MUESTRA	67
3.6 PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	67
3.7 INSTRUMENTOS	68
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	70

4.1 RESULTADOS.....	71
4.2 PRESENTACIÓN DEL NIVEL DE ELOCUCIÓN	73
4.3 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS PRAXIAS	74
4.4 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PRONUNCIACIÓN Y EXPLORACIÓN FONOLÓGICA.....	78
4.5 DISCRIMINACIÓN FONÉTICA	82
4.6 PRESENTACIÓN DE DATOS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVOS.....	85
DISCUSION DE LOS RESULTADOS	86
CONCLUSIONES	88
RECOMENDACIONES:.....	89
LIMITACIONES DEL ESTUDIO	90
FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN.....	91
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	92
REFERENCIAS RECUPERADAS DE LA WEB	95
ANEXO I	100
ANEXO II	106
ANEXO III	109

Dedicatoria

A mi mentor, por darme tanto.

Larissa Pérez

Dedicatoria

A los niños y las niñas de mi país.

A todos aquellos que nos une el mismo sueño de darle voz a la primera infancia y trabajamos cada día para lograrlo.

Clarindhi Alexandra Esteban Castellanos.-

Agradecimientos

A Dios, por mostrarme que la gracia sólo vale algo para quien la ha necesitado.

A mi padre, por enseñarme lo que es el amor incondicional, a través del sacrificio por mi trascendencia.

A mi madre, por ser el bálsamo a heridas abiertas y salir en búsqueda de agua, aún entre flechas.

A mi hijo, quien con sólo existir, provocó ánimos excelsos de derrotar a gigantes y conseguir lo imposible.

Larissa Pérez

Agradecimientos

A Dios, por sostenerme y conducirme en mi camino personal y profesional donde su propósito sea cumplido, por el amor que siembra en mí para llevar con gallardía el día a día.

A mi madre, por el apoyo incondicional en cada paso de mi vida, sus valiosos consejos, su ejemplo a seguir, por ser mi espejo, ser mi columna vertebral y el motor que me mueve.

A mi padre, por sus enseñanzas, por ese apoyo y cuidado en todo momento, por esos consejos atinados en el momento justo, porque la fruta no cae lejos de su árbol.

A Yahaira Almonte, por jamás cansarse de insistir, por celebrar mis triunfos y ser mi sostén en los momentos que creí desfallecer, por las porras y los boches, por las lágrimas y las risas compartidas, por ser el espejo que necesito mirar aunque no me guste lo que vea, por enseñarme a bailar bajo la lluvia aunque esté tronando, por ser mi hermana de mis medios padres, por hacer cada una de mis luchas mía tu lucha y batallarlas junto a mí, gracias por ser mi “Pedro”.

A Marialva Ventura, por ayudarme a cantar la canción de mi corazón cuando las letras parecían olvidarse.

A Nathali Senior, Grawilda Minyetti, Paola Villar, Yahaira Almonte, por ser mi familia elegida, por celebrar mis triunfos y ser mi apoyo en los momentos difíciles, por tantas jornadas de estudio interminable, por acompañarme y ser apoyo en este arduo camino, por ser cómplices de mis locuras, por las miles historias que nos forman como lo que hoy somos una familia elegida.

A Pilar Rubio Muñoz, por ser amiga, maestra, mentora, guía, cómplice, por jamás dejar de insistir, por celebrar mis triunfos, por ser la persona que me ha guiado en mi vida profesional, hoy soy profesionalmente lo que soy gracias a ti, por tus esfuerzos incontables, tus largas horas de formación constante y continua, por la confianza que depositas cada día en mí desde el día que llegue a cubrir unas simples vacaciones, por ser el sostén que he necesitado aun cuando ni yo lo sé, por hacer mis luchas tuyas.

Eufrasia Torres, por ser maestra, amiga, cómplice, mentora, por tus consejos y enseñanzas que perdurarán mientras tenga conciencia.

A mis Amazing Girls: Denise, Pilar, Rose, Ray amigas incondicionales, compañeras de trabajo, cómplices, por siempre dar la batalla junto a mí y jamás desfallecer, por compartir el sueño y luchar para conseguirlo, las amo con el alma, simplemente por ser lo que somos una gran familia.

Yulisa Cuello, por tu dedicación, esfuerzo, por enseñarme tanto en el camino, por ser luz en este arduo proceso, por la confianza que infundes en cada acción para conmigo.

Adrian De Oleo, por sus consejos, dedicación, compromiso, por ese apoyo y disponibilidad incondicional que nos brindó en cada etapa de la realización de éste proyecto, es parte fundamental del mismo.

A mis jurados, por su tiempo, dedicación y esfuerzo para ayudarme a cumplir una de las tantas metas profesionales que tengo trazadas.

A mis amigos que emprendieron junto a mi este proyecto, Freddy, Adolfo, Heidi, Natalia, Iris, Paola Yrene, Moises, algunos continuaron por otros caminos, por formar parte esencial en mi proyecto de vida, por las vivencias en este camino, las miles de historias que construimos y que hacen de mis años universitarios los mejores que he vivido.

A mis maestros, por dejar huellas imborrables en mi haber, por dedicar su vida a formarme, por indicarme las vías que debo seguir.

A Anatalia, por tu amor y paciencia, por tu dedicación y esfuerzo por tu ayuda invaluable en el proceso.

A todos aquellos que de un modo u otro han sido mi soporte, han marcado mi vida profesional.

A todos ustedes GRACIAS.

Clarindhi A. Esteban Castellanos.-

Resumen Analítico

TÍTULO	Estudio Comparativo de la Incidencia de la Aplicación de un Programa de Estimulación Temprana en el Desarrollo del Lenguaje en dos Centros de Santo Domingo.
AUTORES:	Clarindhi Esteban Castellanos Larissa Pérez
RESUMEN	<p>Esta investigación se llevó a cabo teniendo como objetivo fundamental comparar la Incidencia de la Aplicación de un Programa de Estimulación Temprana en el Desarrollo del Lenguaje en dos Centros de Santo Domingo.</p> <p>Se tomaron dos grupos con características socioeconómicas parecidas: un grupo experimental con 15 niños quienes habían recibido estimulación temprana y un grupo control con otros 15 niños que no. Se encontró que el primer grupo (quienes recibieron la estimulación temprana) obtuvo un mejor desempeño, cometió menos errores y obtuvo mejores calificaciones en los sub-tests de la prueba ELCE que buscaban medir el aspecto semántico del lenguaje, la ejecución de órdenes y mandatos, así como la discriminación auditiva y de sonidos y la discriminación de fonemas. Estos resultados nos permitirán inferir acerca de la importancia de la estimulación temprana como herramienta de aprendizaje en los niños de edad pre-escolar y escolar.</p>
DESCRIPCIÓN	112 páginas, 4 anexos.

PALABRAS CLAVES Estimulación Temprana, comparación grupal, desarrollo del lenguaje, niños en edad escolar.

INTRODUCCIÓN

Dentro del contexto educativo dominicano, se desconocen los beneficios de la estimulación temprana. Se asume de manera errónea que es un tratamiento a infantes que la sociedad cataloga como con necesidades especiales. Por consiguiente, debemos de analizar la relevancia de la estimulación temprana en el abordaje infantil, dentro del contexto de la educación inicial en la República Dominicana.

El infante requiere de un abordaje estimulante que represente una real adaptación a las exigencias actuales; por lo tanto, en el campo de la psicología y la educación se busca deslindar las herramientas adecuadas, y eliminar los tratamientos que resultan obsoletos, para preparar al infante a los desafíos que trae consigo la era de la información.

A pesar de que una de las mejores herramientas para prevenir futuras obstrucciones en las fases del desarrollo es -sin lugar a dudas- la estimulación temprana; se puede objetar que, tan solo en pocos lugares esta se lleva a cabo debidamente y en otros es inexistente. Por consiguiente, concientizar a la población es una urgencia real para nuestra nación.

Desde nuestro abordaje entendemos que no existen investigaciones previas, por lo que nuestra investigación propone un tema novedoso e interesante.

En nuestro país actualmente existe un programa gubernamental bajo la cobertura de “Quisqueya sin miseria” llamado “ Quisqueya empieza contigo” el cual busca dar respuesta de manera integral a los niños y niñas menores de 5 años, viéndolo como un ser biopsicosociocultural.

Esta investigación buscar dar respuesta a la hipótesis de que la estimulación temprana favorece al desarrollo del lenguaje en sus aspectos de comprensión, pensamiento y expresión, busca además aportar nuevas estrategias para el desarrollo del lenguaje visto que en investigaciones previas se ha evidenciado incremento en ciertas habilidades cognitivas y sociales en sociedades donde son aplicados programas de estimulación temprana.

Dentro del marco de este proyecto hemos utilizado el test de lenguaje comprensivo y expresivo ELCE para medir el desarrollo del lenguaje en los niños y las niñas de tres (3) y cuatro (4) años de edad cronológica, teniendo 2 grupos uno que recibió un programa de estimulación temprana y otro grupo que no la recibió.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Identificación del Problema

La República Dominicana, es un país con una educación básica precaria. Cerca del 20% de los estudiantes reprobaron las pruebas nacionales en el 2013 (MINERD, 2014). Los programas de educación inicial, y/o los programas que fomentan habilidades cognitivas desde el primer año de vida, aportan un beneficio inestimable al sistema educativo y al desarrollo evolutivo de los infantes. Por consiguiente, es de suma importancia la búsqueda de estrategias que incentiven el desarrollo humano y la prevención de posibles problemas cognitivos o educacionales y que fomenten las buenas prácticas educativas.

1.2 Origen histórico de la situación

En las últimas décadas, la estimulación temprana ha tomado un auge científico que pretende llevar las técnicas de estimulación cognitiva, a edades más tempranas e incluso a países en vías de desarrollo como la República Dominicana.

En la actualidad, como parte de un programa gubernamental, se trabaja en la proliferación de un modelo de estancias infantiles que se presta a la implementación de la estimulación temprana, como parte del currículo educativo orientado a infantes vulnerables. Además, se ha incluido el pre-primario en el Programa Nacional de Educación Inicial. De igual forma, algunos docentes han decidido implementar la estimulación temprana en senderos educativos, buscando obtener los beneficios que la misma brinda a los niños que asisten a estos, en el ámbito privado.

1.3 Importancia de la situación y del problema

Es necesario educar a la población acerca de los posibles beneficios de la estimulación temprana a la sociedad dominicana. Según Bruder (2011) y Deming (2009), la estimulación temprana mejora las habilidades sociales y la capacidad de aprendizaje en los niños. Reduce los costos de la educación especial y la rehabilitación educativa en niños que lo necesiten. Y reduce los sentimientos de aislamiento y promueve habilidades sociales en los niños. Por consiguiente, es

importante promover un estudio que presente de manera pragmática las variables expuestas previamente.

1.4 Preguntas de investigación

1.4.1 ¿Cómo influye la estimulación temprana en el desarrollo del lenguaje?

1.4.2 ¿Cuál es el nivel del desarrollo del lenguaje en los infantes no-estimulados tempranamente, estudiantes del Colegio V.I.?

1.4.3 ¿Cuál es el nivel del desarrollo del lenguaje en los infantes estimulados tempranamente, estudiantes del Colegio A.B.K.?

1.4.4 ¿Existe alguna diferencia estadísticamente significativa en el nivel de desarrollo entre ambos grupos?

1.5 Población objeto del estudio

La población de este estudio consta de treinta infantes, de los cuales existen dos grupos: uno estimulado tempranamente y otro no-estimulado tempranamente. Los niños poseen edades de entre tres y cuatro años.

1.6 Ubicación geográfica de las personas objeto de estudios

La muestra se encuentra localizada en dos instituciones educativas ubicadas en Santo Domingo. En la regional 15, distrito 15-03 y 15-05.

1.7 Ubicación temporal del estudio

Los datos se obtuvieron durante el segundo semestre del año escolar enero-junio del 2013

1.8 Metodología a emplear en el estudio

La presente investigación es comparativa, no-experimental. Se utilizó la comparación inter-grupal para determinar las diferencias en el desarrollo del lenguaje de dos grupos. Los datos se recogieron mediante el cuestionario de Exploración del Lenguaje Comprensivo y Expresivo (ELCE).

1.9 Ventajas que derivaran del estudio

Los hallazgos podrán ser utilizados para fomentar el uso de la estimulación temprana en infantes con o sin necesidades especiales. Los datos presentados servirán a futuras investigaciones tanto en el ámbito del desarrollo del lenguaje como en las consecuencias (positivas o negativas) de la estimulación temprana.

1.10 Justificación de lo inédito del estudio

Actualmente no existe evidencia alguna que impacte en lo inédito del tema en las universidades y bibliotecas consultadas. No existe ningún material que trate de manera directa las variables que toca el presente estudio. Sin embargo, es preciso indicar que existe información disponible sobre la estimulación temprana, su relación con el rol del psicólogo dominicano y la integración de los padres a un programa efectivo de promoción positiva de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales.

1.11 Justificación de lo relevante del estudio

Es importante que se realicen en nuestro país más investigaciones en el área, ya que contamos con la información necesaria al respecto. Esto podría aportar nuevas estrategias para el adecuado desarrollo del lenguaje, pues a través de investigaciones previas, se ha evidenciado un incremento en ciertas habilidades cognitivas y sociales en las poblaciones en donde se aplica la estimulación en los primeros años de vida.

1.12 Justificación de lo factible del estudio

Se cuenta con los recursos necesarios, tanto humanos como económicos para la realización satisfactoria de esta investigación. También contamos con todos los métodos requeridos para llevar a cabo el estudio de manera factible, debido a la la habilitación de un material de apoyo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Evolución del concepto estimulación temprana

2.1.1 Del estímulo a la medicina

La palabra estimulación deriva del latín *stimulus*. De *stimulus* se deriva después *stimulare* (aguijonear, pinchar, excitar), que nos conduce últimamente a la palabra estimular. Estimular, según el Pequeño Larousse Ilustrado (2005), es:

Hacer que alguien sienta un deseo intenso de realizar algo, o hacer que algo se active, especialmente una actividad orgánica. (p. 422).

Por lo tanto, se puede inferir según la definición de estimular que la estimulación tiene algo que ver con la activación o excitación del cuerpo. Prácticamente, podemos decir que el concepto de estimulación, es un concepto históricamente asociado a la medicina.

Para nuestro cerebro, siempre estamos haciendo algo que ya sabemos hacer o algo nuevo. Si estamos repitiendo un aprendizaje anterior, hay una buena oportunidad para que las vías neuronales se vuelvan cada vez más eficaces. Lo hacen mediante la mielinización que, como se indico antes, es el proceso de añadir un revestimiento graso a los axones. Una vez que se ha producido tal proceso, el cerebro se vuelve más eficiente. Hanneke van Mier y Steve Peterson, investigadores de la Facultad de Medicina de la Universidad de Washington, descubrieron que aunque muchas áreas del cerebro se "encienden" en una exploración PET cuando se inicia una nueva tarea, el cerebro se "enciende" menos y se utiliza menos cuanto mejor se aprende la tarea. Los novatos utilizan mas su cerebro, pero son menos eficientes en la forma como lo utilizan. Ésta cualidad ilustra lo rápidamente que nuestro cerebro se adapta y se readapta. (Jensen, 2004/ p. 29).

El ejercicio es hacer lo que ya sabemos hacer y la *estimulación* es hacer algo nuevo. Ver una nueva película, escuchar una nueva música, cantar una canción nueva, visitar un lugar nuevo, resolver un nuevo problema o hacer nuevas amistades puede estimular el cerebro. En la medida en que sea coherente, la nueva estimulación mental o motora produce mayor energía eléctrica beneficiosa que lo antiguo y ya conocido. Ésta entrada se convierte en impulsos nerviosos. Viajan a estaciones de

procesamiento y distribución como el tálamo, situado en medio del cerebro. En la conducta intencional, se produce una convergencia multisensorial y se forma rápidamente el "mapa" en el hipocampo. Desde ahí se distribuyen las señales a zonas específicas del cerebro. (Jensen, 2004/ p. 29)

Una vez que se recibe esta entrada del estímulo, cada célula cerebral actúa como una diminuta pila eléctrica, impulsada por la diferencia en la concentración de iones de sodio y de potasio a lo largo de una membrana celular. Los cambios en el voltaje favorecen la transmisión de señales necesarias para el desarrollo dendrítico. Los neurotransmisores se acumulan en los extremos del axón de la célula, que llegan a tocar las dendritas de otra célula. En general son excitadoras (como el glutamato) o inhibitoras (como el ácido gamma-amino- butírico o GABA). Cuando el cuerpo celular envía una descarga eléctrica hacia fuera hasta el axón, estimula la liberación de esos componentes químicos almacenados a la brecha (espacio intersináptico), que es la distancia entre el final de un axón y la punta de una dendrita. (...).(Jensen, 2004/ p. 30).

Una vez llegado a la brecha (espacio intersináptico), la reacción química dispara (o inhibe) una nueva energía eléctrica en los receptores de la dendrita contactada. Va de eléctrica a química y de nuevo a eléctrica; se repite el proceso hasta la siguiente célula. Finalmente, la estimulación eléctrica repetida fomenta, junto con una entrada incrementada de nutrientes, el desarrollo celular mediante la ramificación dendrítica. Estas ramas nos ayudan a establecer más conexiones, hasta, en algunos casos, "bosques neuronales" que nos ayudan a comprender mejor y, quizá algún día, nos hagan un experto en esa materia. Cuando decimos que las células se "conectan" con otras células, realmente queremos decir que están en tan estrecha proximidad que la sinapsis es "utilizada" casi sin esfuerzo, una y otra vez. Generalmente surgen nuevas sinapsis después del aprendizaje. (Jensen, 2004/ p. 30).

Los bebés cuyos padres le hablan más frecuentemente y utilizan palabras "adultas" más largas desarrollarán mejores destrezas del lenguaje, indica Janellen Huttenlocher, de la Universidad de Chicago. "Durante esta época, hay que adquirir un enorme vocabulario". Esta etapa crucial sienta las bases para las destrezas de lectura posteriores. Por desgracia muchos padres aun no saben lo importante que es leer a sus hijos. Una encuesta reciente mostro que el 82% de todos los padres dicen que no fomentan la lectura en casa. E incluso, tres de cada cuatro adultos dicen que los niños

están "demasiado distraídos" por la TV como para leer. Otra encuesta señala que el 90% de los niños con edades entre los nueve y los trece años se entretiene con videojuegos. Aunque el 43% juega menos de una hora diaria, el 27% juega de dos a seis horas al día. (Jensen, 2004/ p. 30).

Es fundamental desarrollar las destrezas lectoras. Aunque los bebés pueden aprender a ver, señalar y decir una palabra, no adquiere todo su sentido hasta que poseen suficiente experiencia de la vida para emparejar palabras y experiencia. Los estudios sugieren que los bebés escuchan las palabras aunque todavía no puedan hablar. Todas las palabras comprendidas o no contribuyen al desarrollo de la sintaxis, el vocabulario y el significado. Se cree que esta época es fundamental para el desarrollo del lenguaje. Sorprendentemente no hay un calendario establecido para aprender a leer. Las diferencias de tres años son normales. Algunos niños estarán preparados para leer a los cuatro; otros, igual de normales, lo estarán a los 7 o incluso a los 10. El niño que lee a los 7 años podría no estar "retrasado en su desarrollo", como muchos expertos han diagnosticado. (Jensen, 2004/ p. 42.).

J.M. Kagan habla sobre lo diferentes que pueden ser los bebés incluso cuando tienen pocos meses de vida. "No he visto un bebé que fuese atraído por todo tipo de hechos: algunos se emocionaban por objetos en movimiento pero no por los sonidos, y otros por todo lo contrario" ¿Es más compatible con el cerebro todo el lenguaje o la instrucción oral directa? La investigación sugiere que cada uno tiene su valor; lo mejor es una combinación de ambos. (Jensen, 2004/ p. 42).

Ahora bien, al agregarle al concepto de estimulación la palabra temprana, debemos de asociarla a la activación del cuerpo durante la primera infancia. El concepto de estimulación temprana se encuentra asociado a diversos autores y diversas instituciones, comúnmente instituciones educativas con enfoques dirigidos al desarrollo de la primera infancia. Cuando se piensa en el concepto de estimulación temprana, no se puede pensar en un único autor, o un solo modo de abordaje. Incluso, el concepto en sí mismo, se ha debatido frecuentemente hasta concluir con el nombre que ahora utilizamos. Es decir, la estimulación temprana se pensó como: atención temprana, estimulación precoz, estimulación oportuna y atención integral. Prácticamente, la estimulación temprana se asocia conceptualmente a cualquier intervención pedagógica de la primera infancia.

Usaremos la definición más comúnmente empleada por autores provenientes tanto de América Latina y el Caribe como Estados Unidos. La definición es la siguiente: “La estimulación temprana es un conjunto de técnicas que permiten reconocer la realidad actual del niño y a partir de ello generar estrategias que permitan la potencialización de las cualidades que él posee. (Bertolino Nobre, 2000).

2.1.2 Sobre el desarrollo infantil, del psicoanálisis al conductismo

En cuanto a lo que es el estudio del desarrollo infantil, podemos situar a grandes teóricos y sus teorías sobre la vida infantil. Incluso, podemos comenzar con Sigmund Freud y el desarrollo libidinal; es decir, las fases oral, anal y fálica. (Freud, 1905/2003, pp. 1195-1215). Empero, este estudio enfatizó -más que nada- en lo que representa para el adulto la sexualidad infantil reprimida en el inconsciente. Es decir, que el objeto de estudio para Freud no fue el infante, sino aquello que en el adulto se hacía difícil de representar.

De igual modo, posterior a Freud, dentro del ambiente psicoanalítico surgieron algunos teóricos que formularon intervenciones con niños que, basaron sus intervenciones en el deseo de interpretar la vida simbólica del niño, sin hacer énfasis en el desarrollo físico, intelectual y social. Por ejemplo, Melanie Klein basó sus teorías en interpretaciones recogidas del trabajo con los juguetes, hasta desarrollar su teoría de la relación objetal. (Klein, 1921-45/2008)

Sin embargo, plantearse la vida sexual infantil y la repercusión de un trauma infantil, no es lo mismo que plantearse el desarrollo cognitivo del infante. Ahora bien, como una especie de teoría opositora al psicoanálisis surgió la teoría del conductismo, atravesando desde Pavlov hasta Skinner. En el medio nos encontramos con John B. Watson, que continuó con los estudios formalmente iniciados con Pavlov. Watson se enfocó en el efecto de la conducta en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje. Incluso, escribió un libro llamado “Cuidado psicológico del infante y del niño”.

En este libro, Watson explica que los conductistas comenzaban a creer que el cuidado psicológico era requerido por los infantes y niños. Todas las exclamaciones de Watson se deben a su creencia de que los niños deberían de ser tratados como adultos jóvenes. En su libro, él nos avisa sobre el

inevitable peligro de una madre en proveer demasiado amor y afecto. Watson explica que el amor, como todo lo demás –según la visión de los conductistas-, es condicionado. Watson apoya su advertencia al mencionar la invalidez, diciendo que la sociedad no consola demasiado al niño mientras se van convirtiendo en adultos jóvenes en el mundo real, por lo tanto, los padres no deberían de crear expectativas irreales. (Wikipedia, 2015).

Una de las críticas más frecuentes en relación a los aportes de Watson y su clínica del niño, es que su enfoque no toma en cuenta las necesidades especiales que se presentan con la edad cronológica del infante.

Para Watson, las mismas leyes que regulan el aprendizaje emotivo constituyen la base de las demás adquisiciones y, en particular, de los llamados “hábitos”. Si para los “hábitos manuales” la idea podía ser compartida por muchos, el problema se hacía más difícil cuando se trataba de explicar procesos psicológicos complejos y en particular el pensamiento y sus relaciones con el lenguaje. La propuesta metodológica de Watson exigía basarse en la observación de la conducta, y en este caso de la conducta verbal, y por tanto, el pensamiento debería haberse inferido del lenguaje. Pero la propuesta por así decir “filosófica” era la de negar la existencia real al pensamiento y asimilarlo directamente al lenguaje. (Watson, citado en Arconada 2012/ pp. 13-14).

Acá podemos observar como se inicia un proceso distinto al psicoanálisis que considera a la conducta como modo expresivo del lenguaje durante el desarrollo del mismo por el infante. De un modo parecido, Skinner introduce postulados distintivos en la teoría del conductismo, evocando nuevas nociones para la interpretación conductual. Se dice entonces que.

De las varias versiones del conductismo, la de Skinner es la más pura y simple, tratando de explicar todo el comportamiento en términos de estímulo y respuesta. Sostiene que el lenguaje es una conducta adquirida en un proceso gradual de relacionamiento responsivo forzado. A diferencia de Watson, Skinner introdujo la recompensa como medio de modelar el comportamiento sobre cánones previstos. B.F. Skinner rechazó que el lenguaje se utilizara para comunicarse. En lugar de eso propuso que para entender el habla, la escritura y otros usos del lenguaje, primero que nada debían de reconocer que son formas de conductas. Más aun, propuso que la conducta verbal no es diferente

en lo esencial de cualquier otra forma de conducta. La conducta verbal se aprende en términos de relaciones funcionales entre la conducta y los eventos ambientales, particularmente de sus consecuencias. Es el ambiente social lo que refuerza la conducta verbal. (Skinner, citado en Arconada 2012/ p. 14).

La teoría del conductismo de Skinner es el centro de su visión del lenguaje. Los seres humanos definen el bien y el mal en relación con su experiencia de placer y dolor condicionado, respectivamente. Con una acción determinada, si se recibe una respuesta dolorosa, se puede evitar, mientras que aquellas con una respuesta placentera o una recompensa, será bueno considerarla. El comportamiento humano está totalmente condicionado por este placer / dolor nexos. El comportamiento, entonces, es la creación de hábitos, el cual se desarrolla con una acción, hecho en repetidas ocasiones, que recibe un premio de algún tipo. El lenguaje es similar a esto. (Johnson, 2013).

“Características”: los niños empiezan a decir palabras "sin sentido", o balbucean. Ninguna de ellas están dotadas de una recompensa. Tan pronto como el niño empieza a imitar el lenguaje de sus padres, el interés de los padres se despierta. El resultado es que los niños, cuando hablan una palabra reconocible, son recompensados por sus progenitores. Como resultado, esas palabras y frases son recordadas y las palabras sin sentido (que no consiguen atención) se olvidan. (Johnson, 2013)

Sostiene que el lenguaje es una conducta adquirida en un proceso gradual de relacionamiento responsivo reforzado. Skinner ha reexaminado el campo de la actividad humana verbal basándose en conocimientos sólidamente construidos gracias a la experiencia con animales y hombres. Su marco de referencia conceptual no hace especial hincapié en la noción de forma (como es tradición en estudios de tipo lingüísticos), sino en la función. (Skinner, citado en Ortega, 2009, p. 48).

Skinner rechazó que el lenguaje se utilizara para comunicarse. En lugar de eso propuso que para entender el habla, la escritura y otros usos del lenguaje, primero que nada debían de reconocer que son formas de conductas. Más aun, propuso que la conducta verbal no es diferente en lo esencial de cualquier otra forma de conducta. La conducta verbal se aprende en términos de relaciones funcionales entre la conducta y los eventos ambientales, particularmente de sus consecuencias. Es el

ambiente social lo que refuerza la conducta verbal. Skinner, de igual manera, no afirmó nunca que el lenguaje pueda ser aprendido solamente a partir de la imitación del habla adulta. Tampoco proclamó la necesidad de que todas las emisiones infantiles sean reforzadas. Señaló que el lenguaje está conformado por unidades que pueden dar lugar a nuevas combinaciones. Skinner apuntó las limitaciones de los mecanismos generales anteriormente señalados para dar cuenta de la naturaleza productiva del lenguaje. (Skinner, citado en Ortega, 2009, p. 48).

De manera general se puede decir que Skinner:

1. Reemplaza la idea de lenguaje como entidad (algo que la persona adquiere y posee) y como instrumento (herramientas para expresar ideas y estados mentales). La conducta verbal se estudia como cualquier otra conducta. Su particularidad es ser reforzada por sus efectos en la gente (primero en otra gente, pero eventualmente en el mismo hablante). Como resultado, está libre de las relaciones espaciales, temporales y mecánicas que prevalecen entre la conducta operante y las consecuencias no sociales.
2. Se opone al mentalismo. Rechaza la concepción del lenguaje como usar palabras, comunicar ideas, compartir el significado, expresar pensamientos, etc. El lenguaje como conducta es objeto de estudio por su propio derecho, sin apelar a algo más.
3. Se opone a la causalidad mecanicista del modelo de estímulo-respuesta. La conducta verbal es de tipo voluntario (operante), es seleccionada por sus consecuencias ambientales, y se investiga por análisis funcional, partiendo de la descripción de la contingencia de tres términos.
4. La particularidad de la conducta verbal respecto a otras operantes, es que las consecuencias de la conducta del hablante están mediadas por otras personas. Las variables controladoras son sociales: la conducta de otros, controla la conducta verbal del hablante.
5. En vez de considerar el lenguaje como un conjunto de palabras que refieren a objetos, el significado de las palabras se investiga en términos de las variables que determinan su ocurrencia en una instancia particular. El significado se comprende al identificar las variables que controlan la emisión.
6. Propone el concepto de "conducta gobernada por reglas". Dentro de la conducta operante diferencia dos subclases: "conducta moldeada por las contingencias" (CMC) y "conducta

governada por reglas" (CGR). La CGR ocurre cuando el individuo actúa de acuerdo a reglas explícitas, consejos, instrucciones, modelos de actuación, planes, máximas, etc.

7. Las "reglas" son estímulos que especifican contingencias. De manera directa o por implicación de la experiencia previa, la regla especifica una consecuencia ambiental de ciertas conductas (por ejemplo: "quienes aprueban con 7 no rinden examen final"). Funcionan como estímulos discriminativos.
8. El efecto de una regla sobre un individuo depende de la historia de aprendizaje de ese individuo respecto a la conducta (operante) de "seguir reglas". Una persona seguirá reglas en la medida en que la conducta previa en respuesta a estímulos verbales similares (reglas, consejos) haya sido reforzada. Por eso, la selección por consecuencia es central para la CGR, aunque de manera menos directa que en la CMC. La mayoría de las conductas humanas son producto tanto de contingencias como de reglas. (Skinner, citado en Urquiza 2012/pp. 16-17).

2.1.3 La llegada del constructivismo a la teoría del lenguaje en psicología

Posterior al conductismo, el filósofo y psicólogo Jean Piaget, junto a Lev Vygotsky, desarrollaron lo que sería considerado las bases teóricas del constructivismo. (Wikipedia, 2015)

El constructivismo es una corriente pedagógica basada en la teoría del conocimiento constructivista, que postula la necesidad de entregar al alumno herramientas (generar andamiajes) que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. (Wikipedia, 2015).

Piaget se centra en cómo se construye el conocimiento partiendo desde la interacción con el medio. Por el contrario, Vygotsky se centra en cómo el medio social permite una reconstrucción interna. La instrucción del aprendizaje surge de las aplicaciones de la psicología conductual, donde se especifican los mecanismos conductuales para programar la enseñanza del conocimiento. (Wikipedia, 2015)

Por consiguiente, tomando en cuenta el hecho de que la importancia del estudio pedagógico realizado por estos autores, fue tomar como objeto de estudio el aprendizaje del niño, podemos inferir que sus aportes resaltan el vínculo social como estímulo para el desarrollo intelectual. Es decir, que obtuvieron resultados que pudieron vincular sus aportes -no simplemente una clínica infantil-, sino a una pedagogía. Por lo tanto, este estudio sustenta las bases para un adiestramiento clínico que sirve como resorte para el desarrollo de una pedagogía integral.

Ahora bien, ya que destacamos el hecho de que las teorías psicoanalíticas sostienen las bases para el estudio de relaciones de objetos,... ¿en qué se basa la teoría de Piaget en cuanto al desarrollo cognitivo? O mejor... ¿qué es el desarrollo cognitivo?

El desarrollo cognitivo: es el conjunto de transformaciones que se dan en el transcurso de la vida, por el cual se aumentan los conocimientos y habilidades para percibir, pensar y comprender. Estas habilidades son utilizadas para la resolución de problemas prácticos de la vida cotidiana. (Linares, 2007-2009)

A partir de esta definición podemos asumir que el estudio del desarrollo cognitivo, estudiado desde una perspectiva del desarrollo del intelecto, o del uso del lenguaje del infante, sería bastante determinante para el armazón teórico del desarrollo cognitivo. Por ende, debemos de examinar las variables examinadas en el desarrollo teórico de Piaget, y posteriormente, el de Vygotsky. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009).

Una de las diferencias entre Piaget y Vygotsky, es que este último explica como los procesos sociales influyen en la adquisición de las habilidades intelectuales, mientras que Piaget explica como el niño interpreta el mundo a edades diversas. Es decir, que Piaget se interesa -más bien- por los cambios cualitativos que tiene lugar en la formación mental de la persona, desde el nacimiento hasta la madurez. Mientras que Vygotsky pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad, es decir, que no considera posible entender el desarrollo del niño, si no se conoce la cultura donde se cría. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009).

Sin embargo, la estimulación temprana como implemento terapéutico, no considera del todo el aspecto cultural. No es que descarte este elemento, empero, los cambios cualitativos son los que nos proporcionan los elementos específicos de cómo intervenir de la manera adecuada durante los estadios del desarrollo en que se interviene. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009).

Piaget dividió el desarrollo intelectual en cuatro grandes estadios. El primer estadio lo nombró el “Estadio Sensoriomotor”, el cual describe el desarrollo intelectual desde el nacimiento hasta los dos años. En éste la inteligencia es práctica y se relaciona con la resolución de problemas a nivel de la acción. Si deseamos reconocer el nivel de profundidad del estudio de Piaget, debemos destacar que su enfoque reconoció la existencia de seis subestadios en el etapa sensoriomotora. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009).

En el primer subestadio, nombrado “ejercitación de reflejos”, que va desde el nacimiento hasta el primer mes de vida, Piaget reconoce que la actividad conductual del bebé gira en torno al ejercicio de los reflejos (succión, presión, etc.). Además, las respuestas reflejas son más o menos las mismas ante todos lo objetos, es decir, que los asimila de forma indiferenciada y generalizada. En esta etapa no coordinan la información de los sentidos, ni comprenden los objetos que observan. Lentamente, el infante irá adaptando su conducta a las características de la estimulación activadora de algunos reflejos. Y ya al final, aparecerán las primeras acomodaciones (asimilación reconocitiva), fruto de la diferenciación de los esquemas reflejos originales. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009).

En el segundo subestadio, nombrado “reacciones circulares primarias”, que va desde el primer hasta el cuarto mes de vida, Piaget reconoce que aparecen las primeras adaptaciones adquiridas. Es decir, que los infantes comienzan a reproducir comportamientos placenteros que han descubierto al azar. Por lo tanto, las reacciones circulares primarias carecen de intencionalidad. En este estadio todavía pre-imitativo, existe un contagio conductual; empero, la capacidad de imitar se limita a gestos y movimientos que reconocen en el otro. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009).

En el tercer subestadio, nombrado “reacciones circulares secundarias”, que va desde el cuarto al octavo mes de vida, Piaget reconoce que aparecen conductas cuasi-intencionales, ya que el niño busca repetir un efecto que ha obtenido por casualidad. Aparece el intento de buscar un objeto

determinado, si puede verlo parcialmente. Además, imita deliberadamente gestos o sonidos familiares que puede ver u oír en sí mismo. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009) .

En el cuarto subestadio, nombrado “coordinación de esquemas secundarios”, que va desde el octavo hasta el doceavo mes de vida, Piaget reconoce que el infante coordina, combina y subordina esquemas secundarios que ya poseía y los aplica a situaciones nuevas (por ejemplo, mira y agarra un sonajero, o gatea para alcanzar un juguete). Además, concluye que en este estadio las conductas son más deliberadas y concentran un propósito definido. También busca el objeto escondido e imita acciones y sonidos nuevos. Por otro lado, inicia la subordinación, este Piaget lo considera el inicio del acto inteligente. Se puede inferir que este estadio es esencial para el desarrollo del infante, ya que en este se presenta deliberadamente el primer acto de individualismo, acto que resulta determinante para su sentido de independencia. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009).

En el quinto subestadio, nombrado “reacciones circulares terciarias”, que va desde el doceavo hasta el decimo octavo mes de vida, Piaget reconoce que los esquemas pasan a ser más móviles, lo que permitirá una conducta de experimentación activa y sistemática. Además, la introducción de modificaciones en la representación les permite aprender nuevos esquemas por experimentación y tanteo. Sus acciones contienen un carácter intencional generalizado. Encuentran los objetos en desplazamiento cuando ve la trayectoria. Y también, poseen la capacidad de imitar de forma más deliberada, activa y precisa. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009) .

En el sexto subestadio, nombrado “comienzo del pensamiento”, que va desde el decimo octavo mes hasta el duodécimo cuarto mes de vida, Piaget reconoce que la representación mental y la experimentación interna, sustituyen a la manipulación y el tanteo de etapas anteriores. No están limitados al ensayo-error para resolver problemas. Además, en esta etapa aparece la resolución de problemas nuevos cognitivamente, es decir, que la acción simbólica sustituye a la acción directa. Y últimamente, crece la capacidad de representar mentalmente el juego simbólico y la imitación. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009).

En conclusión, podemos decir que en el estadio sensoriomotor aparecen las reacciones innatas, reflejas e imitativas, hasta que aparece la primera señal de individualismo e independencia en el

infante, para luego concluir con el pensamiento. Es decir, que para Piaget, el pensamiento es la capacidad de retener la representación mental de un objeto y resolver problemas

Posteriormente, aparece el “Estadio Preoperacional”, en el cual la inteligencia ya es simbólica, pero sus operaciones carecen de lógica. En éste, adquieren la capacidad para manejar el mundo mediante representaciones. Es decir, que puede pensar en hechos o personas ausentes. La división que Piaget formuló acerca de esta etapa, se divide en dos grandes nociones: “pensamiento representacional” y “conceptos numéricos”. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009).

El “pensamiento representacional” se estructura a través de juegos simbólicos, el lenguaje, y pinturas e imágenes mentales. Los juegos simbólicos se inspiran en hechos reales de la vida del niño o en personajes de la fantasía y superhéroes. Este tipo de juego favorece el desarrollo del lenguaje, así como las habilidades cognoscitivas y sociales. Favorece, además, la creatividad y la imaginación. A los cuatro años de edad, el puede crear un guión y representar varios papeles sociales. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009)

En cuanto al lenguaje, en esta etapa del desarrollo, según Piaget, cuando el niño comienza a hablar utiliza palabras referentes a actividades y a eventos. Además, el niño comienza a usar palabras para representar objetos ausentes y acontecimientos pasados. También, comienza a referirse a eventos que no ha experimentado de un modo directo. En conclusión, Piaget creía que el pensamiento antecedería al desarrollo lingüístico. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009).

En cuanto a los dibujos, Piaget sugiere que estos nos revelan bastante sobre su pensamiento y emociones. Mientras están en la edad de dos y tres años, Piaget sugiere que si se le pregunta sobre lo que pinta, respondería: “nada más estoy dibujando”. Es decir, que es insual la representación visual de un objeto durante estas edades. Sin embargo, a los tres y cuatro años, los niños comienzan a combinar trazos para dibujar cuadros, cruces, círculos y otras figuras geométricas. A los cuatro o cinco años ya pueden dibujar casas, animales, personas, caricaturas y otros objetos. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009).

En cuanto a los números, Piaget sugiere que durante los años preescolares empiezan a utilizar números como herramienta del pensamiento. Sin embargo, no adquieren un verdadero concepto numérico hasta la etapa de operaciones concretas. Empero, los niños del preescolar comprenden relaciones numéricas; es decir, que la mayoría de los niños de tres a cuatro años, saben que 3 es más que 2. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009).

Ahora bien, las limitaciones en la etapa preoperacional son muy decisivas para el nivel de responsabilidad y culpabilidad que se le puede adjudicar al infante. En esta etapa, el egocentrismo se va desarrollando y limita al infante a percibir, entender e interpretar el mundo a partir del yo. Hacen poco esfuerzo por modificar su habla a favor del oyente. Los niños de tres años parecen realizar monólogos colectivos, en los cuales los comentarios de los interlocutores no guardan relación alguna entre sí. Posteriormente, entre los cuatro y cinco años, el niño comienza a mostrar cierta capacidad para ajustar su comunicación a la perspectiva de los oyentes. Tienden a fijar la atención en un solo estímulo. Se les dificulta distinguir el peso de un objeto a partir de su tamaño; es decir, que si vaciamos dos vasos idénticos con la misma cantidad de agua en dos recipientes de distinto tamaño, pueden fácilmente elegir el más alto, si les cuestiona cuál de los dos recipientes tiene más agua. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009).

En el estadio de las “operaciones concretas” no forma parte del estudio presente. Sin embargo, para sintetizar el material expuesto por Piaget, podemos decir que va desde los siete hasta los doce años de edad y que en esta se da el nacimiento de un pensamiento lógico, a condición de que se aplique a situaciones de experimentación y manipulaciones concretas. Es decir, que aún no podemos contar con la presencia de un pensamiento abstracto. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009).

La abstracción es una operación mental destinada a aislar conceptualmente una propiedad concreta de un objeto, y reflexionar sobre ésta, ignorando mentalmente otras propiedades del objeto en cuestión. (Wikipedia, 2015). Esto implica la posibilidad de cambiar, a voluntad, de una situación a otra, de descomponer el todo en partes y de analizar de forma simultánea distintos aspectos de una misma realidad. (Definición, 2015).

Para concluir, en el estadio de las “operaciones formales”, el cual surge a partir de la adolescencia aparece la lógica formal y la capacidad para trascender la realidad manejando y verificando hipótesis de manera exhaustiva y sistemática. Sin embargo, el cambio más importante es que el pensamiento hace la transición de lo real a lo posible. Es decir, que aparece el pensamiento abstracto. (Piaget, citado en Linares, 2007-2009).

Ahora bien, según las críticas dirigidas a Piaget -se sostiene que- él subestima las mentes en desarrollo. Es decir, que los operadores concretos sí pueden razonar en forma abstracta si se les entrena adecuadamente. Además, se le adjudica al hecho de que fallar en una prueba no significa necesariamente que no se tengan adquiridos los requisitos cognitivos subyacentes a esa prueba, existen otros aspectos como la motivación y la familiaridad de la tarea. Aparte de que ignoró las influencias sociales y culturales. (Linares, 2007-2009).

Por consiguiente, debidamente, Lev Vygotsky se considera como el totalizador de la teoría constructivista. Es decir, que su influencia en la teoría estuvo dirigida al fortalecimiento de las posturas de Piaget. Vygotsky, aunque contemporáneo de Piaget, muere joven, con tan solo 37 años de edad; y aún así, sus obras no fueron reconocidas si no hasta la década de los 70's. Prácticamente, se le adjudica de complemento a las posturas expuestas en los textos de Vygotsky.

Ahora bien, si reaccionamos a las críticas a Piaget, podemos sostener que este estudio, puede carecer de la evaluación de las implicaciones culturales. Sin embargo, un estudio como tal, necesita de un aval internacional y un medidor fiable para obtener resultados concretos. Este estudio, por lo tanto, se enfoca más en los indicadores propuestos por Piaget en las primeras dos etapas del desarrollo.

Vygotsky, también trabaja con etapas del desarrollo, sin embargo, no sugiere una división tan cualitativamente exacta sobre las edades. Por ejemplo, destaca que las funciones mentales pueden dividirse en inferiores y superiores. Las inferiores son aquellas con las que nacemos, están determinadas genéticamente, y el comportamiento está condicionado por lo que podemos hacer. Por otro lado, las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Por lo tanto, son mediadas culturalmente; además, la lógica indica que a mayor interacción social, mayor conocimiento. (Vygotsky, citado en Linares, 2007-2009).

Las funciones mentales superiores se desarrollan y aparecen en dos momentos. Primero las habilidades psicológicas se manifiestan en el ámbito social, y luego en el ámbito individual. En el proceso cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a escala social, y más tarde a escala individual. Primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapicológica). (Vygotsky, citado en Linares, 2007-2009).

Además, Vygotsky divide las etapas del desarrollo del lenguaje en tres: la etapa social, la etapa egocéntrica y la del habla interna. La etapa del habla social es la que el niño se sirve del lenguaje, fundamentalmente para comunicarse. El pensamiento y el lenguaje cumplen funciones independientes. Luego, durante la etapa de habla egocéntrica, comienza a usar el habla para regular su conducta y su pensamiento. Habla en voz alta consigo mismo cuando realizan algunas tareas, tampoco intenta comunicarse con otros. Y de último, -su verdadero aporte a la teoría de Piaget- la etapa del habla interna. Se considera esta etapa como el aporte de Vygotsky, ya que las previas etapas se encontraban de forma implícita en la teoría de Piaget. En esta etapa el habla se emplea para dirigir su pensamiento y su conducta. De este modo pueden reflexionar sobre la solución de problemas y la secuencia de las acciones manipulando el lenguaje “en su cabeza”. (Vygotsky, citado en Linares, 2007-2009)

Lev Vygotsky, comenzó a desarrollar sus teorías empíricas de desarrollo cognitivo después de la revolución rusa a principios del siglo XX. Para él, los niños aprenden mediante la resolución de problemas con la ayuda de otras personas, como los padres y hermanos. El lenguaje se desarrolla como una herramienta para ayudar a resolver problemas con mayor eficacia. Ellos aprenden la habilidad mediante la práctica o modelan los comportamientos del lenguaje que escuchan que están utilizando a su alrededor. En su teoría, el desarrollo del lenguaje está estrechamente ligado a la conducta social, poniéndolo en el campo empírico. (Jorgensen, 2014).

Sostiene que el lenguaje y el pensamiento están separados y son distintos hasta los dos años aproximadamente, tiempo a partir del cual ambos coinciden en un nuevo tiempo de compartimiento. En este momento el pensamiento empieza a adquirir algunas características verbales y el habla se

hace racional, manipulándose como educto expresivo que es el pensamiento. (Vygotsky, citado en Reyes, 2015/ p. 4).

Vygotsky no solo examina el aspecto de las funciones desde el punto biológico, también cultural, tomando al lenguaje como una herramienta para el ser humano de comunicación social. Plantea que la palabra codifica la experiencia, la cual es producto del trabajo del hombre, la palabra se encuentra ligada a la acción y tiene un carácter simpráxico hasta transformarse en un sistema de códigos independientes de la acción. Para Vygotsky la palabra da la posibilidad de operar mentalmente los objetos, donde cada palabra cuenta con un significado específico para el contexto situacional. (Vygotsky, citado en Lojano, 2010/ pp. 15-16).

Vygotsky propuso que el aprendizaje dependía de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que definió como "la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la resolución de problemas de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto, o en colaboración con compañeros más adelantados". (Vygotsky, citado en Quevedo, 2015).

Creía que a los estudiantes se les debe enseñar información dentro de su ZDP para desarrollar una relación con el material, y a continuación la estructura debe retirarse para formar un entendimiento completo. Cuando una tarea parecía estar fuera de las habilidades del estudiante con y sin la estructura, era responsabilidad del instructor buscar una tarea desafiante dentro de la ZDP del mismo. La estructura de Vygotsky se diferenció de otras teorías de la época en su inclusión de la interacción social como una necesidad del aprendizaje. La asignación de tareas interesantes para el estudiante y las sesiones diseñadas para enriquecer las habilidades cognitivas y sociales son típicos de las estructuras avanzadas. (Vygotsky, citado en Zeske, 2012)

Las ideas sobre el lenguaje de Vygotsky están basadas en la teoría del aprendizaje constructivista, que sostiene que los niños adquieren los conocimientos como resultado de su participación en las experiencias sociales. Harry Daniels, autor de "An Introduction to Vygotsky" (Introducción a Vygotsky), asegura que "a través de las interacciones sociales y lingüísticas, los miembros de la comunidad con más edad y experiencia enseñan a los más jóvenes e inexpertos los mecanismos,

valores y conocimientos que precisan para convertirse en miembros productivos de esa comunidad". Para Vygotsky, las palabras son signos. En lugar de hacerlos partícipes de un sistema de signos primario, en el que los objetos se denominan simplemente como ellos mismos, los adultos introducen a los niños en un sistema de signos secundario, en el que las palabras representan objetos e ideas. (Vygotsky, citado en Withers, 2013).

El desarrollo intelectual del niño es fundamental para su desarrollo lingüístico. Al interactuar con su entorno, el niño aumenta su capacidad para desarrollar un habla privada, interior. Tal y como afirman Barry J. Zimmerman y Dale H. Schunk, que evalúan la importancia de la teoría del lenguaje de Vygotsky en su libro "Self-Regulated Learning and Academic Achievement" (El aprendizaje autorregulado y los logros académicos): "El habla interior consiste en pensar en significados puros; es el vínculo entre el sistema de signos secundario del mundo social y el pensamiento del individuo". A través del desarrollo del habla interior, los niños superan la división entre pensamiento y lenguaje, siendo capaces con el tiempo de expresar sus pensamientos a los otros de forma coherente. (Vygotsky, citado en Withers, 2013).

El proceso de aprendizaje de la lengua se produce como resultado de dar y recibir. Los padres y los profesores conducen al niño a través de un proceso de descubrimiento guiado, dirigiendo su potencial de aprendizaje. Finalmente, los pequeños interiorizan los conocimientos lingüísticos. Cuando los jóvenes alumnos experimentan progresos en el lenguaje, "son capaces de reflexionar mejor sobre su propio pensamiento y comportamiento y alcanzan mayores niveles de control y dominio sobre su propia conducta". Así lo afirma Adam Winsler, coeditor de "Private Speech, Executive Functioning and the Development of Verbal Self-Regulation" (El habla privada, la función ejecutiva y el desarrollo de la autorregulación verbal). (Vygotsky, citado en Withers, 2013)

2.1.4 La llegada de la Lingüística Moderna al desarrollo del lenguaje

Resultado de la insatisfacción con el enfoque de Skinner, y en general con las teorías conductistas, surge en contraposición una visión del lenguaje como algo innato, visión que va ligada a la teoría psicolingüística de los transformacionistas y, de su mentor Noam Chomsky. La adquisición del lenguaje se parece más al crecimiento y desarrollo de un órgano; es algo que le

acontece al niño, no algo que el niño hace. Aunque el medio ambiente juega un papel, el curso general del desarrollo y los rasgos básicos de lo que emergen están predeterminados por el estado inicial. (Chomsky, 2009, citado en Arconada 2012/p. 5).

Sus publicaciones sobre la naturaleza del lenguaje y la mente humana son una de las mayores contribuciones que se han llevado a cabo no sólo en la lingüística, sino también en la filosofía y la psicología. En un comienzo las ideas de Chomsky se caracterizaron por su deuda con la tradición lingüística. Es más tarde cuando empezó a referirse a la lingüística como una rama de la psicología cognitiva, insistiendo en la importancia que la gramática generativa tiene para la investigación de las estructuras y predisposiciones de la mente humana. Chomsky cree q la lingüística puede contribuir al estudio del entendimiento, inclinándose por una postura racionalista. (Chomsky, citado en Arconada 2012)

El racionalismo o mentalismo ve a la mente humana como la única fuente del conocimiento, frente a los empiristas que opinan que todo el conocimiento deriva de la experiencia. Desde los siglos XVII y XVIII uno de los puntos más debatidos dentro de la filosofía ha sido el referente a la relación entre la mente y nuestra percepción del mundo externo. Chomsky N. considera que todos nacemos con un número de facultades específicas que juegan un papel crucial en nuestra adquisición del conocimiento y nos capacitan para actuar como agentes libres y no determinados por estímulos externos del medio ambiente. En 1957, Chomsky había publicado *Syntactic structures*, donde aplicaba sus investigaciones matemáticas a la estructura de las lenguas. Este libro puso en tela de juicio muchos de los objetivos y métodos en lingüística de la época, proponiendo un sistema de gramática llamado "gramática transformativo - generativa" con la que pensaba superar las otras teorías gramaticales vigentes. El libro fue reconocido en el campo de la lingüística y abrió la posibilidad de estudiar la estructura sintáctica de la lengua con un rigor y precisión desconocidos. (Chomsky, citado en Arconada 2012).

En 1965, Chomsky emprendió una revisión de la teoría de la gramática transformacional. Piensa que las investigaciones que se hagan dentro de la estructura sintáctica de la lengua mostrarán que todas las lenguas humanas tienen propiedades estructurales de base en común La distinción entre estructuras de superficie profunda es un ejemplo de universal formal, ya que Chomsky cree que hay

unidades fonológicas, sintácticas y semánticas que son universales. Estos universales podrían ser considerados como principios innatos por medio de los cuales la mente opera. (Chomsky, citado en Arconada 2012).

Los elementos fonológicos, sintácticos y semánticos constituyen lo que Chomsky denomina universales sustantivos de la teoría lingüística. Entiende que hay estructuras mentales innatas específicas para la adquisición de la lengua. Se coloca en la tradición racionalista de la filosofía y se opone a la filosofía empirista. (Chomsky, citado en Arconada 2012).

Hasta ahora podemos evidenciar el desarrollo de postulados ambiguos y contradictorios, en cuanto al modo de pensar el desarrollo del lenguaje. La división más evidente se sostiene entre el innatismo y el ambientalismo. Sin embargo, resulta necesario edificar un modo de abordaje que pueda justificar sus intervenciones de un modo eficaz, sin que sea necesario entrar en el debate entre innatismo o ambientalismo. Prácticamente, podemos acordar que independientemente del modo de pensar la adquisición del lenguaje, nuestro interés enfatiza el abordaje.

2.1.5 Otras teorías sobre el desarrollo del lenguaje.

Para Lennenberg, el lenguaje se asienta en un sistema nervioso central y unos órganos periféricos que necesitan de unos procesos de maduración, al igual que ocurre con el desarrollo de otras habilidades en el hombre (habilidades motoras primarias) y en otros animales. En sus propias palabras, la aparición del lenguaje consiste en un despliegue gradual de capacidades; es una serie de acontecimientos generalmente bien circunscritos que tienen lugar entre el segundo y tercer año de vida. Tal maduración orgánica no supone en principio un innatismo lingüístico sino que, en línea con Piaget, es base de adquisición mediante la interacción del medio ambiente. (Lennenberg, citado en Fernández, 2013)

Para Jerome Bruner, psicólogo cognitivo nativista americano, cree que el desarrollo del lenguaje es fácil para la mayoría de los niños debido a una combinación de dotes innatos "biológicos" y el estímulo social. La investigación de Bruner sobre el tema se inició en la década de 1960. Bruner señala que incluso los niños que no pueden distinguir entre sus pensamientos y cosas tratan de usar

el lenguaje; lo que sugiere que nacen con una inclinación hacia la comunicación. El papel del estímulo es proporcionar el apoyo necesario cuando el niño se desarrolla lingüísticamente. (Bruner, citado en Fernández, 2013)

Para Halliday, creador de la teoría sociolingüística. Halliday coincide con la teoría cognitiva, en rechazar al lenguaje como un sistema autónomo cuya adquisición depende de unas facultades lingüísticas innatas. La adquisición de una lengua según Halliday pasa por 3 fases: En la primera, que abarca de los 9 a los 15 meses; el niño ha de dominar ciertas funciones básicas. La segunda comienza a los 16 meses y está enmarcada por dos alteraciones. En esta fase se observan avances rápidos en el vocabulario, estructura y diálogo. En la tercera fase supone la adecuación del lenguaje infantil a la lengua del adulto. Hay dos funciones básicas: La ideacional y la interpersonal. (Halliday, citado en Fernández, 2013)

Halliday considera que en el proceso de adquisición de una lengua, el individuo cumple tres fases:

Primera Fase: (1 a 15 meses): Domina las funciones básicas extra-lingüísticas. Funciones que corresponden con usos de la lengua simple, no integrados y necesarios para la transición al sistema adulto, por considerarse universales culturales. Las funciones en esta fase son discretas y su aparición ocurre rigurosamente en el orden señalado. Desarrolla una estructura articulada en expresión y contenido. Los sonidos producidos no coinciden y los significados no son identificables. (Halliday, citado en Urquiza, 2012/ pp. 14-15).

Segunda Fase: (16 – 22 meses): Transición del lenguaje del niño al primer lenguaje del adulto. Se divide en dos etapas:

La Macética o de "aprender": Conjunción de las funciones personal y heurística, que se refiere al proceso de categorización y conocimiento del entorno.

La pragmática o de "hacer": En esta se conjugan la instrumental y la reguladora. El niño por medio del lenguaje satisface las necesidades básicas de comunicación y le sirve para conectarse con el medio ambiente. Significa el primer paso hacia el uso "informativo" de lengua. El diálogo,

factor de importancia capital para la teoría de Halliday, implica formas puramente lingüísticas de interacción social y al mismo tiempo ejemplifica el principio general por el que las personas adoptan papeles, los asignan o rechazan los que se asignan. (Halliday, citado en Urquiza, 2012/ pp. 14-15).

Tercera Fase (22 meses en adelante): El niño entra en una fase que supone la adecuación del lenguaje infantil a la lengua del adulto. Ya no se dará una correspondencia unívoca entre función y uso, se caracteriza por una pluralidad funcional. Aparecen tres nuevas funciones:

Ideativa: para expresar contenidos, producto de la experiencia del hablante y su visión del mundo real (utilización del lenguaje para aprender).

Interpersonal: opera para establecer y mantener las relaciones sociales.

Textura: es el mensaje lingüístico en sí mismo. Proporciona al hablante la posibilidad de utilizar adecuadamente los potenciales de significado y de organizarlos de modo coherente. Domina un sistema multi-funcional, ya que sabe cómo asignar los significados. Conectar estímulos y respuestas a través del ensayo, error y acierto. (Halliday, citado en Urquiza, 2012/ pp. 14-15)

2.2 Psicología y Lenguaje

La psicolingüística es una rama de la psicología interesada en cómo la especie humana adquiere y utiliza el lenguaje. Para ello estudia los factores psicológicos y neurológicos que capacitan a los humanos para la adquisición y deterioro del mismo, uso, comprensión, producción del lenguaje y sus funciones cognitivas y comunicativas. (Wikipedia, 2015)

La psicolingüística nace de los estudios del lingüista francés Gustave Guillaume (1883-1960), motivo por el cual también se la conoció a principios del siglo XX como guillamismo.

Guillaume llamó a su teoría: “Psicosistema” y en ella vinculó los elementos lingüísticos con los psicológicos. (Wikipedia, 2015)

Es una disciplina experimental que estudia cómo el sistema mente-cerebro adquiere, comprende y produce el lenguaje. En la década del 60 la psicología se vio influenciada por un modelo mentalista; este hecho supuso que el estudio de la mente podría realizarse de manera indirecta a través de modelos del funcionamiento cerebral. La mente es un modelo de funcionamiento del cerebro. Un modelo de la inteligencia artificial considera que la mente es al cerebro lo que el software al hardware. (Gleason & Bernstein, 1999)

El lenguaje es un sistema representacional que permite articular infinitos mensajes a partir de un número reducido de componentes. Este sistema es posible por el fenómeno de la doble articulación. Se dice que el lenguaje es doblemente articulado porque los fonemas se articulan en palabras y los significantes se articulan con significados. Los animales han desarrollado sofisticados sistemas comunicativos. Pero ninguna especie cuenta con un sistema que permita producir una doble articulación. Ésta es la principal característica que distingue el lenguaje humano de los sistemas comunicativos de los delfines, las ballenas, los chimpancés o las abejas. (Gleason & Bernstein, 1999)

¿Es el lenguaje un fenómeno específicamente humano? Se ha verificado que el cerebro humano se ha especializado en percibir la señal de habla y no se conoce cultura que no cuente con una lengua oral. El ser humano posee la capacidad de re-codificar la información lingüística en otro formato (metalingüística). Los niños pequeños no cometen errores en lo que a estructura gramatical de su lengua materna atañe y en situaciones de privación lingüística desarrollan formas de lenguaje. (Gleason & Bernstein, 1999)

¿Cómo se estudia el lenguaje? El lenguaje humano es un fenómeno muy complejo que ha sido estudiado en diferentes niveles: Nivel I: Fonética y fonología. La fonética estudia todos los sonidos lingüísticos que produce el aparato fonador (fonos). La fonología estudia el contraste que producen algunos fonos dentro de un sistema lingüístico o lengua determinada. Un fono es un sonido lingüístico producido por el aparato fonador. Un fonema es un fono que por contraste dentro del

sistema fonológico de una lengua distingue un significado de otro. La psicolingüística estudió la percepción de los fonos y fonemas, el progresivo control sobre el aparato fonador que desarrolla el bebé, la producción de sonidos y la adquisición por parte del bebé del sistema fonológico, entre otros temas. (Gleason & Bernstein, 1999)

Nivel II: Léxico. Cuando las personas aprendemos a hablar conformamos representaciones mentales de palabras. Las representaciones de palabras pueden caracterizarse a partir de la definición de signo lingüístico de Saussure. Las palabras pueden ser clasificadas en “de clase abierta o de contenido” (sustantivos, adjetivos, verbos) y “de clase cerrada o funcionales” (preposiciones, artículos, pronombres). La psicolingüística se ha interesado por estudiar cómo están organizadas las palabras en la mente y cuál es la relación jerárquica que el hablante establece entre ellas. (Gleason & Bernstein, 1999)

Nivel III: Morfología. Las palabras están compuestas por uno o más morfemas. Los morfemas son las unidades más pequeñas con un significado o una función gramatical. Por ejemplo, la palabra “sandías” está compuesta por dos morfemas (sandía-s) y la palabra “niñas” posee tres (niñ-a-s). La psicolingüística se ha interesado por estudiar si la cantidad de morfemas que constituyen una palabra incide sobre la comprensión del hablante. (Gleason & Bernstein, 1999)

Nivel IV: Sintaxis. Un hablante competente en una lengua, forma frases gramaticalmente correctas. Chomsky, quien ha influido decisivamente sobre la psicolingüística considera que la habilidad para articular frases gramaticalmente correctas es una facultad innata del ser humano. La psicolingüística se ha ocupado de estudiar cómo los bebés hablantes de distintas lenguas ponen en funcionamiento esta facultad innata (o gramática universal); asimismo, se han realizado estudios para analizar cómo incide la complejidad de las frases en los procesos de comprensión lectora. (Gleason & Bernstein, 1999)

Nivel V: Pragmática. Según la teoría de los Actos de Habla (Austin); cuando hablamos, operamos sobre la realidad transformándola. Nuestras elecciones discursivas dependen de las intenciones que persigamos. La psicolingüística se ha ocupado de estudiar en qué medida las intenciones inciden sobre lo que comprendemos del discurso y sobre la forma en que lo producimos. (Gleason & Bernstein, 1999)

Nivel VI: Metalingüística. Sólo el ser humano puede codificar y almacenar en su memoria la información lingüística de manera diferente. La metalingüística es la producción de lenguaje que adopta como tema el lenguaje mismo. La psicolingüística, en especial los estudios de adquisición, se ocuparon de caracterizar cómo evolucionan las habilidades metalingüísticas. (Gleason & Bernstein, 1999).

2.2.1 Etapas del lenguaje

En la evolución del lenguaje podemos considerar dos etapas diferenciadas: una prelingüística y otra lingüística o verbal según (Lizana, 2008). La etapa prelingüística es básicamente la interrelación entre el niño, el adulto, y lo que se genera entre ellos, desde cómo se adapta e integra a los estímulos dados por el medio. Cómo busca, cómo interactúa, cómo se contacta. En un principio, el infante se comunica por movimientos y gestos, con la finalidad de atraer la atención, lograr una respuesta o manifestar una conducta, antes de que pueda emitir las primeras palabras, comienza a comprender el lenguaje de los adultos cuando se dirigen a él. Luego manifestará interés en reproducir los sonidos que escucha. Esta se considera la etapa de los laleos o balbuceos en que el infante emite silabas en un estado placentero (parloteo).

La etapa lingüística aparece aproximadamente cerca del año, es cuando el niño integra el "contenido" (idea) a la "forma" (palabra) para un objeto determinado o persona determinada. Ya hay signos de que comprende algunas palabras y órdenes sencillas: "muestra los ojos", "muestra la pelota". En esta etapa, el niño descubre un mundo nuevo debido a que tiene la posibilidad de desplazarse en forma independiente, explorar objetos, aumentando sus contenidos mentales. (Lizana, 2008)

A partir de los 18 meses, obtiene un repertorio diferido de palabras (más de tres menos de cincuenta), todavía hay mucho balbuceo con un patrón de entonación. Reconoce varias partes del cuerpo y mantiene el interés dos o más minutos frente a una lámina si se le habla sobre ella. Es capaz de identificar dos o más objetos familiares entre un grupo de cuatro o más. En esta etapa, la comprensión progresa rápidamente y sus expresiones son más bien del tipo "holofrase", es decir, usa

una palabra para expresar un amplio contenido, la que será comprendida por quienes le rodean, gracias al contexto y el apoyo del lenguaje gestual. (Lizana, 2008)

A partir de los 24 meses el niño entra en la etapa sintáctica, es decir, comienza a unir palabras o formar frases. Maneja un vocabulario de aproximadamente cincuenta palabras referentes a las cosas que lo rodean, nombres de familiares, comidas habituales, juguetes favoritos, cosas que se mueven y que cambian de lugar. Comienza a manejar las acciones y algunas palabras que indican lugar. Es capaz de seleccionar las láminas apropiadas referentes a acciones ante una petición verbal. También son comunes las ecolalias e incrementa el interés por la conducta comunicativa. A partir de los tres años muestra interés en las explicaciones, en el porqué de las cosas y cómo funcionan. Demuestra comprensión y manejo de las preposiciones. Regularmente relata experiencias recién pasadas, usa formas verbales en forma correcta en el tiempo presente. Tiene un vocabulario de aproximadamente mil palabras, de manera que el 80% de sus enunciados son inteligibles, incluso para los extraños. (Lizana, 2008)

2.2.2. Aspectos del lenguaje

Atienza et al. (2015) nos enseñan las tres dimensiones del acto del habla. En primera instancia, el acto del habla se entiende como unidad básica de la comunicación lingüística, propia del ámbito de la pragmática con la que se realiza una acción (orden, petición, aserción, promesa...). Posteriormente describen lo que es un acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo.

El acto locutivo es el acto físico de emitir el enunciado, como decir, pronunciar, etc. El acto ilocutivo, es también conocido como el acto de intención que, permite la realización de una función comunicativa, como afirmar, prometer, etc. Y el acto perlocutivo, también conocido como el acto de efecto, permite la reacción que provoca dicha emisión en el interlocutor, como convencer, interesar, calmar, etc. (Atienza et al., 2015)

La deíxis es una expresión extra-lingüística. Por lo tanto, son deícticas todas las expresiones lingüísticas (del tipo yo, aquí, ahora) que se interpretan en relación con un elemento de la enunciación (interlocutores, coordenadas de espacio y tiempo). La señalización deíctica es frecuente sobre todo en las conversaciones cara a cara. (Atienza et al., 2015)

Existen cuatro tipos de deíxis, según Atienza et al. (2015). Estas son las deíxis personal, temporal, espacial y textual. La deíxis personal es la que se refiere al papel que desempeña un participante. Estas deíxis pueden ser de primera, segunda o tercera persona. Algunos ejemplos de deíxis de primera persona son los siguientes pronombres y determinantes (yo, nosotros, nuestro, mi, mío, míos).

La deíxis espacial sitúa al participante en el espacio e indica cercanía o lejanía, como por ejemplo (aquí, allí, ahí). La deíxis temporal expresa un momento en particular que suele ser el instante en que se articula el mensaje. Y la deíxis textual remite a fragmentos del texto que se han dicho, o que se van a decir, y que, por lo tanto, están ya presentes en el entorno comunicativo y son susceptibles de ser señalados, como por ejemplo (eso, ello, lo). (Atienza et al., 2015)

2.2.3 Retrasos y trastornos del lenguaje.

Un atraso en el desarrollo del habla y lenguaje se refiere a las dificultades que presenta un(a) niño(a) con el lenguaje que comprende y/o expresa, con la producción de sonidos al hablar, la calidad de su voz y la fluidez de su habla. El atraso en el desarrollo del habla y lenguaje puede convertirse en un desorden que causa dificultades en el aprendizaje. (Torres, 2015)

Se dice que los niños con deficiencias auditivas y lingüísticas presentan un trastorno del lenguaje. Se estima que entre el 8% y el 12% de los niños en edad pre-escolar y 12% de los niños que ingresan a la escuela presentan alguna forma de trastorno del lenguaje. Los estudios indican que del 25% al 90% de los niños con problemas de lenguaje presentan trastornos de lectura, generalmente definido como logro deficiente en el aprendizaje de la lectura habiendo tenido suficientes oportunidades para aprender a leer. Se estima que entre el 10% y el 18% de los niños en edad escolar presentan trastornos de lectura. (CEECD, 2010)

Los niños con trastornos en el desarrollo del lenguaje están más expuestos al riesgo de presentar posteriormente problemas conductuales, dificultades académicas, trastornos en el aprendizaje y

trastornos ansiosos, además están más proclives a tener dificultades con el procesamiento fonológico, aprendizaje fonológico y la lectoescritura. (CEECD, 2010)

Según la Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia CEECD (2010), la intervención temprana del lenguaje durante la primera infancia o durante los años preescolares puede tener un impacto significativo sobre los resultados de los niños. Existen al menos cuatro contextos generales en los cuales es posible llevar a cabo una intervención del lenguaje: individual, grupos pequeños, la sala de clases y la capacitación de parte de cuidadores.

De igual forma, la Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia CEECD (2010) menciona que existen cuatro estrategias de enseñanza del lenguaje que logran mejorar las habilidades del lenguaje en los niños. Ellas son: “ambiente de enseñanza pre-lenguaje en ambiente natural” (prelinguistic milieu teaching), cuyo objeto es ayudar a los niños en su transición desde la comunicación pre-intencional a la intencional; “enseñanza en ambiente natural”, que consiste en técnicas específicas insertas en todas las actividades e interacciones de los niños; “interacción receptiva”, que implica enseñar a los cuidadores a ser muy receptivos a los intentos de comunicación del niño; y enseñanza directa o presencial”, caracterizada por impulsar reforzar y retroalimentar inmediatamente todo lo referente a gramática o vocabulario durante sesiones muy estructuradas

En todos los casos, es importante establecer el escenario para el aprendizaje del lenguaje a través de la creación de oportunidades favorables a la comunicación, dejándose guiar por el niño y construyendo y estableciendo rutinas sociales. Las intervenciones implementadas por los padres, entrenados por especialistas en lenguaje para ser los agentes de intervención, y aprenden la forma de facilitar el desarrollo del lenguaje de sus hijos en contextos cotidianos y naturales. Las intervenciones implementadas por los padres han producido avances en el desarrollo en el corto plazo en las habilidades de comunicación y lenguaje en una amplia gama de niños preescolares con dificultades en el lenguaje o trastornos del lenguaje (CEECD, 2010)

Asimismo, debería proporcionarse capacitación y educación permanente a todos quienes trabajan con niños y sus familias, tales como especialistas en lenguaje y el habla, intervencionistas tempranos, educadores de primera infancia y cuidadores de niños. Es importante fomentar e

incrementar el reconocimiento por parte de los padres de los posibles problemas y de la necesidad de buscar ayuda. (CEECD, 2010)

Los niños con mayor conciencia de la estructura del lenguaje aprenderán a leer más fácilmente que los niños que tienen una conciencia más débil de esta estructura o que no la tienen en absoluto. Lo que es más importante todavía, es que la conciencia fonológica se puede enseñar antes del primer año de enseñanza primaria. Los niños con mayores habilidades de vocabulario tienden a tener mejores habilidades de comprensión de lectura en el tercer año de enseñanza primaria. Y más importante aún, es que el vocabulario puede ser incrementado en el hogar, en el centro de cuidado infantil o en el centro educativo (Sénéchal, 2005).

Según Sénéchal (2005), los niños con habilidades de lectura más débiles tienden a tener un auto-concepto menos desarrollado y tienden a leer menos. Esto reitera la importancia de intervenciones tempranas para asegurar que los niños inicien el primer año de educación primaria con las habilidades y los conocimientos necesarios para aprender a leer.

En conclusión, un proceso de adquisición del lenguaje implementado de la forma adecuada, no solo disminuiría los trastornos de lenguaje, sino también los de aprendizaje; y por ende, disminuiría la deserción escolar, lo que nos llevaría a una población con un nivel de educación más elevado y todo lo que implica esta ventaja.

La falta de una estimulación temprana adecuada puede promover los siguientes trastornos comunes en la niñez; retraso del habla: implica el inicio tardío y evolución lenta, presencia de procesos de sustitución, asimilación y estructuración silábica característicos de edades inferiores, confusión entre los puntos de articulación, así como la reducción de grupos consonánticos; disglosias: implican las dificultades de articulación debido a alteraciones anatómicas, genéticas o traumáticas que afecten a los órganos periféricos del habla; disartrias: implican las dificultades en el habla debido a parálisis u otro tipo de dificultad muscular de los órganos de la fonación; y las dificultades en la fluidez del habla: sinónimo de disfemia o tartamudez. (Acosta et al., 2007/ pp. 25-26)

2.2.4 Estado actual en la República Dominicana.

La primera investigación relevante de la estimulación temprana, como técnica psicológica que promueve el desarrollo de los niños en varios niveles (cognitivo, emocional, social, lingüístico y educativo), fue elaborada en el año 1981, por CONANI. Dicho estudio significó -para ese entonces- documentar y definir el nuevo término. Luego de esta publicación, Gonzales & Florangel (1983) realizaron una evaluación de la estimulación temprana en las habilidades de aprendizaje de un grupo de estudiantes, donde concluyen que la estimulación temprana podría ser un excelente programa de desarrollo de habilidades cognitivas y de técnicas de aprendizajes para los infantes. Sin embargo, luego esta tesis, no se han realizado nuevos estudios evaluativos o comparativos con respecto a la utilidad y efectividad de este conjunto de técnicas en otros ámbitos globales de los niños.

El interés acerca del tema de la estimulación temprana ha venido incrementando en la última década. Motivada en parte por los crecientes estudios y la abundancia de literatura internacional que pone de manifiesto la trascendencia que, los primeros años de vida tienen para el desarrollo individual y colectivo de toda la sociedad. Actualmente, en nuestro país se dan los primeros pasos operativos en la implementación de un modelo educativo público homogéneo que, busca priorizar la estimulación temprana; sin embargo, aún existe una baja comprensión del carácter multidimensional que tiene el desarrollo del niño y de la necesidad de ejecutar intervenciones integradas que aborden de manera simultánea los principales factores determinantes.

Pese a los importantes avances, incluso, en la reducción de la mortalidad infantil; en el país, la situación económica actual no permite que la población menos favorecida acceda a programas que les permitan desarrollarse y mejorar su calidad de vida, sobre todo si hablamos de la población menor a cuatro años, quienes a la luz de la ley educativa no están incluidos dentro de la obligatoriedad. Sin embargo, debemos reconocer que se están haciendo los esfuerzos de lugar para la creación de un marco legal incluyente que garantice la permanencia de un abordaje serio en materia de primera infancia.

Repasando un poco la historia, necesitamos remontarnos al año 1978. En este año, inicia el Consejo Nacional para la Niñez, elaborando un proyecto llamado CIANI, en donde se dirigían las atenciones

y cuidados a infantes desde los tres años hasta los seis años de edad. Posteriormente, para el año 2000 se aprobó el proyecto CEDI, en donde se dirigían las atenciones a infantes de tres meses a dos años de edad; de igual modo, se modifica el plan CIANI de dos a cinco años. Por lo tanto, los servicios comunitarios se extienden a una población de infantil un tanto más amplia, reduciendo su población de más edad; sin embargo, ampliándola con una población con una necesidad mayor. A partir del 2004, el país contaba con alrededor de 205 centros comunitarios. (CONANI, 2006)

A partir del 2004, el CONANI creó la Dirección de Atención a la Primera Infancia (DAPI), quienes asumieron el control de la CEDI y CIANI. Los centros CIANI tienen alrededor más de 37 en años en servicio de la comunidad, con cuarenta centros en total: veintitrés en el interior y diecisiete en la capital. Mientras que los centros CEDI tienen sólo 15 años e funcionamiento y están establecidos únicamente en la capital. (CONANI, 2006).

En el 2014, fue emitido el decreto 461-14, designando a la directora del Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia (INAPI), para que promueva las acciones necesarias que permitan dar inicio formal a las actividades de gestión y desarrollo de la Red de Servicios de Atención a la Primera Infancia, en el menor tiempo posible. Por el mismo decreto, se instruye al Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) para que incorpore en su organigrama al INAPI como órgano desconcentrado y para que en el presupuesto del año 2015, se contemplen los rubros correspondientes a la Red de Servicios de Atención a la Primera Infancia y al INAPI, así como los otros componentes en el desarrollo del Plan Nacional Quisqueya Empieza Contigo. También se ha elaborado un plan de trabajo para transferir los Centros Infantiles de Atención Integral (CIANI) del Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia (CONANI) al nuevo Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia. (IDEC, 2014/ p.14)

Actualmente existen organizaciones internacionales brindando apoyo a la primera infancia como lo son: VISION MUNDIAL, CHILDREN, COMPASSION y BUCKNER. El primero, tiene por todo el país diversas modalidades familiares en las comunidades más necesitadas, y a pesar de que hay mucho esfuerzo de por medio, aún no es suficiente para cubrir totalmente las necesidades básicas que existen en la primera infancia.

2.2.5 Estimulación temprana en América Latina y el Caribe

En América Latina cabe resaltar los estudios y los planteamientos de Eloísa Etchegoyen de Lorenzo del Instituto Interamericano del Niño, Uruguay, quien trabajó con el término de estimulación precoz; sin embargo, este concepto ha sido fuertemente criticado dada las connotaciones de este último en apresurar el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños. Empero, Etchegoyen hizo énfasis en la relación madre-hijo basándose en la teoría de Jean Piaget (Mezzano & Perrone, 2011/ pp. 31-34) .

2.2.6 Otras experiencias e investigaciones recientes (longitudinales)

El informe realizado por el Carnegie Corporation of New York en 1994, según Mary Eming Young (1996), confirmaron los beneficios objetivos, positivos y durables de una intervención precoz en los niños. Según Young, ya existen evidencias de los resultados a largo plazo, ahora toca a los investigadores determinar los efectos específicos de diferentes tipos de programas. Hoy día se busca determinar los factores de éxito en pequeña escala y elaborar métodos que los permitan extender a todo un país.

Las conclusiones del estudio Carnegie del 94 destacan que:

El cerebro del niño se desenvuelve más rápidamente de lo que nos imaginamos antes de un año. El desarrollo cerebral es más vulnerable a los factores externos de lo que suponíamos. Las carencias nutritivas pueden tener graves consecuencias en el desarrollo neuronal y acarrear desórdenes neurológicos. El medio que rodea al niño influye de manera permanente sobre el desarrollo cerebral. El entorno influye no solamente sobre el número de neuronas y de sinapsis, sino también sobre la manera en que son enlazadas. Ello está determinado por las experiencias sensoriales que el niño obtiene del mundo exterior. El estrés del niño pequeño puede tener consecuencias negativas e irreversibles sobre sus funciones cerebrales, su desarrollo intelectual y su memoria. Niños que sufren un estrés extremo durante sus primeros años, corren el peligro después de presentar diversos problemas cognitivos, comportamentales y emocionales. (Young, 1996, citada en Ministerio de Educación de Perú, 2003/ p.11)

Además, podemos destacar que este estudio señala que la estimulación temprana puede elevar el coeficiente intelectual en unos 15 o 20 puntos. Sin embargo, un dato relevante puede ser la sugerencia de que el niño permanezca con sus padres hasta los 6 meses. En cierto sentido, esto nos permite inferir una programa especializado de estimulación y la modificación de leyes aplicadas a la maternidad. (Ministerio de Educación de Perú, 2003/ p.13)

En el estudio longitudinal de 27 años, The Perry Preschool Study (1984), de un programa de calidad con niños en situación de riesgo de tres años en Michigan, con la participación de los padres, se observó una serie de beneficios durante su ejecución y más adelante la reducción de la deserción escolar, limitación del consumo de drogas y disminución de embarazos en las adolescentes, así como la mejora en las perspectivas de empleo y reducción de la dependencia en ayuda social. Después de 27 años, los participantes en el grupo experimental demostraron como adultos mejores competencias que los del grupo control. En general se integraron de manera estable en la vida activa y el número de arrestos fue mucho menor. La economía en términos de ayuda social y gastos jurídicos fue evaluada como una ganancia de 7 dólares para cada dólar invertido en el programa. Otros estudios longitudinales han demostrado también la disminución de la repitencia y deserción en primaria y secundaria. (Ministerio de Educación de Perú, 2003/ p.13)\

Otros estudios longitudinales, como The Head Start Study in Rome de 1981, The Early Training Proyect Study de 1982 y The Proyect Hope Study de 1989, todos con más de 26 años, tuvieron como resultados la disminución de la repetición de curso, disminución de la deserción en primaria o secundaria, la reducción de casos de educación especial, el mejoramiento del autoestima en los infantes, el aumento de la habilidad para superar el estrés y el aumento del enfrentamiento a las responsabilidades. (OEA, 2005)

En conclusión, la estimulación temprana tiene un efecto tan importante para la vida del niño que requiere, no tan sólo de una preocupación paterna, sino que puede pensarse como una necesidad para el estado. La estimulación temprana ha dado sus frutos desde sus inicios reportando, no sólo una adaptación al lenguaje, sino que una adaptación a las exigencias y las demandas de nuestra acelerada civilización. Por ende, no resulta inverosímil pensar que algún día el estado imponga la estimulación temprana como derecho del ciudadano.

El niño es un ser humano que se encuentra en plena etapa de desarrollo desde el momento de su concepción. Cada día se va modificando y haciendo cada vez más complejo morfológica y funcionalmente. Desde antes de nacer el niño está recibiendo la influencia del medio ambiente, el cual interviene positiva o negativamente en su desarrollo desde el vientre materno. Las condiciones económicas, sociales, culturales, ecológicas en que la madre vive durante la gestación y sus características físicas y psicológicas así como su estado de salud, nutrición, ingesta de alcohol, drogas o medicamentos, enfermedades infecciosas e información acerca del embarazo, estado emocional y actitud frente a su estado tiene repercusiones en el feto y, por lo tanto, en el futuro desarrollo del niño. (Ministerio de Educación de Perú, 2003/ p. 9)

De allí la responsabilidad ética de los padres y profesionales de la conducta, frente a la vida, la salud y el crecimiento de sus hijos: proporcionarles el ambiente necesario para un desarrollo saludable. También de la sociedad civil y del Estado respecto a niños y niñas, para que crezcan en las mejores condiciones, obteniendo la satisfacción de sus necesidades básicas, a fin que logren el desarrollo cabal de sus potencialidades. Especialmente con aquellos que, viviendo en situación de riesgo biológico o ambiental sufren la disminución de sus capacidades como consecuencia de las carencias, o de la existencia de factores perturbadores que atentan contra su vida o su salud física o mental. La estimulación y atención temprana es la principal herramienta que tienen los padres y psicólogos para ayudar a adaptar a los niños a su medio ambiente, fortaleciendo sus habilidades innatas y ayudando al desarrollo emocional. (Ministerio de Educación de Perú, 2003/ p. 9)

Es por todo esto que se torna imprescindible que los programas de nutrición infantil se inicien con las personas y familias en edad de procreación, pero sobre todo con las madres gestantes, para que su bebé pueda lograr desde el vientre superar las inclemencias de la desnutrición. Con madres bien nutridas y bien informadas sobre la nutrición y alimentación infantil, apoyadas en programas de atención integral, podremos empezar a romper el círculo de hambre y pobreza y, por consiguiente, los niños podrán alcanzar o superar los niveles intelectuales, de aprendizaje, biológicos, motores y sociales dentro de lo esperado para cada edad.

2.2.7 Aportes de la neurociencia actual al aprendizaje

La neurociencia, con la aplicación de la tecnología moderna en el estudio del cerebro, corrobora las hipótesis y confirma los resultados de los estudios realizados desde mediados de siglo XX y demuestra los efectos de la atención integral (nutrición, salud, estimulación y afecto) en la proliferación dendrítica y en el incremento de las conexiones sinápticas. (Yuater, 1996)

En el primer año de vida, se genera en forma explosiva billones de conexiones entre las neuronas, mas de las necesarias. A los 2 años, el cerebro de un niño contiene dos veces la cantidad de sinapsis y consume el doble de energía que el cerebro de un adulto normal. El exceso es sometido a una poda alrededor de los 10 años, es decir, muere una cantidad de neuronas y desaparecen conexiones sinápticas que no se consolidan por falta de uso. (Yuater, 1996)

El cerebro del niño se desenvuelve más rápidamente de los que nos imaginamos antes del primer año de nacido. Aunque las células nerviosas están prácticamente completas después del nacimiento, el cerebro continúa su proceso de maduración. (Yuater, 1996)

El medio que rodea al niño pequeño influye de manera permanente sobre el desarrollo cerebral. Numerosos testimonios muestran que un niño lactante bien nutrido y que dispone de juguetes y compañeros de juego, tendrá a la edad de años sus funciones neurológicas más desarrolladas que un niño criado en un entorno menos estimulante. (Yuater, 1996)

2.2.8 Abordaje terapéutico para la estimulación temprana

La ASHA (American Speech-Language-Hearing Association), siempre mantiene información vigente al público y a los profesionales relacionados a la comunicación y la audición. En esta oportunidad les presentamos unas tablas de hitos del desarrollo del lenguaje tanto expresivo como comprensivo en los niños, realizadas por esta asociación, que además contienen útiles consejos para una estimulación temprana adecuada, haciendo de esto un perfecto apunte para estudiar o recordar esta información: (Fonoaudiólogos, 2012)

Las capacidades del niño desde el “nacimiento- 3 meses”, en cuanto a la “escucha y comprensión” debe de marcar: sobresalto con ruidos fuertes, silencio o sonrisa al hablarle, reconocimiento de voz, succión de mayor o menor intensidad en función al sonido. Luego, desde los “4-6 meses”, mueve los ojos en dirección a los sonidos, responde a cambios en el tono de voz, presta atención a los juguetes que emiten sonidos, y presta atención a la música. Posteriormente, desde los “7 meses-1 año”, presta atención cuando se le habla, reconoce los nombres de objetos comunes (taza, zapato, jugo), empieza a responder preguntas y mandatos (¡ven acá!, ¡no hagas eso!). (Fonoaudiólogos, 2012)

Del mismo modo, las capacidades del niño a partir del “nacimiento- 3 meses”, en relación con el “habla” debe de marcar: sonidos placenteros, lloriqueo de distintos modos, sonrisa al mirarlo. Luego, a los “4-6 meses” el balbuceo del niño se parece más al habla y contiene sonidos distintos, incluyendo p, b, m. Expresa alegría o enojo con la voz, y emite sonidos y gorjeos cuando está solo o cuando juega. A partir del “séptimo mes has el primer año de vida”, el balbuceo del niño contiene grupos de sonidos cortos y largos, como “tata bibbi”. Usa el habla y los sonidos para atraer y mantener la atención, sin tener que llorar. Imita distintos sonidos del habla. Usa una o dos palabras (mamá, papá, no, agua) aunque no suenen muy claras. (Fonoaudiólogos, 2012)

Ahora bien, ya que nuestro tema es la estimulación temprana, la idea es contar con un método de abordaje que potencie sus facultades. Por lo tanto, las herramientas que puede utilizar el cuidador o los padres para esto son: verificar la habilidad del niño de poder oír, y prestar atención a los problemas e infecciones del oído, en especial si son recurrentes. Reafirme las tentativas de comunicación del bebé mirándolo, hablándole e imitando sus vocalizaciones. Repita la risa y las expresiones faciales del bebé. Enseñe al bebé a imitar acciones, como jugar a las escondidas, palmotear, tirar besos, jugar qué linda manita y decir adiós con la mano.

Estos juegos enseñan al bebé elementos muy necesarios de la conversación: prestar atención al interlocutor y esperar su turno de hablar. Hable con el bebé mientras efectúe actividades como vestirla, bañarla y alimentarla: “Mamita está lavándole el pelo a Sara. Sara está comiendo zanahorias. ¡Qué ricas están estas zanahorias!”. Explique a dónde van, qué harán una vez lleguen, y qué y a quién van a ver: “Sara va a casa de abuelita. Abuelita tiene un perro. Sara va a jugar con el

perro.” Hable sobre los colores (ej. “Sara tiene pelo negro”). Practique a contar. Cuento los dedos de las manos y de los pies, y al subir o bajar escalones. Enséñele los sonidos que hacen los animales (ej. “La vaca dice muuu”). (Fonoaudiólogos, 2012)

Las capacidades del niño desde “1-2 años”, en cuanto a la “escucha y comprensión” debe de marcar: la posibilidad de señalamiento a las diferentes partes del cuerpo. Seguimiento de instrucciones simples y entendimiento de preguntas sencillas (“tirar la pelota”, “dale un beso al bebé”). Presta atención a canciones, rimas y cuentos sencillos. Señala en las láminas de un libro cuando se nombran las figuras. (Fonoaudiólogos, 2012)

Del mismo modo, las capacidades del niño a partir del “1-2 años”, en relación con el “habla” debe de marcar: el uso de más palabras con el transcurso de los meses. El uso de preguntas que contienen una o dos palabras como “papi fue” o “¿qué es eso?”. El uso de muchas consonantes diferentes al principio de las palabras. (Fonoaudiólogos, 2012)

Las herramientas que puede utilizar el cuidador o los padres durante esta etapa del desarrollo son: Hablar durante las actividades y cuando salgan. Cuando saque al niño a caminar en el coche, por ejemplo, apunte a los objetos familiares (ej., los autos, los árboles, los pájaros) y nómbralos. “Veo un perro. El perro dice ‘guau’. Es un perro grande. Este perro es color café.” Usar expresiones sencillas pero gramaticalmente correctas que el niño pueda imitar. Caminar por la casa o por la habitación del niño mientras le enseña los sonidos de los distintos objetos. Présentele a “Tito Reloj,” que dice “t-t-t-t.” Escuchen el sonido del reloj. Este tipo de actividad ayuda al niño a darse cuenta de los sonidos que lo rodean y le ayudará cuando comience a aprender el sistema fónico en preescolar y kindergarten. Jugar a los sonidos también mientras lo baña. Esta es una oportunidad de estar cara a cara con él. Jueguen al “barquito Pablito”, que dice “p-p-p-p.” Deje que el niño sienta el aire que producen los sonidos. Soplen burbujas y hagan el sonido “b-b-b-b.” Póngase la mano del niño en la garganta al imitar este sonido. Los motores de los juguetes pueden producir un estupendo sonido “rrr-rrr-rrr.” Ayudar al niño a expandir su vocabulario. Por ejemplo, si el niño dice “camión” responda diciendo “¡Es verdad! Es un camión rojo y grande”.

Continuar leyéndole al niño todos los días. Tratar de hallar libros con ilustraciones grandes y una o dos palabras, o una frase u oración sencilla por página. Cuando le lea al niño, nombre y describa las ilustraciones de cada página. Pedir al niño que apunte a las ilustraciones que usted le describa. Pedir al niño que nombre las ilustraciones. Puede que al principio no le conteste. En ese caso nómbrele las ilustraciones. Un día le sorprenderá diciéndole el nombre de la ilustración. (Fonoaudiólogos, 2012)

Las capacidades del niño desde “2-3 años”, en cuanto a la “escucha y comprensión” debe de marcar: entendimiento de las diferencias en el significado de las palabras (abre/cierra, arriba/abajo, grande/chiquito). Obedece instrucciones compuestas (“busca el libro y ponlo en la mesa”). (Fonoaudiólogos, 2012)

Del mismo modo, las capacidades del niño a partir del “2-3 años”, en relación con el “habla” debe de marcar: tener un nombre para casi todas las cosas. Usar oraciones de dos o tres palabras para hablar sobre las cosas o para pedir las. Las personas cercanas al infante entienden lo que dice la mayoría de las veces. Con frecuencia pide objetos o dirige la atención a los mismos llamándolos por su nombre. (Fonoaudiólogos, 2012)

Las herramientas que puede utilizar el cuidador o los padres durante esta etapa del desarrollo son: usar un lenguaje claro y sencillo que sea fácil de imitar. Mostrar al niño que se interesa por lo que dice al repetir sus palabras y añadir información adicional. Por ejemplo, si el niño dice “flor bonita”, usted puede responder diciendo: “Sí, esa flor es muy bonita. Es de color rojo. Huele muy rico. ¿Quieres oler la flor?”. Demostrar al niño que para usted lo que él tenga que decir es muy importante al pedirle que repita lo que no pueda entender por completo. Por ejemplo, “Sé que quieres un bloque. Dime otra vez qué bloque quieres.” Ayudar al niño a expandir su vocabulario. Introduzca nuevas palabras leyéndole libros que tengan una oración sencilla en cada página. (Fonoaudiólogos, 2012)

Nombre objetos y describa las ilustraciones del libro. Presente sinónimos para las palabras familiares (ej., mami, mujer, señora) y use el nuevo vocabulario en oraciones para ayudar al niño a aprender las palabras en su contexto. Ponga objetos dentro de un cubo y pida al niño que los saque de uno en uno, diciendo cómo se llaman. Repita lo que el niño diga y añada información adicional: “Esto es un peine. Sara se peina el cabello”. Saque los objetos del cubo y ayude al niño a agruparlos por

categoría (ropa, alimentos, artículos para dibujar, etc.). Recorte fotos de revistas viejas y haga un álbum de objetos familiares. Ayude al niño a pegar las fotos en el álbum. Practiquen a nombrar lo que ilustran las fotos, usando gestos y palabras para demostrar cómo usar los objetos. Miren fotos de la familia e indiquen quién aparece en las mismas. (Fonoaudiólogos, 2012)

Use frases y oraciones sencillas para describir lo que ilustran las fotos (ej., “Raúl nada en la piscina”). Escriba frases sencillas debajo de las fotos describiendo lo que ilustran. Por ejemplo, “Puedo nadar”, o “Feliz cumpleaños, papi”. El niño comenzará a entender que la lectura es la expresión escrita del lenguaje oral. Haga que el niño tome decisiones al contestar preguntas, en vez de hacer preguntas que pueda contestar simplemente con un “sí” o un “no”. Por ejemplo, pregunte “¿Quieres un vaso de agua o un vaso de leche?” en vez de preguntar “¿Quieres leche?, ¿Quieres agua?”. Asegúrese de esperar por la respuesta y aliente al niño cuando pueda comunicar con éxito lo que desea: “Gracias por decirle a mamita lo que quieres. Mamita te va a dar un vaso de leche”. Continúen cantando canciones, jugando juegos con las manos y los dedos (“Este cerdito fue al mercado...”) y recitando rimas infantiles (“Ada, la desordenada”). Estos juegos y canciones enseñan al niño sobre los ritmos y sonidos del lenguaje. Reafirme las destrezas de comprensión del lenguaje del niño jugando a “sí o no”: “¿Eres una niña?, ¿Es eso una cebra?, ¿Te llamas Patricia?”. (Fonoaudiólogos, 2012)

Las capacidades del niño desde “3-4 años”, en cuanto a la “escucha y comprensión” debe de marcar: escucha cuando lo llaman desde otra habitación. Escucha la radio y la televisión al mismo volumen que el resto de la familia. Contesta preguntas sencillas que empiecen con las palabras: quién, qué, dónde, por qué. (Fonoaudiólogos, 2012)

Las capacidades del niño desde “3-4 años”, en cuanto al “habla” debe de marcar: comentar sobre lo que hace en la escuela o en casa de sus amistades. Incluso las personas no allegadas al niño entienden lo que dice la mayoría de las veces. Usa numerosas oraciones de cuatro palabras o más. Por lo general, habla con facilidad sin tener que repetir sílabas o palabras. (Fonoaudiólogos, 2012).

Las herramientas que puede utilizar el cuidador o los padres durante esta etapa del desarrollo son: recortar fotos de catálogos viejos. Crear ilustraciones graciosas pegando partes de distintas fotos en

composiciones absurdas. Por ejemplo, pegue una foto de un perro dentro de un auto como si el perro fuera conduciendo. Ayude al niño a explicar por qué la foto es absurda o graciosa. Clasifique fotos y objetos en distintas categorías, pero haga la actividad más difícil al preguntarle al niño qué objeto no pertenece a la categoría dada. Por ejemplo, un bebé no pertenece a una categoría que muestre un perro, un gato y un ratón. Explique al niño que usted está de acuerdo con su respuesta porque el bebé no es un animal. Aumente el vocabulario y la longitud de las expresiones del niño leyéndole, cantándole, recitando rimas y hablándole sobre qué hacen y dónde van. Léale libros que tengan una trama sencilla y hablen sobre la secuencia de los sucesos.

Ayude al niño a contar el cuento o actúenlo con accesorios y disfraces. Dígale cuál es su parte favorita del cuento y pregúntele cuál es la suya. Miren fotos de la familia y pida al niño que describa lo que sucede en cada una. Practique las destrezas de comprensión haciéndole preguntas. Sugíerale al niño que trate de jugarle bromas con sus propias preguntas. Haga el juego más divertido haciéndole creer al niño que usted no puede contestar algunas de sus preguntas porque son demasiado difíciles. Ayude al niño a practicar sus destrezas de comunicación social y de narración al “actuar” escenas típicas de la vida diaria (ej., cocinar, prepararse para dormir, ir al médico) usando una casa de muñecas y sus accesorios. Practique el mismo tipo de actividad cuando jueguen a disfrazarse. Como de costumbre, pida al niño que repita si no entiende usted por complete lo que haya dicho. Esto demuestra al niño que lo que él diga tiene importancia. (Fonoaudiólogos, 2012)

Las capacidades del niño desde “4-5 años”, en cuanto a la “escucha y comprensión” debe de marcar: prestar atención a cuentos cortos y contesta preguntas simples sobre los mismos. Escucha y entiende la mayor parte de lo que se habla en la casa y en la escuela. (Fonoaudiólogos, 2012)

Las capacidades del niño desde “3-4 años”, en cuanto al “habla” debe de marcar: la voz del niño suena tan clara como la de los demás niños. Usa oraciones muy detalladas, como por ejemplo: “tengo dos pelotas rojas en la casa”. Narra cuentos ateniéndose al tema. Se comunica con facilidad con los demás niños y con los adultos. Usa muchos sonidos correctamente, a excepción de unos pocos como g, f, s, r, l, ch. Usa la misma gramática que el resto de la familia. (Fonoaudiólogos, 2012)

Las herramientas que puede utilizar el cuidador o los padres durante esta etapa del desarrollo son: hablar sobre los conceptos de las relaciones espaciales (primero, medio, último; derecha, izquierda) y de los opuestos (arriba y abajo, grande y pequeño). Presente descripciones o pistas y pida al niño que identifique lo descrito. Practiquen la creación y clasificación de categorías (frutas, muebles, formas geométricas). Siga las instrucciones del niño a medida que éste le explique como hacer algo.

Preste completa atención al niño cuando esté hablando, y reconozca, aliente y alabe sus esfuerzos. Antes de dirigirse al niño, asegúrese de que le esté prestando total atención. Haga una pausa después de hablar para permitirle responder a lo que usted le haya dicho. Ayude al niño a expandir su vocabulario. Presente definiciones para nuevas palabras y úselas en el contexto apropiado: “Este vehículo va por la autopista. Es un auto. El ómnibus es otro tipo de vehículo. El tren y el avión son también vehículos.” Anime al niño a pedir explicación si no entiende el significado de una palabra. Indique cosas que sean iguales o diferentes. (Fonoaudiólogos, 2012)

Juegue con el niño incorporando estos conceptos que escuchará más tarde en la escuela al prepararse para la lectura. Clasifiquen en categorías. Luego traten de clasificar los objetos utilizando diferencias más sutiles (ej., rocas que son lisas y rocas que son ásperas, pesadas y livianas, grandes y pequeñas). Una vez más, pida al niño que identifique el objeto que no pertenezca a una categoría dada, pero esta vez pídale que explique por qué no pertenece a dicha categoría. Ayude al niño a expandir sus destrezas de comunicación social y de narración (contar cuentos) al representar distintos personajes y situaciones. Jueguen a las casitas, al médico y a la tienda usando el diálogo, los accesorios y los disfraces apropiados a la situación. Hagan lo mismo con una casa de muñecas y sus accesorios, imitando distintas escenas de la vida diaria y haciendo hablar a las muñecas. Lean cuentos con tramas sencillas. (Fonoaudiólogos, 2012)

Ayude al niño a predecir lo que pasará a continuación en el cuento. Hagan representaciones y teatros de títeres ilustrando los cuentos. Pida al niño que dibuje una escena del cuento, o su parte favorita. Pueden hacer lo mismo con videos y programas de televisión, ya que también tienen argumento. Pregunte “quién, qué, cuándo, dónde y por qué” y preste atención a las respuestas. Ayude al niño a expandir sus destrezas de comprensión y expresión del lenguaje jugando a “Veo, veo”: “Veo algo redondo en la pared que se usa para decir la hora.” Después que el niño adivine lo que haya descrito,

pídale que proporcione pistas sobre algo que él vea para que usted pueda adivinar. Dé al niño instrucciones de dos pasos (ej., “Busca tus zapatos y pónelos”). Anímelo a explicar cómo ha hecho algo. Por ejemplo, pídale que explique cómo ha hecho una estructura con bloques “Lego”. Cuando jueguen al médico, pídale que explique cómo ha hecho el chequeo del bebé. Ilustre y escriba lo que el niño vaya contando. Así, éste pronto comprenderá el impacto de la narración y de la escritura. Jueguen juegos de mesa apropiados a la edad del niño, como “Candyland” o “Chutes and Ladders”. Comente las actividades diarias con el niño y pídale que le ayude a planificarlas. Por ejemplo, pídale que haga una lista para el mercado, o que le ayude a planificar su fiesta de cumpleaños. Pregúntele su opinión: “¿Qué crees que debemos comprarle a tu primo para su cumpleaños?, ¿Qué frutas compramos en el mercado?”. (Fonoaudiólogos, 2012)

Con estas instrucciones no sólo obtenemos un modelo detallado de estimulación temprana, sino que podemos inferir de éste las dificultades que puede presentar un infante, o podemos inferir cómo proceder en caso de que estemos lidiando con un niño avanzado. Es decir, de acuerdo a cómo el niño escucha, comprenda y hable, implementaremos las técnicas establecidas. En caso de que el niño no se esté desarrollando mentalmente acorde con su edad, se recurrirá a un especialista para descartar cualquier impedimento físico.

CAPÍTULO III

MÉTODO DE INVESTIGACION

3.1 Propósito general del estudio

El propósito del estudio es aportar información a la sociedad dominicana sobre un tema que se encuentra muy estudiado en la comunidad científica internacional, pero se muestra rezagado en la comunidad científica local. Se buscó aportar información novedosa acerca de los resultados de comparar la incidencia de la aplicación de un programa de estimulación temprana en el desarrollo del lenguaje de dos centros de Santo Domingo.

Con este tipo de información se pudiera hacer énfasis en programas de estimulación temprana que ayuden a los niños a desarrollar y potencializar sus habilidades en el desarrollo del lenguaje, que permitirían de igual forma aumentar su capacidad cognitiva, mejorar sus habilidades sociales y de resolución de problemas. Al demostrar la importancia de la estimulación temprana e incluir esta en el pensum de estudiantes dominicanos se pueden prevenir (y aumentar las probabilidades de remisión) de diferentes trastornos que poseen un sin número de niños con necesidades especiales.

3.2 Objetivos específicos del estudio

1- Determinar el nivel del desarrollo del lenguaje en niños que no han recibido estimulación temprana.

2- Determinar el nivel del desarrollo del lenguaje en niños que si han recibido estimulación temprana.

3- Identificar si existe alguna diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo del lenguaje entre los niños que si han recibido estimulación temprana frente a los niños quienes no han recibido este tipo de intervención.

3.3 Operacionalización de las variables

Objetivos	Variable	Definición	Dominio	Indicador	Método de medición
Determinar el nivel del desarrollo del lenguaje en niños dominicanos que no han recibido estimulación temprana.	Desarrollo del lenguaje (niveles de comprensión y expresión)	Herramienta que proporciona nuevas oportunidades para comprender el medio social, para aprender a conocer el mundo, para compartir experiencias, satisfacciones y necesidades (Elman et. Al., 1996).	Lenguaje expresivo	Expresar nombres propios; describir situaciones	Test ELCE
			Lenguaje comprensivo	Señalar instrumentos por su nombre, señalar objetos por su uso; buena ejecución de mandatos	

Determinar el nivel del desarrollo del lenguaje en niños dominicanos que si han recibido estimulación temprana.	Desarrollo del lenguaje (niveles de expresión y comprensión)	Herramienta que proporciona nuevas oportunidades para comprender el medio social, para aprender a conocer el mundo, para compartir experiencias, satisfacciones y necesidades (Elman et. Al., 1996).	Lenguaje expresivo	Expresar nombres propios; describir situaciones	Test ELCE
			Lenguaje comprensivo	Señalar instrumentos por su nombre, señalar objetos por su uso; buena ejecución de mandatos	
	Estimulación temprana	Conjunto de técnicas que permiten reconocer la realidad actual del niño y a partir de ello generar estrategias que permitan la potencialización de las cualidades que él posee (Bernet, 2000).			Grupo ABK que si recibió estimulación temprana como parte de su pensum de clases.

3.4 Tipo de estudio

El presente estudio es comparativo, ya que se buscó determinar la diferencia inter-grupal entre dos grupos que poseen ciertas variables en común y una variable pseudo-independiente. También de aproximación cuantitativa y transversal, ya que los datos se recogieron mediante técnicas propias de este tipo (pruebas psicométricas) y se recogieron en un periodo determinado de tiempo. No se utilizaron técnicas de recogida de datos cualitativas (como la entrevista).

3.5 Población y muestra

3.4.1 Población

La población del presente estudio son todos los estudiantes en un rango de edad de entre 3 y 4 años pertenecientes a los colegios “A.B.K.” y “V.I.”, ambos colegios se encuentran ubicados en Santo Domingo.

3.5.2 Muestra

La muestra está compuesta por 30 niños previamente seleccionados de entre la población, no es una muestra aleatoria, ni es un estudio “doble ciego”. Los niños fueron seleccionados por su disposición y facilidad de poder asignarles la prueba. Fueron seleccionados 15 niños de “A.B.K.” (quienes si recibieron estimulación temprana) durante el tiempo que dura el programa y 15 niños de “V.I.” (quienes no recibieron estimulación temprana). El rango de edad y nivel educativo es similar entre ambos grupos.

3.6 Procedimiento de la investigación

La información fue recogida mediante el test ELCE (Evaluación del lenguaje comprensivo y expresivo) en los centros educativos citados anteriormente. La prueba fue aplicada por un

profesional de la conducta y en un contexto donde variables exteriores (como el ruido y falta de luz) no impactaran en las observaciones del profesional de la conducta.

3.6.1 Sistema de control de los datos

Sólo fueron utilizadas aquellas pruebas que fueron completadas en su totalidad. De igual forma, sólo se tomaron en cuenta aquellos niños que cumplían los criterios de selección para la muestra.

3.6.2 Sistema y procedimiento de registro de datos

Los datos fueron codificados, procesados y analizados por el SPSS, un robusto programa estadístico para las ciencias sociales. Se creó una base de datos y en base a esta se procedió a aplicar diferentes técnicas estadísticas para buscar respuesta al objetivo principal de esta investigación.

3.7 Instrumentos

3.7.1 Descripción de los instrumentos a utilizar

El instrumento a utilizar es el ELCE (Evaluación del Lenguaje Comprensivo y Expresivo) el ELCE es un test psicométrico frecuentemente utilizado entre niños de 2 años 6 meses y nueve años para determinar el nivel de desarrollo del lenguaje en dos grandes ámbitos: lenguaje expresivo y lenguaje comprensivo. El test se utiliza frecuentemente para determinar e identificar a aquellos niños que pudiesen necesitar de una intervención logopédica (López et al. 1997)..

El test además de ayudar a los profesional de la conducta a identificar a alumnos y niños con posibles necesidades especiales, ofrece una visión global acerca de las habilidades y competencias de los niños en la expresión y comprensión de su lenguaje materno, al igual que determina su eficacia entre los recursos lingüísticos adquiridos hasta la fecha de aplicación del test (López et al. 1997).

3.7.2 Modelo de los instrumentos

El modelo del test ELCE utilizado para la recolección de los datos es aquel ofrecido por la distribuidora CEPE en su versión del año 1996. Es la versión estandarizada utilizada en Centro América y el Caribe para determinar ciertas características del proceso de desarrollo del lenguaje en niños menores de 9 años y mayores de 2 años 6 meses. Un modelo del test per se (su hoja de respuesta) se encuentra en los anexos de la presente investigación.

3.7.3 Comprobación de instrumentos

Los instrumentos poseen niveles de confiabilidad y validez adecuados para cumplir los objetivos de la investigación. Han sido normalizados tanto en América Latina y el caribe como en Estados Unidos y Europa; de igual forma es preciso indicar que el test psicométrico es comúnmente utilizado por psicólogos educativos y clínicos infantiles para determinar el desarrollo del lenguaje de niños en distintos escenarios (López et al. 1997).

Castro y Neira (2012) definen al ELCE como un instrumento óptimo para la evaluación psicométrica del lenguaje en niños hablantes del español, obteniendo mejores coeficientes de confianza y validez interna (junto a validez teórica) que otros tests disponibles en la actualidad que buscan medir el desarrollo del lenguaje.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de la presente investigación: Estos son los resultados de los datos descriptivos-comparativos. Estos han sido obtenidos mediante la comparación inter-grupal de los grupos de estudios (grupo de niños que han recibido estimulación temprana y grupo de niños que no ha recibido estimulación temprana). Los datos serán expuestos en el mismo orden que fueron recolectados mediante la prueba ELCE.

Recordamos que para mayor facilidad y entendimiento de los resultados, llamaremos los grupos con los siguientes nombres:

- Grupo ABK: al grupo que ha recibido estimulación temprana.
- Grupo VI: al grupo que no ha recibido estimulación temprana. \

De igual forma se trae a colación que la muestra está compuesta por 15 niños en el grupo VI y 15 niños en el grupo ABK. Luego de la presentación de los descriptivos y comparativos, se procederá a la presentación de los datos inferenciales. Estos datos son los resultados al aplicar pruebas T estadísticas (Pair T Samples) a todas las comparaciones, para de esta forma determinar cuáles datos son estadísticamente significativos y pueden generalizarse. Sólo serán descritos aquellos datos que tengan un nivel de significancia de $p < 0.005$.

4.1.1 Presentación de datos del nivel sensorceptivo

A continuación se presentan los resultados obtuvimos del test ELCE en el apartado de nivel sensorceptivo.

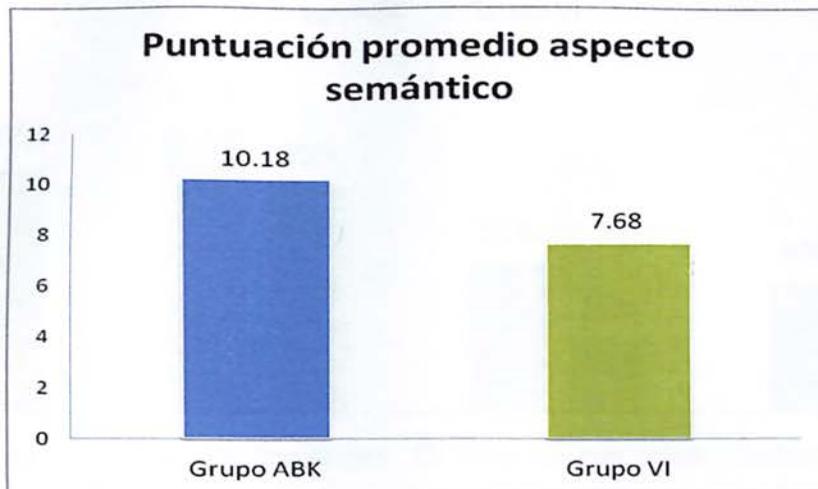
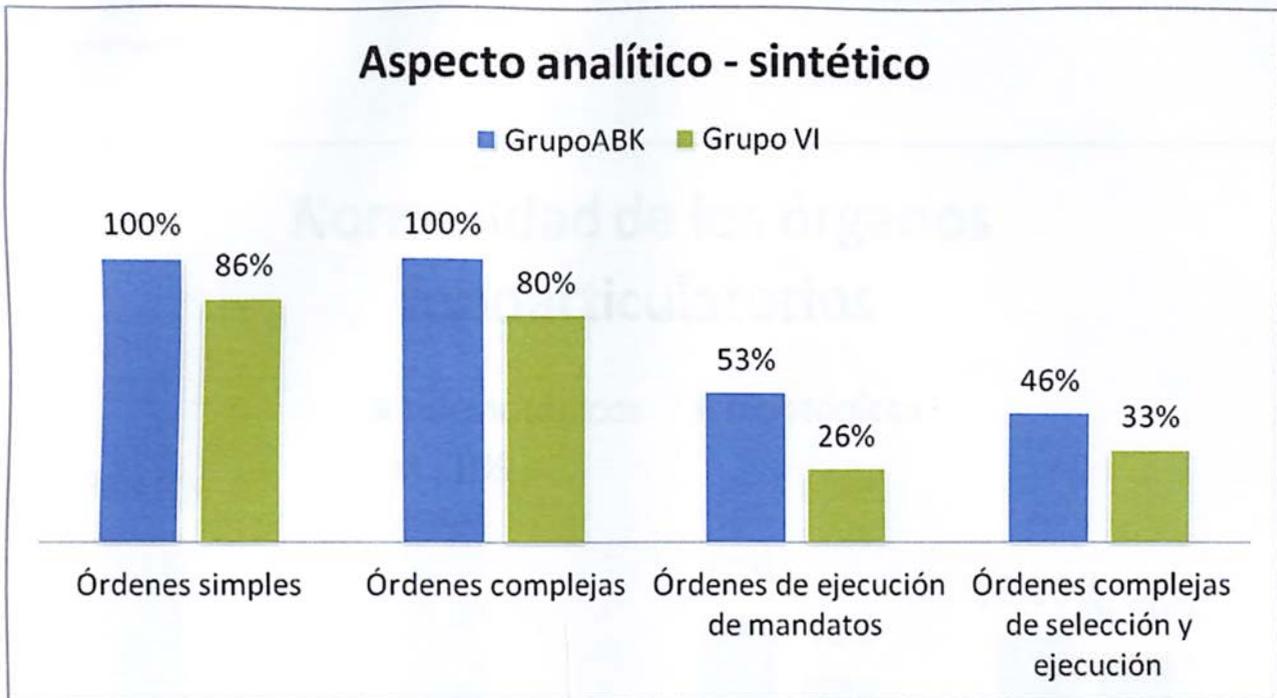


Figura 1. Comparación de medias en el nivel sensorceptivo (aspecto semántico)

La figura muestra que el grupo de niños que ha recibido estimulación temprana posee puntuaciones mayores que el grupo que no ha recibido este tipo de estimulación, evidenciando así mayor capacidad de comprensión verbal mediante la comprensión de frases, discriminación de categorías, definición de objetos e instrumentos por su uso.

Figura 2. Órdenes ejecutadas:



La figura muestra la cantidad de niños que pudieron ejecutar los diferentes tipos de órdenes, habiendo una diferencia marcada entre ambos grupos, donde hubo un mejor desempeño en los niños con estimulación temprana. Todos los niños de este grupo (15) pudieron ejecutar sin problemas las órdenes simples y las ordenes complejas, lo que nos lleva a decir que los niños y niñas que recibieron estimulación temprana pueden identificar y seleccionar objetos conocidos, en el orden que se le pide, de igual manera tienen un mayor desempeño seleccionando objetos y ejecutando ordenes en el orden pedido.

4.2 Presentación del nivel de elocución

A continuación se presentan los resultados obtuvimos del test ELCE en el apartado de nivel sensorceptivo.

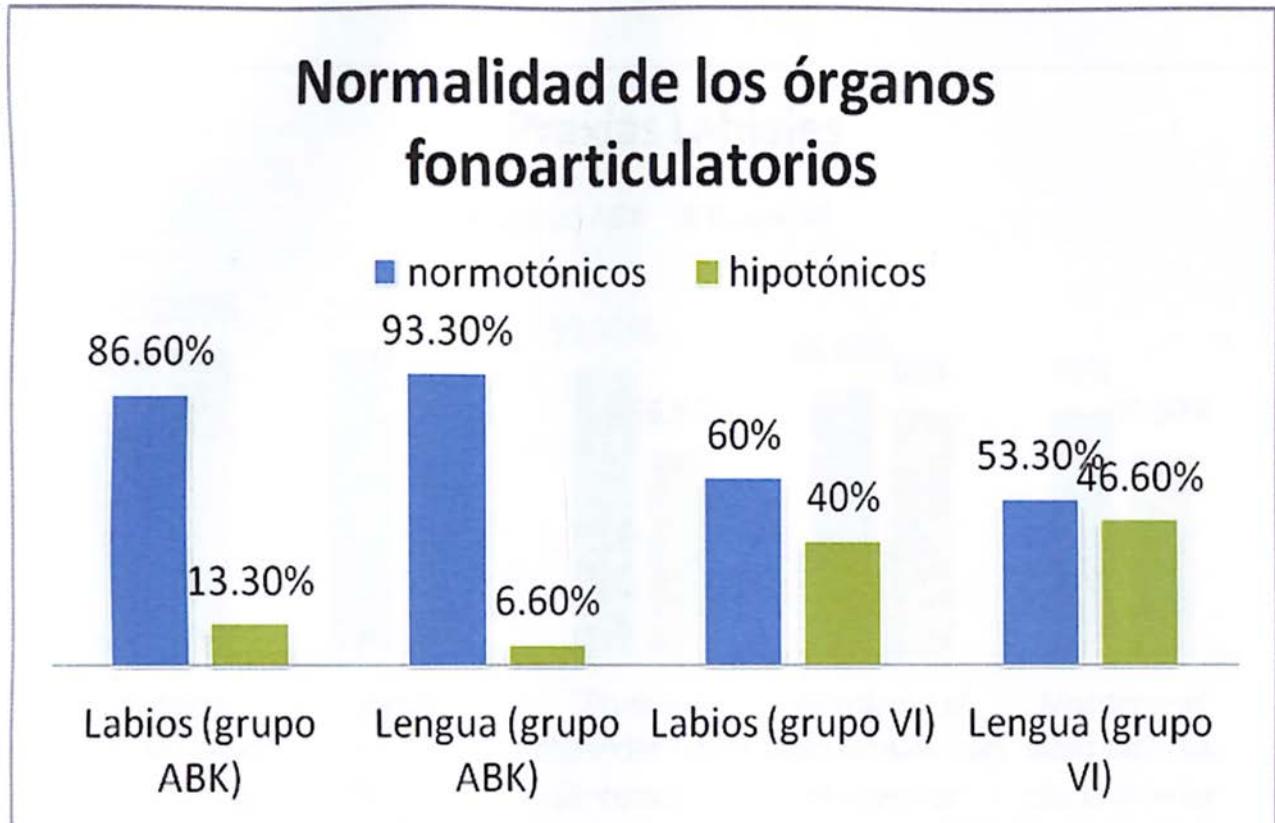


Figura 3. Normalidad de los órganos fonarticulatorios

La figura muestra la cantidad de niños en cada grupo con el tipo de órgano descrito. Los niños del grupo ABK tienden a desarrollar normalmente sus órganos fonarticulatorios, mientras que los niños que no han recibido estimulación temprana tienden a presentar órganos hipotónicos.

Cabe destacar que todos los niños de ambos grupos presentaron normalidad en los siguientes órganos: dientes, mandíbulas, paladar, frenillo de los labios, frenillo lingual y vegetaciones. No se encontraron anomalías de ningún tipo.

4.3 Presentación de los resultados de las praxias

A continuación se presentaran los resultados de las praxias medidas por el test ELCE.

4.3.1 Presentación de las praxias relacionadas a los labios

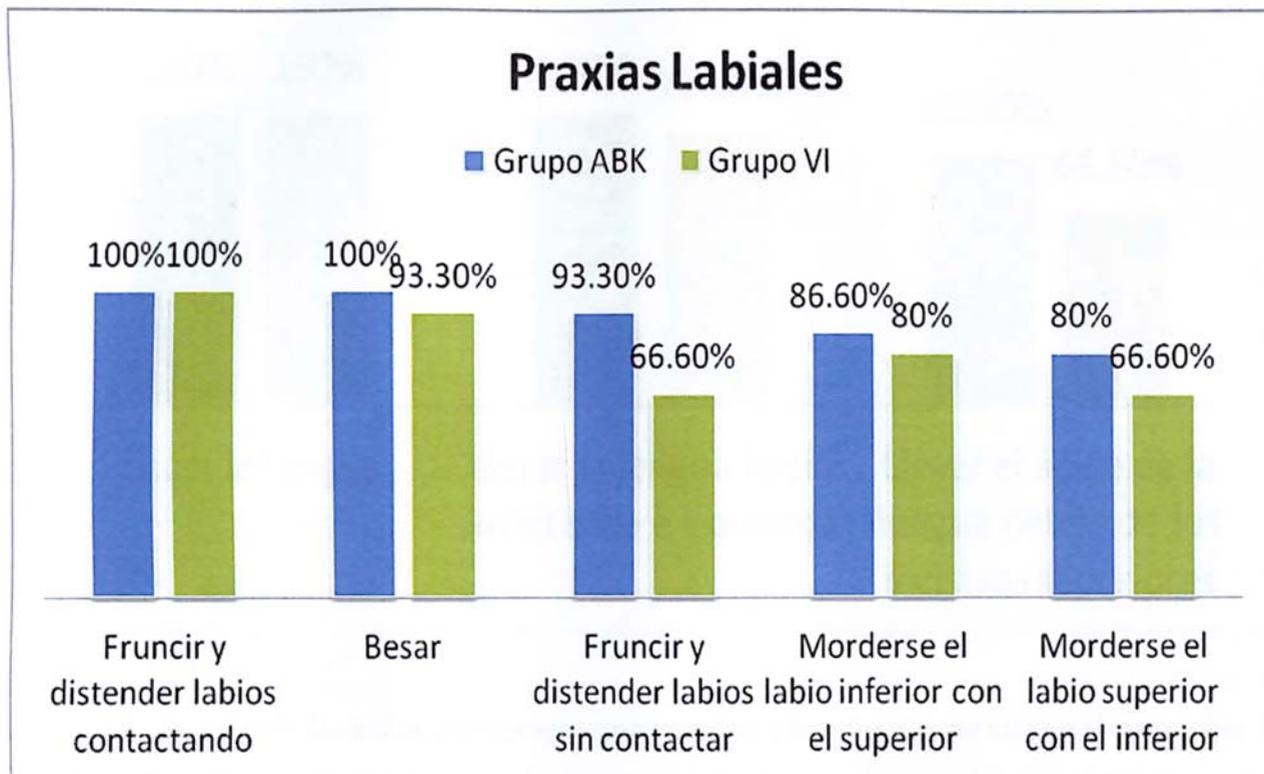


Figura 4. Cantidad de niños por grupo que pueden ejecutar las praxias labiales

La figura muestra la cantidad de niños por grupo que pueden ejecutar praxias labiales esperadas para sus respectivas edades. Los niños que han recibido estimulación temprana tienden a ejecutar mejor las praxias labiales lo que incide directamente en la articulación correcta de los fonemas labiales y labio-dentales.

4.3.2 Presentación de las praxias relacionadas a la lengua

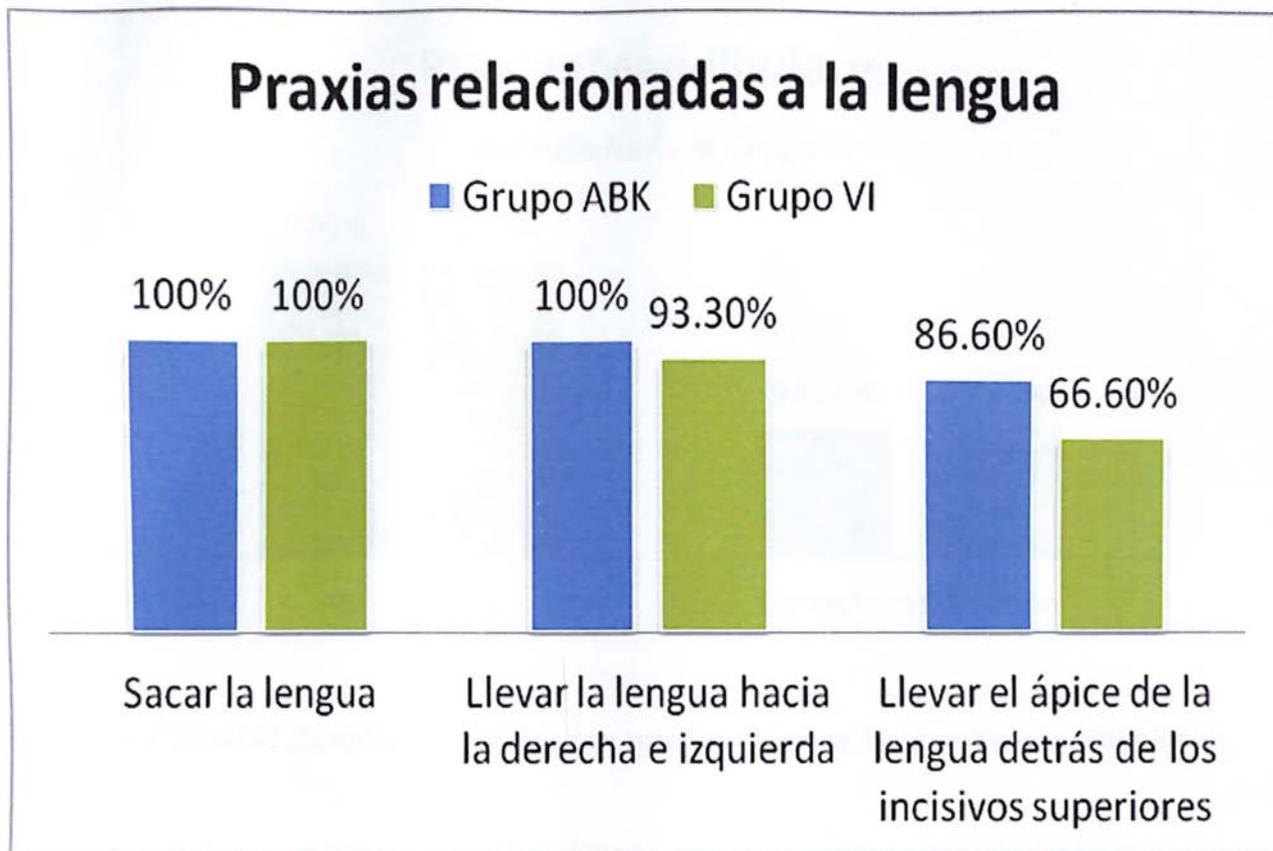


Figura 5. Cantidad de niños por grupo que pueden ejecutar las praxias relacionadas a la lengua.

La figura muestra la cantidad de niños por grupo que pueden ejecutar praxias relacionadas a la lengua, esperada para sus respectivas edades. Los niños que han recibido estimulación temprana tienden a ejecutar ligeramente mejor praxias linguales por lo tanto la articulación en fonemas donde la lengua ejerce una función directa el grupo ABK presenta tendencia a articularlos mejor.

4.3.3 Presentación de las praxias mandibulares

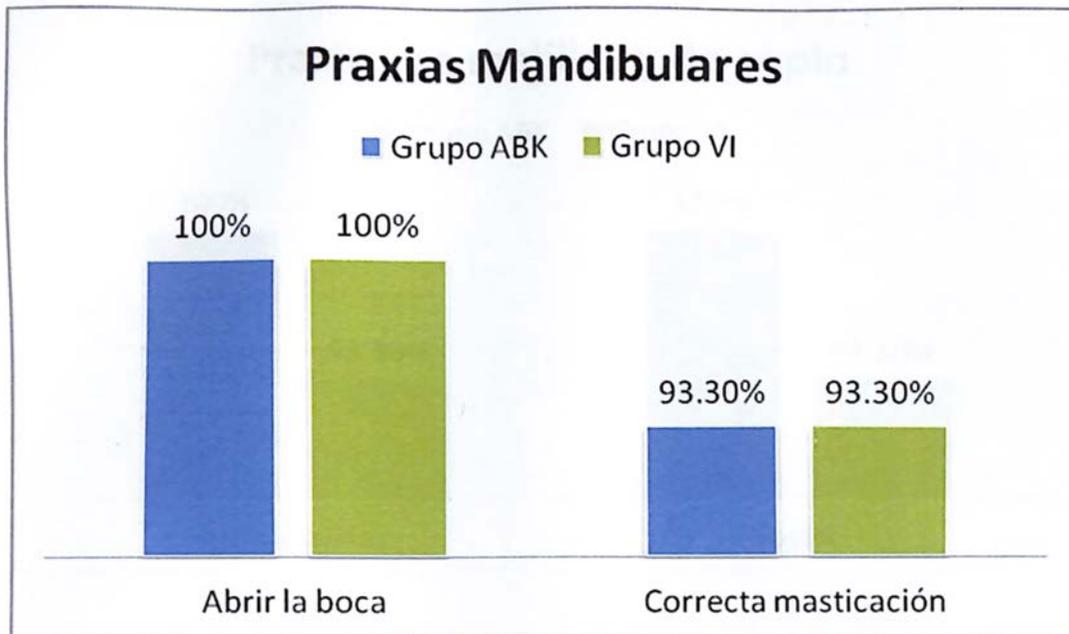


Figura 5. Cantidad de niños por grupo que pueden ejecutar las praxias mandibulares

La figura muestra la cantidad de niños por grupo que pueden ejecutar praxias relacionadas a la mandíbula, esperada para sus respectivas edades. Los resultados no arrojan diferencia para esta variable. Ambos grupos se desempeñaron de manera equivalente.

4.3.4 Presentación de las praxias de mejillas y de soplo

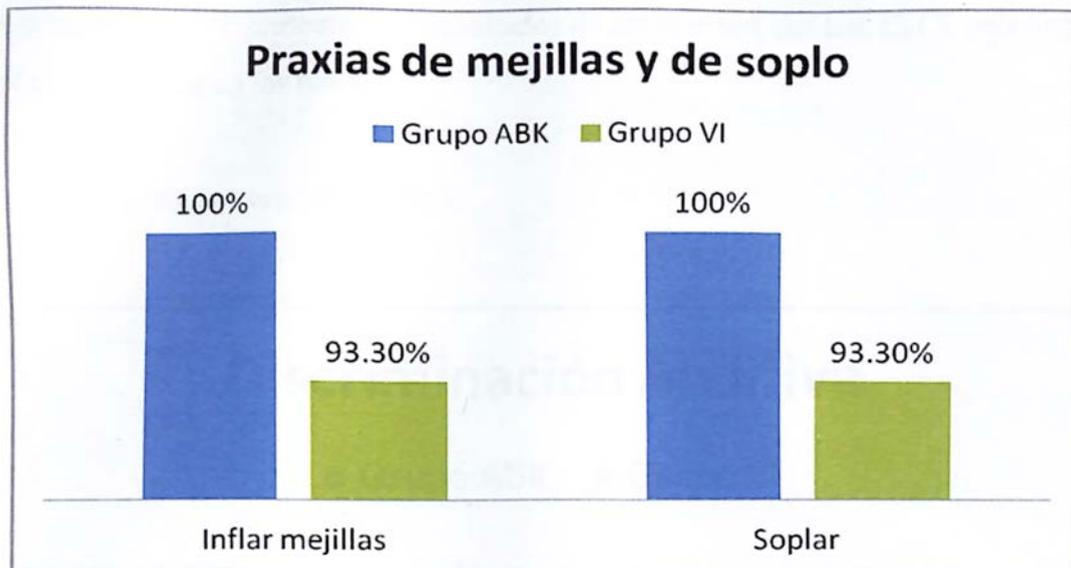


Figura 6. Cantidad de niños por grupo que pueden ejecutar las praxias de mejillas y de soplo

La figura muestra la cantidad de niños por grupo que pueden ejecutar praxias relacionadas a al soplo, esperada para sus respectivas edades. Los resultados muestran que existe una ligera diferencia entre la cantidad de niños del grupo ABK y la cantidad de niños del grupo VI que pueden ejecutar correctamente las praxias por lo que la articulación de fonemas donde influye directamente esta praxia tienden a articularlos mejor el grupo ABK.

4.4 Presentación de los resultados de la pronunciación y exploración fonológica

A continuación se presentan los resultados de los sub-test del test ELCE relacionados a la exploración fonológica en los niños.

4.4.1 Percepción y discriminación auditiva

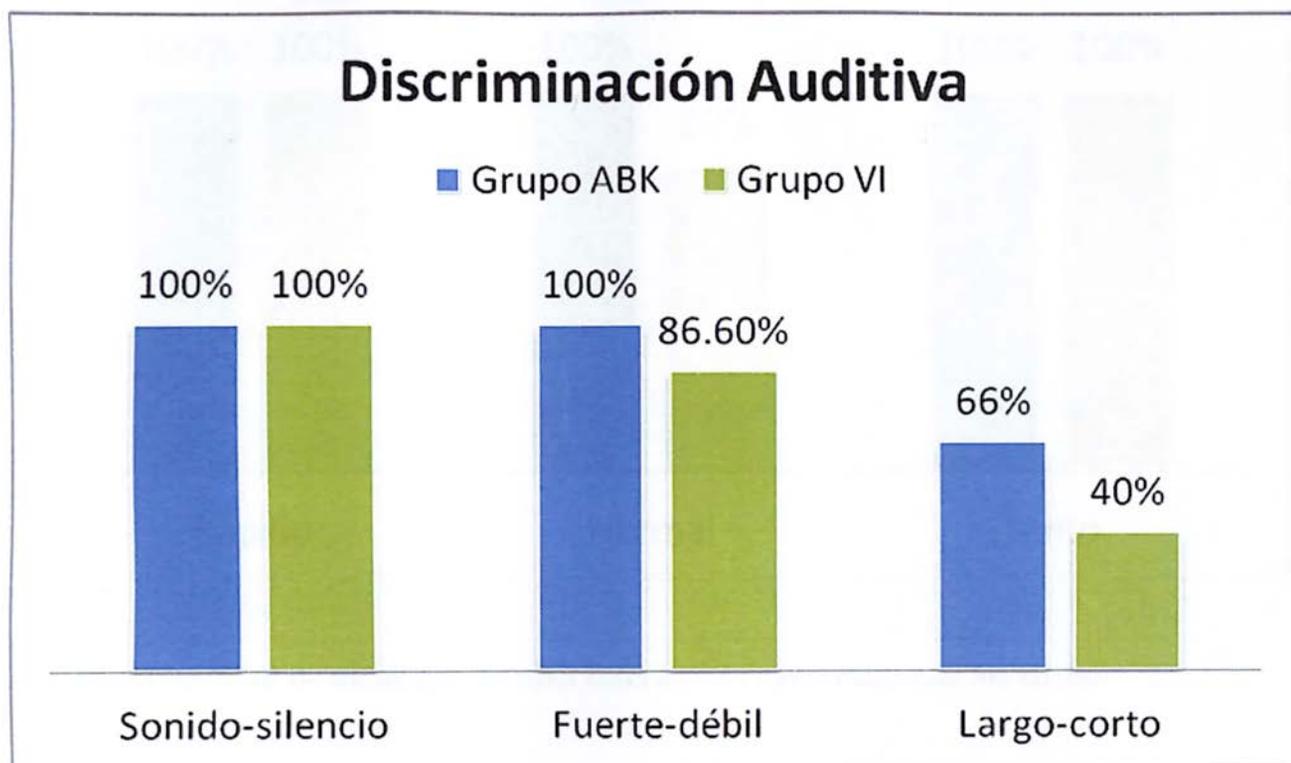


Figura 7. Cantidad de niños que pueden discriminar correctamente los sonidos

La figura muestra que los niños que han recibido estimulación temprana tienden a discriminar correctamente los sonidos fuertes de los débiles y los largos de los cortos. No se encontraron diferencias en la discriminación de sonido y silencio.

4.4.2 Percepción y discriminación rítmica

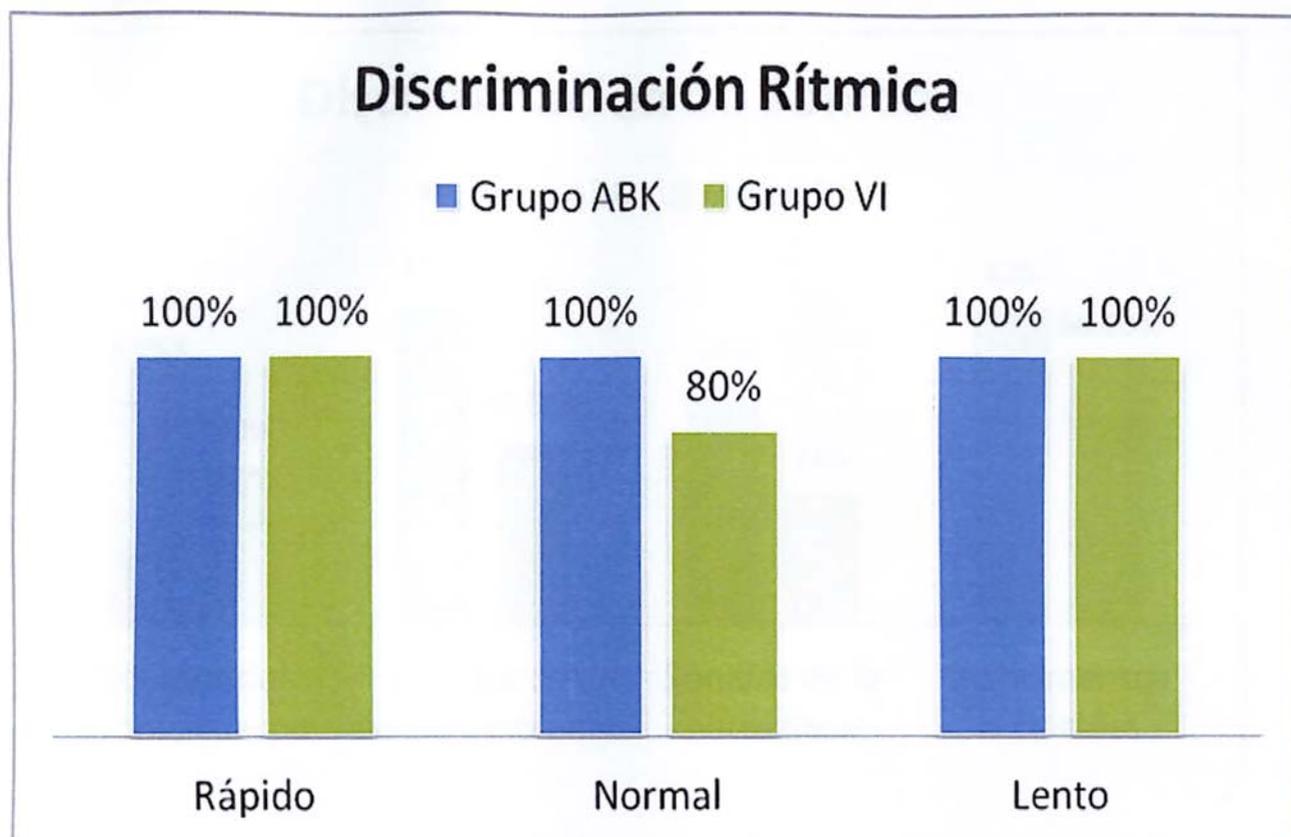


Figura 8. Cantidad de niños que pueden discriminar correctamente los ritmos

La figura muestra una ligera diferencia en la discriminación de los ritmos normales entre los niños que han recibido educación temprana y quienes no han recibido este tipo de educación. No se encontraron diferencias en los ritmos extremos (rápidos o lentos).

4.4.3 Percepción y discriminación de sonido

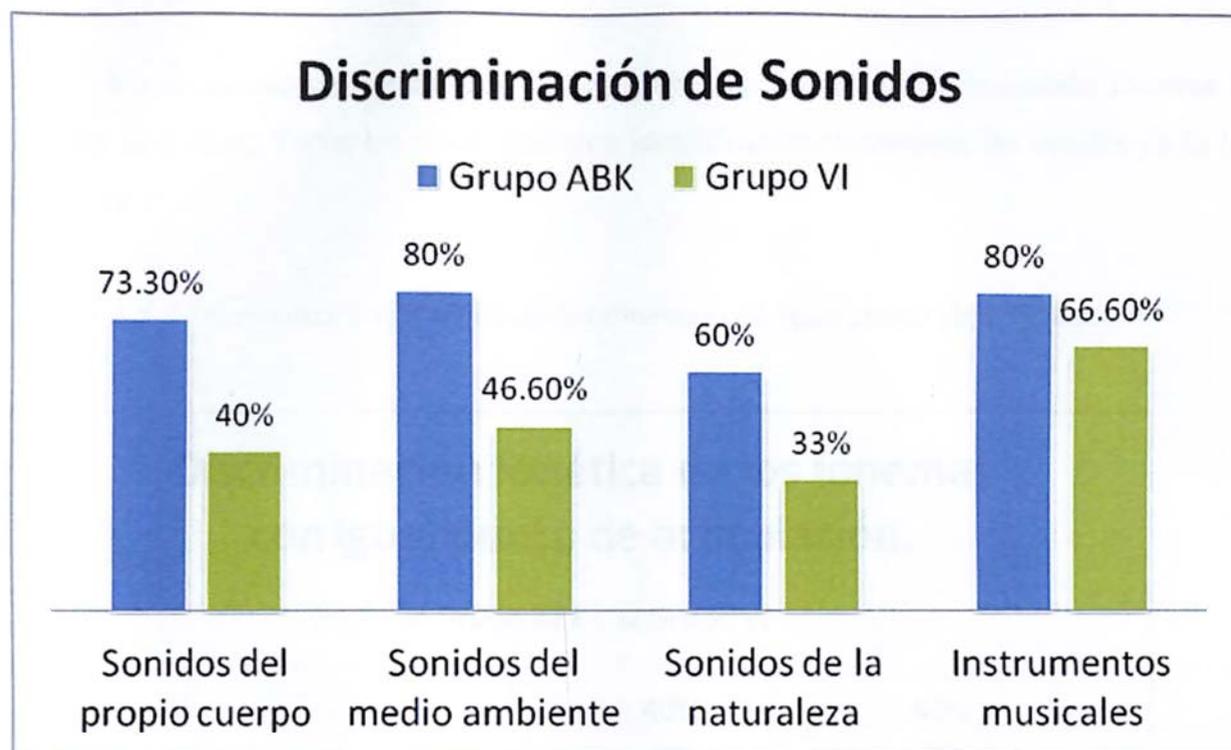


Figura 9. Cantidad de niños que pueden discriminar correctamente los tipos y orígenes de sonidos.

La figura muestra que los niños que recibieron estimulación temprana pueden discriminar mejor el origen y el tipo de sonido que sus contrapartes que no han recibido este tipo de educación.

4.5 Discriminación fonética

4.5.1 Discriminación fonética de las vocales

No se encontraron diferencias en los grupos en cuanto a discriminación fonética de las vocales se refiere. Todos los niños pudieron identificar correctamente las vocales de la lengua española.

4.5.2 Discriminación fonética de los fonemas con igual punto de articulación.

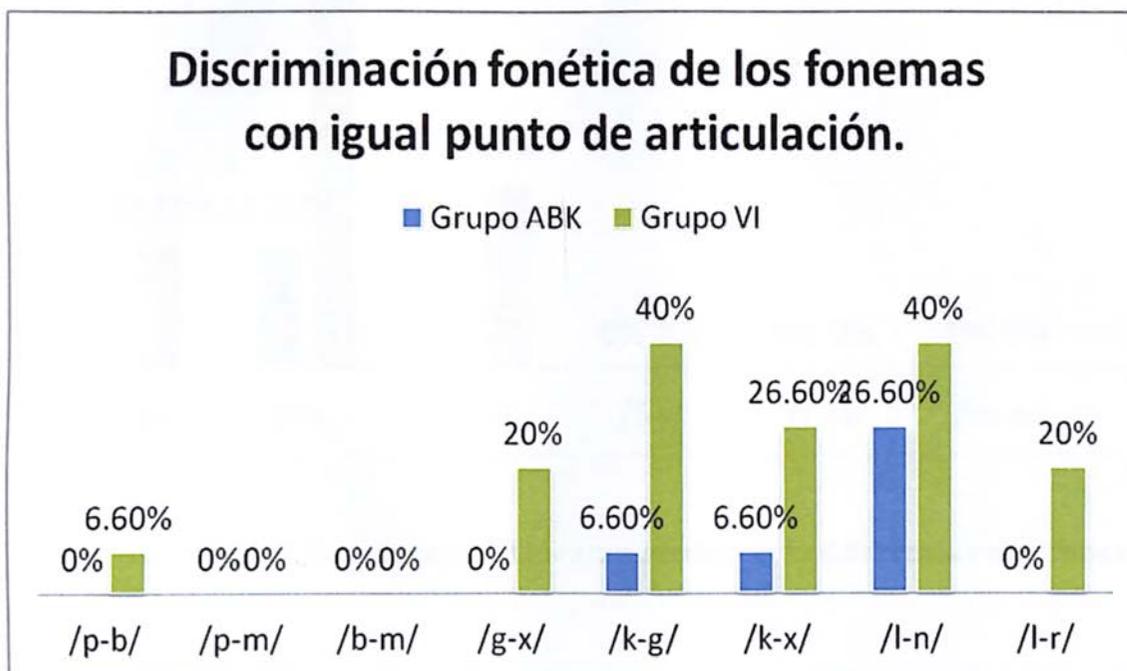


Figura 10. Cantidad de niños que NO logran reconocer la diferencia entre fonemas con igual punto de articulación

La figura muestra la cantidad de niños en cada grupo que NO puede reconocer la diferencia entre los fonemas de igual punto de articulación. Los niños que nunca recibieron estimulación temprana presentaron una peor tasa de dese

4.5.3 Discriminación fonética de los fonemas con igual modo de articulación.

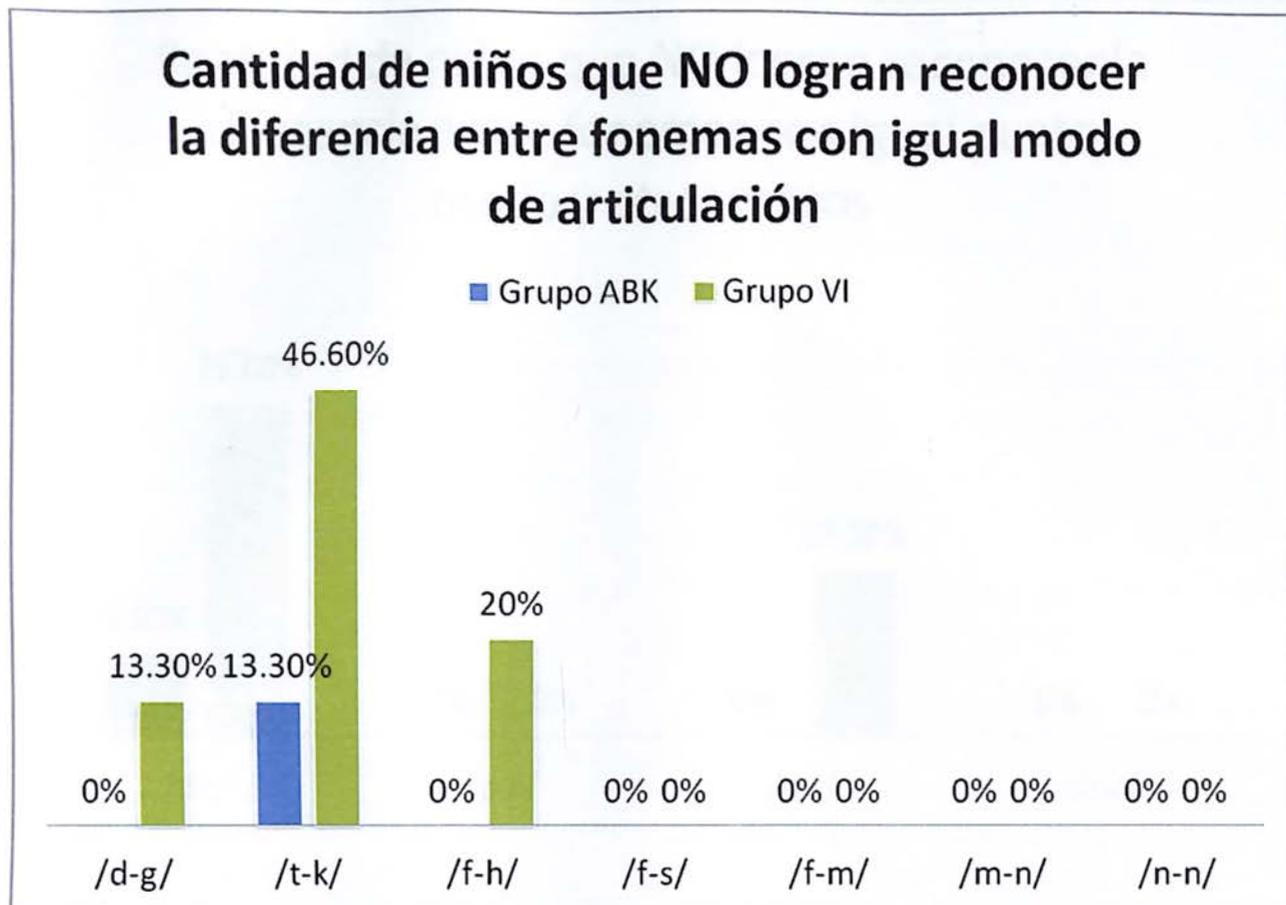


Figura 11. Cantidad de niños que NO logran reconocer la diferencia entre fonemas con igual modo de articulación.

La figura muestra la cantidad de niños que no logra reconocer la diferencia entre los fonemas con igual modo de articulación. Solo se encontraron diferencia en los tres primeros fonemas, donde los niños que recibieron estimulación temprana se desempeñaron mejor que quienes no la recibieron.

4.5.4 Discriminación fonética de los fonemas con igual punto, modo y otros rasgos

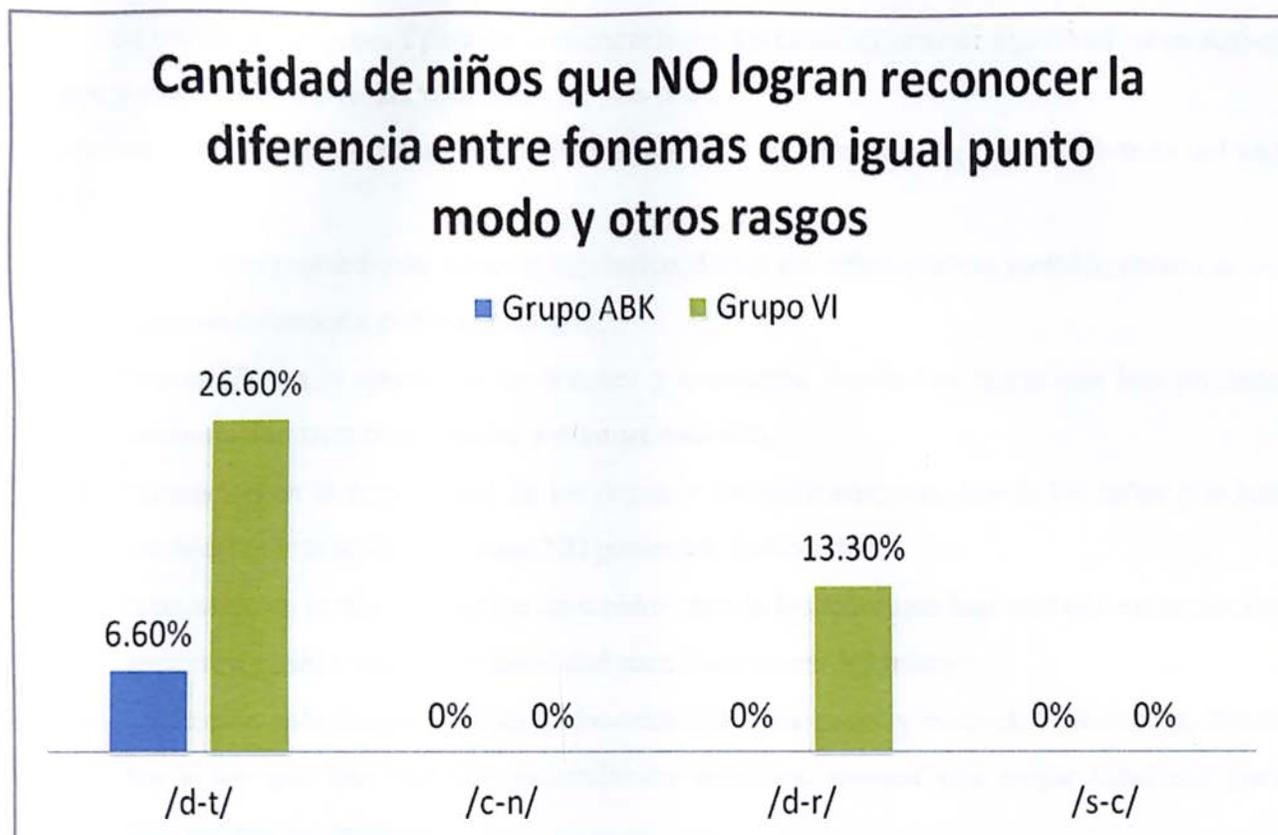


Figura 12. Cantidad de niños que NO logran reconocer la diferencia entre fonemas con igual punto, modo y otros rasgos.

La figura muestra diferencia solo en los fonemas d-t y d-r, donde los niños que recibieron estimulación temprana obtuvieron un mejor desempeño.

4.6 Presentación de datos estadísticamente significativos

Se realizaron pruebas T para determinar diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos y entre cada una de las variables (los sub-test).

Se encontraron diferencias altamente significativas ($p < 0.05$) en los siguientes sub-tests del test ELCE:

- Puntuación promedio del aspecto semántico, donde los niños que han recibido estimulación temprana tienden a puntuar más alto.
- Puntuación en la ejecución de órdenes y mandatos, donde los niños que han recibido estimulación temprana tienden a puntuar más alto.
- Puntuación en la normalidad de los órganos fonoarticulatorios, donde los niños que han recibido estimulación temprana NO presentan deformidades.
- Puntuación en la discriminación de sonidos, donde los niños que han recibido estimulación temprana poseen una mejor habilidad para discriminar los mismos.
- Puntuación en la discriminación de fonemas con igual punto y modo de articulación, donde los niños que han recibido estimulación temprana poseen una mejor habilidad para discriminar los mismos.

Los hallazgos presentados anteriormente muestran que aquellos fenómenos pueden ser generalizados a la población de niños en Santo Domingo que cumplan con las características socio-económicas similares a la muestra.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Luego de haber presentado los datos podemos observar que ambos grupos poseen un nivel normal de desarrollo en su lenguaje, similar al mismo nivel de desarrollo presentado por otros niños quienes han sido objeto de estudios publicados internacionalmente (Carnegie, 2004), sin embargo existe una tendencia alta entre todos los resultados: los niños que han recibido estimulación temprana tienden a obtener mejores puntuaciones en casi todos los aspectos del test ELCE frente a los niños que no la han recibido. Estos datos van acorde con los datos presentados a nivel internacional por el proyecto Carolina Abecedarian (1988), quienes afirman que los niños que reciben estimulación temprana tienden a desempeñarse mejor en tareas simples, complejas y en los procesos de aprendizajes relacionados al lenguaje, al igual que tienden a presentar síntomas fonológicos más sanos y mejores aptitudes que los niños que no han recibido estimulación temprana.

Las diferencias más evidentes se encuentran en las figuras 5.1 y 5.2, donde se encontró una diferencia estadísticamente significativa en el promedio de las puntuaciones semánticas y en la capacidad de ejecución de órdenes simples, complejas, de ejecución de mandos y de selección y ejecución operativa. En todas estas acciones el grupo que recibió estimulación temprana presentó un mejor desempeño y una menor cantidad de errores operativos en la ejecución de las tareas. Estos datos presentan similitud con los datos publicados por Osburn y Millbank (1987), quienes afirman que los niños que nunca han recibido estimulación temprana tienden a presentar una peor operatividad en la ejecución de mandos.

De igual forma se encontró una normalidad de órganos fonológicos en los niños que han recibido estimulación temprana, lo que se traduce en que físicamente y fisiológicamente se han desarrollado correctamente. Hay evidencias de que la estimulación temprana reduce los riesgos de mal formaciones anatómicas, como lo es la publicación de Gordon (2012), quien afirma que dentro de los beneficios de la estimulación temprana se encuentra la disminución de riesgos para deformaciones fisiológicas no-congénitas por parte de los niños. Los niños que recibieron estimulación temprana también desarrollaron mejor las actividades relacionadas a las praxias labiales y a la discriminación de sonidos.

Entre las tareas en las cuales no se encontraron diferencias significativas podemos encontrar: las praxias mandibulares y la discriminación rítmica, donde ambos grupos tuvieron las mismas puntuaciones y las mismas dificultades operativas. De igual forma, no se encontraron diferencias entre la discriminación de algunos fonemas con igual punto de articulación y otros fonemas con igual modo de articulación.

Todos estos datos apuntan que existen múltiples beneficios en la estimulación temprana para los niños dominicanos que la recibieron, ya que no solo mejoraron su desempeño en tareas operativas, sino que también redujeron los riesgos de deformaciones físicas no-congénitas. Estudios similares ejecutados en América Latina y el Caribe presentan resultados similares a este estudio; entre ellos podemos citar: a Trueba (2000), y Montenegro (1978) quienes afirmaron obtener mejores resultados en los indicadores educativos entre aquellos niños que recibieron estimulación temprana.

CONCLUSIONES

Los resultados son evidentes: La estimulación temprana es una herramienta eficaz para promover el aprendizaje; el desarrollo del lenguaje, la ejecución de tareas y la integración social y cognitiva de los niños. Aquellos niños que si han recibido estimulación temprana sobresalieron en casi todas las sub-pruebas psicométricas del test ELCE en comparación con los niños que no habían recibido este tipo de educación. Con estos datos podemos derrumbar el mito de que la estimulación temprana es sólo un recurso educativo para niños con dificultades especiales; ya que evidentemente, es un recurso para todos los niños sin importar su situación individual. Los métodos y herramientas de la estimulación temprana son teóricamente universales y permiten un impulso drástico en los recursos que poseen los niños para aprovechar al máximo sus aptitudes.

¿Qué ventajas obtuvieron los niños que recibieron estimulación temprana en este estudio en comparación con los niños que no la recibieron? Los niños que sí recibieron estimulación temprana obtuvieron las siguientes ventajas estadísticamente significativas:

- Mejor desempeño en tareas simples y tareas complejas relacionadas al lenguaje.
- Mejores puntuaciones en el área semántica del lenguaje.
- Mejor capacidad operativa para ejecución de órdenes, mandos y selección operativa.
- Normalidad en los órganos fonológicos (disminución de deformaciones fisiológicas no-congénitas).
- Mejor capacidad de discriminación auditiva y fonológica.

En virtud de todo lo anterior es cierto afirmar que los niños dominicanos se pudieran beneficiar altamente con la estimulación temprana, aumentar las capacidades de los mismos de triunfar en el ambiente escolar. Es preciso destacar que basándonos en los resultados obtenidos el riesgo a tener una dificultad de lenguaje asociada a la comprensión, procesamiento y/o articulación se ven significativamente disminuida en el grupo que recibió estimulación temprana durante los primeros años de su vida con respecto a los niños que no la recibieron.

RECOMENDACIONES

Luego de la presentación de los anteriores resultados, podemos proponer las siguientes recomendaciones:

- Establecer programas de estimulación temprana a nivel nacional y que todos los niños y las niñas del país tengan acceso al mismo.
- Establecer programas de estimulación temprana para aquellos niños que presenten altos factores de riesgos psicosociales.
- Impartición de jornadas y talleres de sensibilización a los actores claves de las escuelas (profesores, orientadores, directores, técnicos educativos, etc.) para que estos mismos denoten la importancia de la estimulación temprana en los futuros estudiantes.
- Impartición de talleres de entrenamiento para facilitadores de estimulación temprana, para que el acceso a esta última sea más global.
- Preparación en estimulación temprana como parte del currículo de nivel inicial.
- Preparación de formación en estimulación temprana como parte de la propuesta educativa del psicólogo, basado en que la estimulación parte de los principios del desarrollo humano.
- Propuesta a la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña de un programa de estimulación como especialidad.
- Propuesta a la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña de abrir una materia de estimulación temprana, como parte de su pensum ofrecido en la carrera de psicología.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Entre las principales limitaciones podemos encontrar:

- La selección muestral fue hecha por conveniencia, no se utilizó una aproximación “doble ciega” (donde el investigador no tuviera conocimientos de que grupo recibió estimulación temprana y que grupo no la recibió) debido a la alta complejidad de estos tipos de estudios.

FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

Luego de analizar los resultados presentamos las siguientes líneas de investigación que bien pudieran arrojar información relevante acerca del tema en cuestión:

- Determinar la influencia de la estimulación temprana en el desarrollo de los procesos de aprendizaje.
- Determinar la influencia de la estimulación temprana en la deserción escolar en nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akhtar N, Carpenter M, Tomasello M. (1976). The role of discourse novelty in early word learning. *Child Development*;67(2):635-645.
- Amigues, R., y Zerbato-P, M. (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*, Fondo de cultura económica, México.
- Bates E, Goodman JC. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia, and real-time processing. *Language and Cognitive Processes* ;12(5-6):507-584.
- Bernet, A. (2000) *El pensamiento del bebé*, Ed. Javier Vergara, Grupo ZETA, Argentina.
- Berko, J & Bernstein, N. *Psicolingüística*. Cap.1 (1999). España: Mac Graw-Hill
- Bradley, B. (1992). *Concepciones de la infancia*, Alianza editorial, Madrid, España.
- Capra, F. (1998). *La tierra de la vida. Una nueva respuesta de los sistemas vivos*, Ed. Anagrama, Barcelona.
- Chomsky N (1959). A Review of *Verbal Behavior* by B.F. Skinner. *Language*;35:26-58.
- Clark EV. *The lexicon in acquisition*. (1993). New York, NY: Cambridge University Press.
- Coloma, C. (1990). *Estudio de las actitudes maternas y su efecto en el desarrollo social del niño*, Tesis de Bachillerato de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Crystal D, Fletcher P, Garman M. (1976). *The grammatical analysis of language disability: a procedure for assessment and remediation*. London, United Kingdom: Edward Arnold.
- El pequeño Larousse Ilustrado (2005), Edición centenario 2005*, 11va edición. DF., México. Coordinador principal: Eladio Pascual Foronda.
- Freud, S. (2003) *Sexualidad Infantil*. (L. L. Ballesteros trad.) *Obras Completas, Sigmund Freud Vol. III* (pp. 1195-1215) Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original escrito en 1905)

- Gonzales & Florangel (1983) Estudio evaluativo de un programa de estimulación temprana. Santo Domingo: UASD
- García, L. & Esperanza B. (2000). Rol del psicólogo en los programas de estimulación temprana en las instituciones de salud que ofrecen servicios en Santo Domingo. UASD
- Ghersl, E. (1978). Programa experimental de estimulación temprana, realizado en el Puericultorio Pérez Aranibar, Tesis de Bachillerato en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Gordon, A. (2012). *Beginnings and beyond: Foundations in Early childhood education.*
- Hart B, Risley TR. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Baltimore, Md: P.H. Brookes.
- Jensen, E. (2004) *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas.* España: Narcea Ediciones.
- Johnston JR, Slobin DI. (1979). The development of locative expressions in English, Italian, Serbo- Croatian and Turkish. *Journal of Child Language*; 6(3):529-545.
- Klein, M. (2008) *Amor, culpa y reparación.* (Carmen Revilla trad.) *Obras completas.* Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original escrito entre 1921-1945)
- Martinez, M. (1995). *Requerimientos de ácidos grasos insaturados y desarrollo cerebral del niño en Nutrición,* Asociación mexicana de Pediatría, Interamericana-Mc Graw Hill, México.
- Montenegro et al. (1978). *Estimulación Temprana,* UNICEF, Santiago de Chile.
- Namazi M, Johnston J. (1997). *Language performance and development in SLI.* Paper presented at: Symposium for Research in Child Language Disorders; Madison, Wis.
- NASH (1997). *Time Libe Learning,* Time Life Latinoamérica, Virginia, U.S.A.
- Nelson KE, Camarata SM, Welsh J, Butkovsky L, Camarata M. (1996). Effects of imitative and conversational recasting treatment on the acquisition of grammar in children with specific language impairment and younger language-normal children. *Journal of Speech and Hearing Research.* ;39(4):850-859.

- Owens R. (2001). *Language development: An introduction*. 5th ed. Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Paul R. Analyzing complex sentence development. (1981) In: Miller JF. *Assessing language production in children: experimental procedures*. Baltimore, Md: University Park Press:36-40.
- Pinker S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Rescorla L. (1989). The language development survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*;54(4):587-599.
- San Salvador, J. (1998). *La estimulación precoz en los primeros años de vida*, Ed. CEAL, Barcelona.
- Vals, J. y Riñón, J. (1998). *Los aprendizajes tempranos*, Ed. Cassals, Barcelona, España.
- WORLD BANK (1998). *Desarrollo Infantil Temprano, Red de Desarrollo Humano*, Washington.
- Young, M. (1996). *Développement de la petite enfance: investir dans l'avenir*, Banco Mundial, Washington, D.C., E.E.U.U.
- Yuater C. 1996, *Estimulación Temprana bajo el enfoque de las inteligencias Múltiple*. Madrid: CEPE

REFERENCIAS RECUPERADAS DE LA WEB

- Abstracción (s.f.) En Wikipedia. Recuperado el 01 de agosto del 2015, de:
[https://es.wikipedia.org/wiki/Abstracci3n_\(filosof%C3%ADa\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Abstracci3n_(filosof%C3%ADa))
- Acosta et al. (2007) Guia de actuaciones educativas en el 3mbito de la comunicaci3n y el lenguaje. Recuperado el 01 de agosto de 2015, de:
<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/Guia%20de%20actuaciones%20ed.PDF>
- Arconada C. (2012), La adquisici3n del lenguaje en la etapa de 0 a 3 a3os, Recuperado el 01 de agosto del 2015, de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1813/1/TFG-L49.pdf>
- Atienza et al. (2015) *Actos del habla*. Diccionario de t3rminos clave ELE. Recuperado el 01 de agosto de 2015, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- CEECD (2010) Desarrollo del lenguaje y la lectoescritura. Recuperado el 01 de agosto de 2015, de:
<http://www.encyclopedia-infantes.com/desarrollo-del-lenguaje-y-de-la-lectoescritura/sintesis>
- CONANI (2006) Abril, mes de la prevenci3n de abuso infantil. Recuperado el 01 de agosto de 2015, de: <http://www.conani.gov.do/conani/pdf/publicaciones/revistas/R2.pdf>
- Constructivismo (pedagogía), (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 01 de agosto del 2015, de:
[https://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo_\(pedagog%C3%ADa\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo_(pedagog%C3%ADa))
- Estimulaci3n temprana, (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 01 de agosto del 2015, de:
https://es.wikipedia.org/wiki/Estimulaci3n_temprana
- Fern3ndez J. (2013) Teoría Psicolingüística. Recuperado el 01 de agosto del 2015, de:
<http://teoriaspsicolinguisticas3400.blogspot.com/>

Fonoaudiólogos (2012) Desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo en el niño. Recuperado el 01 de agosto del 2015, de: <https://fonoaudiologos.wordpress.com/2012/10/11/desarrollo-del-lenguaje-expresivo-y-comprensivo-en-el-nino/>

Gleason & Bernstein (1999) Psicolingüística. Recuperado el 01 de agosto del 2015, de: <http://www.slideshare.net/Psicolingüística/clase-1-psicolingüística-3423009>

IDEC (2014) Informe anual de seguimiento y monitoreo. Recuperado el 01 de agosto de 2015, de: www.papse2.edu.do/images/pdf/idec/IDEC2doSemestre2014.pdf

John B. Watson, (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 01 de agosto del 2015, de: https://en.wikipedia.org/wiki/John_B._Watson

Johnson W. (2013) La teoría Skinner sobre el desarrollo del lenguaje. Recuperado el 01 de agosto del 2015, de: http://www.ehowenespanol.com/teoria-skinner-desarrollo-del-lenguaje-sobre_453765/

Jorgensen A.M. (2014) Teorías del desarrollo del lenguaje. Recuperado el 01 de agosto del 2015: http://www.ehowenespanol.com/principales-teorias-del-desarrollo-del-lenguaje-sobre_459829/

Lizana X. (2008) Desarrollo del lenguaje. Recuperado el 01 de agosto de 2015, de: <http://www.ceril.cl/index.php/articulos?id=55>

Mezzano & Perrone (2011) Base de la estimulación temprana. Recuperado el 01 de agosto de 2015, de: http://iissuu.com/centrocrianzafundacion/docs/bases_de_la_estimulacion_temprana

Ministerio de Educación Perú (2003) Plan estratégico de educación inicial. Recuperado el 01 de agosto de 2015, de: http://www.oei.es/inicial/politica/plan_estrategico_educacion_inicial_peru.pdf

- OEA (2015) Estudios longitudinales sobre los beneficios de los programas de desarrollo infantil temprano para los niños que viven en pobreza en los Estados Unidos. Recuperado el 01 de agosto del 2015, de: <http://www.oas.org/udse/dit2/por-que/tabla-longitudinales.aspx>
- Ortega R.M. (2009) Estudio y análisis del método ecléctico de lectoescritura en las escuelas de la SAFA, Recuperado el 01 de agosto del 2015, de:
<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2188/1/17899151.pdf>
- Pensamiento-abstracto (s.f.) En Definicion.de. Recuperado el 01 de agosto del 2015:
<http://definicion.de/pensamiento-abstracto/>
- Psicolingüística (s.f.) En Wikipedia. Recuperado 01 de agosto del 2015, de:
<https://es.wikipedia.org/wiki/Psicolingü%C3%ADstica>
- Quevedo G. (2015) El empirismo en la enseñanza de la química. Recuperado el 01 de agosto del 2015, de: <https://prezi.com/c9oehyjclp1j/el-empirismo-en-la-ensenanza-de-la-quimica/>
- Reyes L. (2015) Pedagogía contemporánea. Recuperado el 01 de agosto del 2015, de:
<http://issuu.com/lorereyes5/docs/revista>
- Torres M. (2015) Desarrollo de lenguaje en el niño. Recuperado el 01 de agosto de 2015, de:
<http://www.foniatriaonline.com/consejo7.htm>
- Urquiza E. (2012) Redacción e investigación documental, Recuperado el 01 de agosto del 2015, de: [gacetacesom.jimdo.com/.../Antolog%C3%ADa+Redacci%C3%B3n+e+Investigaci%C3%B3n+ Documental.pdf](http://gacetacesom.jimdo.com/.../Antolog%C3%ADa+Redacci%C3%B3n+e+Investigaci%C3%B3n+Documental.pdf)
- Whiters J. (2013) Vygotsky y el desarrollo del lenguaje. Recuperado el 01 de agosto del 2015, de: http://www.ehowenespanol.com/vygotsky-desarrollo-del-lenguaje-sobre_108885/
- Zeske M. (2012) ¿Qué es el constructivismo de Vygotsky?. Recuperado el 01 de agosto del 2015, de: http://www.ehowenespanol.com/constructivismo-vygotsky-hechos_10878/

**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO HENRIQUEZ UREÑA
(UNPHU)**

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Psicología y Orientación

**“Estudio Comparativo de la Incidencia de la Aplicación de un
Programa de Estimulación Temprana en el Desarrollo del Lenguaje
en dos Centros de Santo Domingo”.**

**Trabajo presentado para la obtención de grado de
Licenciado en Psicología Clínica**

Santo Domingo, República Dominicana

Agosto, 2015

Sustentantes:

Clarindhi Alexandra Esteban Castellanos

Larissa Margarita Pérez Santos

Yulisa Cuello Santana M.A

Asesora

Eufrasia Torres

Angeli Mejía

Daysi Massiel Santana

Adrian Teonilda De Oleo

Escuela de Psicología y Orientación

detalle de respuestas de la
razón

ANEXOS

ANEXO I

CUADERNILLO RESPUESTAS DE LA ELOCUCIÓN

Cuadernillo de respuestas de la elocución

Apellidos:..... Nombre:

Fecha nacimiento: Edad:

Centro: Curso: Profesor:

Fecha del examen: Examinador:

Otros datos de interés: .

1. ÓRGANOS FONOARTICULATORIOS

A. NIVEL ANATÓMICO:

ANOTACIÓN: Anote el signo + cuando no exista ninguna anomalía, el signo — cuando si exista e indique cuál, y déjelo en blanco cuando no se haya explorado.

Órganos:	Signo:	Cuáles:
Labios		
Lengua		
Dientes		
Mandíbula		
Paladar		
Frenillo labios		
Frenillo lingual		
Vegetaciones		

Observaciones:

CONSIGNA: «Mírame y repite lo que yo hago».

ANOTACIÓN: Marque con el signo + cuando ¡a ejecución haya sido correcta, con el signo — si no lo ha sido, y déjelo en blanco si no se ha solicitado la realización.

Órganos:	Edades:	Praxias:	Ejecución:
Labios	3-4 años	Fruncir y distender labios contactando	
		Besar	
	4-5 años	Fruncir y distender labios sin contactar	
		Morderse el labio inferior con el superior	
		Morderse el labio superior con el inferior	
	5-6 años	Sostener una moneda con los labios	
Llevar los labios distendidos hacia una y otra comisura			
Lengua	2 años	Sacar la lengua	
	3 años	Llevar la lengua hacia la derecha e izquierda	
	4 años	Llevar el ápice de la lengua detrás de los incisivos superiores	
	5 años	Chasquear la lengua	
	6 años	Vibrar la lengua	
Mandíbula	2 años	Abrir la boca	
	4 años	Correcta masticación	
	5 años	Morderse el labio superior	
Mejillas	4 años	Inflar mejillas	
Soplo	2 años	Soplar	

Observaciones:

2. EXPLORACIÓN FONOLÓGICA Y FONÉTICA

CONSIGNA: «Di el nombre de los dibujos que te voy a señalar».

ANOTACIÓN: Califique como sigue: -ti omisión; /r distorsión; l/r sustitución; se transcribe la palabra en la adición.

Lámina	Sonido	A: Exploración fonológica						B. Exp. fonética				
		Lenguaje inducido			Lenguaje repetido			Sonido aislado				
		I	M	F	I	M	F	a	o	a	e	i
1	P											
	b											
2	m											
3	d											
	t											
4	&											
	f											
5	r											
	r											
6	l											
7	n											
8	s											
9	c											
	l											
	n											
10	k											
	g											
11	x											

Lámina	Sonido	Exploración fonológica				Exploración fonética				
		Leng. inducido		Leng. repetido						
		I	M	I		a	o	u	e	i
12	Pl									
	bl									
13	ñ									
	kl									
	gl									
14	pr									
	br									
15	dr									
	ir									
	fr									
16	kr									
	gr									

Lámina	Diptongos	Lenguaje inducido	Lenguaje repetido
17	ia		
	ío		
	ie		
18	ua		
	ue		
	ai		
19	au		
	ei		
	eu		

3. PERCEPCIÓN Y DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

ANOTACIÓN: Utilice los signos siguientes: + cuando la ejecución sea correcta; — cuando sea incorrecta; déjelo en blanco cuando no se haya explorado.

A. SONIDO

Sonido:	Consigna: «Cuando oigas...»	Signo:
Sonido-silencioso	...un ruido, levanta la mano»	
Fuerte-débil	...una palmada fuerte, da un salto»	
Largo-corto	...una pitada torga, te acaricias el brazo»	

C. DISCRIMINACIÓN AUDITIVA DE SONIDOS

Discriminación auditiva:	Signo:
Sonidos del propio cuerpo	
Sonidos del medio ambiente	
Sonidos de la naturaleza	
Instrumentos musicales	

B. RITMO

D. DISCRIMINACIÓN FONÉTICA

R I T M O:	Conciencia de ritmo:	Consigna: « <i>Anda como yo te indique</i> »	Signo:	
		<i>Lento</i>		
		<i>Normal</i>		
		<i>Rápido</i>		
	Estructuras rítmicas:	Consigna: « <i>Golpea como yo lo hago</i> »	Signo:	
	<i>6 años</i>			
			..	
			.	
			.	
			
			•	
	<i>8 años</i>		
			
			
			
			
			
<i>in -</i>				
			
Discriminación fonética:			Signo:	
Vocales	a			
	o			
	u			
	e			
	i			
Pares de fonemas consonánticos:	Con igual punto de articulación:	/p-b/		
		/p-m/		
		/b-m/		
		/g-x/		
		/k-g/		
		/k-x/		
		/l-n/		
/l-r/				

	Con igual modo de articulación:	/d-g/	
		/t-k/	
		/f-#/	
		/f-s/	
		/fú-s/	
	Con igual punto y modo:	/m-n/	
		/n-n/	
		/d-t/	
	Otros rasgos:	/c-n/	
		/d-r/	
		/s-c/	

3. PERCEPCIÓN Y DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

Lista de palabras a utilizar en el apartado D: Discriminación fonética.

Lámina:	Pares de fonemas:	Lista de palabras:	
1	/p-b/	peso-beso	pata-bata
	/p-m/	capa-cama	pesa-mesa
2	/b-m/	besa-mesa	vuela-muela
	/g-x/	gota-jota	higos-hijos
3	/k-g/	corro-gorro	casa-gasa
	/k-x/	cojo-coco	carro-jarro
4	/l-n/	calla-cana	pilla-piña
	/l-r/	ola-hora	pala-para
5	/d-g/	doma-goma	lado-lago
	/k-t/	capa-tapa	caza-taza
6	/f-&/	fumo-zumo	café-cacé
	/f-s/	suma-fuma	gafas-gasas
7	/#-s/	sumo-zumo	caza-casa
	/m-n/	mudo-nudo	humo-uno
8	/n-n/	uña-una	moño-mono
	/d-t/	pido-pito	boda - bota
9	/c-n/	uña-hucha	moño-mocho
	/d-r/	codo-coro	mudo-muro
10	/s-c/	oso-ocho	asa-hacha

ANEXO II

CUADERNILLO RESPUESTAS DE LA COMPRENSIÓN

Cuadernillo de respuestas de la comprensión

Apellidos:..... Nombre: __

Fecha nacimiento: Edad:

Centro: Curso: Profesor: __

Fecha del examen: Examinador:

Otros datos de interés: .

1. NIVEL SENSOPERCEPTIVO

1.1 Aspecto semántico

A: *Test Metropolitan, ítem 3 (de 4 a 7 años)*

Lámina: Consigna: «Señala el dibujo que corresponda a lo que te voy a decir»

1	Señala lo que se usa para jugar al aire libre con la pelota	d	
2	Señala lo que se usa para guardar la ropa cuando viajamos	c	
3	Señala lo que usa el granjero cuando trabaja en su granja	c	
4	Señala lo que indica qué día del mes es	a	
5	Señala lo que se usa para serrar madera	b	
6	Señala lo que pone la gallina	c	
7	Señala lo que se lleva en un desfile	a	
8	Señala lo que sirve para hacer fotografías	d	
9	Señala lo que se usa para viajar por el mar	d	
10	Señala lo que se pone en una máquina para oír música	b	
11	Señala lo que crece debajo de la tierra	c	
12	Señala lo que representa el mundo entero	b	
13	Señala lo que duerme en una cueva todo el invierno	b	
14	Señala lo que se encuentra en la arena para jugar a la orilla del mar	d	

1.2 Aspecto analítico-sintético

A. ÓRDENES SIMPLES

(Objetos a utilizar: muñeca, pelota, silla, botella, peine, zapato, tijeras, coche, moto, mesa, lápiz, vaso.)

Órdenes: «Dame...» R Observaciones: Órdenes: «Dame...» R Observaciones:

1. Muñeca	7. Tijeras
2. Pelota	8. Coche
3. Silla	9. Moto
4. Botella	10. Mesa
5. Peine	11. Lápiz
6. Zapato	12. Vaso

B. ÓRDENES COMPLEJAS

B.1 Órdenes de selección de objetos

(Antes de pasar de una orden a otra, cambiar completamente el orden de los objetos sobre la mesa.)

Edad Objetos Observaciones Órdenes: «Dame...» R

3	muñeca, pelota, silla, peine	pelota, peine
4	muñeca, pelota, silla, botella, zapato	muñeca, zapato, silla
5	muñeca, pelota, silla, botella, zapato, moto	moto, silla, muñeca, pelota

B.2 Órdenes de ejecución de mandatos

(Colocar delante del niño los objetos necesarios para la ejecución de las órdenes correspondientes a su edad.)

Edad Órdenes Observaciones R

4	Guarda la pelota en la caja y dame la muñeca		
5	Abre la puerta, dame el peine y coge el lápiz		
6	Pon el vaso sobre la silla, la botella en el suelo, cierra la puerta y enciende la luz		
•j	Pon la muñeca sobre la mesa, el zapato en la caja, dame el peine y siéntate		

B.3 Órdenes complejas de selección y ejecución

(Colocar para cada orden los cinco objetos a utilizar: vaso,

lápiz, botella, silla y zapato.)

Edad Órdenes

R

Observaciones

3	Pon el vaso encima de la muñeca		
4	Pon el lápiz arriba del gato y la botella arriba de la planta		
5	Pon el vaso sobre la cabeza de la nena, la silla sobre el perro y toca los pajaritos.		
6	Por el zapato sobre la jaula, el lápiz sobre la maceta, la silla sobre la pelota y tócale la cola al gato.		

Lámina Consigna: «Señala la figura de la que te voy a hablar»

1	Busca la niña que lleva un cubo y una pala	c	
2	En el zoológico vimos algunos animales salvajes en sus jaulas (<i>Diferencias entre categorías</i>)	c	
3	Los niños colgaron una cesta de flores en la puerta, luego tocaron el timbre y escaparon (<i>Sucesión temporal</i>)	a	
4	En el otoño papá junta las hojas y las quema (<i>Discriminación de acciones</i>)	b	
5	En Navidad los niños prepararon una tarta y la colocaron en una fuente en la ventana (<i>Discriminación de lugares</i>)	c	
6	María preparó su cajita con comida, dos libros y una caja de lápices para llevar a la escuela (<i>Discriminación de situaciones</i>)	b	
?	Papá llevó a Juan y a su amigo Jorge al circo, allí vieron a un payaso montado al revés en un caballo, con una montura muy adornada (<i>Discriminación de situaciones</i>)	a	
8	En Suiza, las vacas usan campanillas colgadas de sus cuellos, de modo que el niño pueda encontrarlas cuando se alejan (<i>Regulación perceptiva</i>)	a	
9	Ricardo construyó una casa de dos pisos y le puso una chimenea (<i>Regulación perceptiva</i>)	b	
10	El farmacéutico vende medicinas para la gente enferma (<i>Discriminación de situaciones</i>)	c	
11	El hombre estaba leyendo un aviso que colgaba de la valla (<i>Regulación perceptiva</i>)	d	
12	«El hombre cojo no podía caminar, hasta que consiguió unas...» (<i>Definiciones. Completar por el uso</i>)	d	
13	«El niño del granjero fue al pozo para sacar un...» (<i>Definiciones. Completar por el uso</i>)	c	
14	«Después de cortar la hierba la guardan en un...» (<i>Sucesión. Completar por el uso</i>)	b	

ANEXO III

RESPUESTAS TABULADAS

COMPRESIÓN

1. NIVEL SENSOPERCEPTIVO		
1.1 Aspecto semántico	ABK	VI
A: Test Metropolitan, ítem 3 (de 4 a 7 años)	10, 11, 10, 10, 11, 12, 12, 13	7, 8, 10, 7, 6,9, 10, 9
B: Test Metropolitan, ítem 2 (de 4 a 7 años)	8,8,9,10,11, 10,10,8	8,9,8,8,7,6,5,9
1.2 Aspecto analítico-sintético		
A. ÓRDENES SIMPLES	15/15	13/15
B. ÓRDENES COMPLEJAS	15/15	12
B.2 Órdenes de ejecución de mandatos	8	4
B.3 Órdenes complejas de selección y ejecución	7	5

LOCUCIÓN

1. ÓRGANOS FONOARTICULATORIOS

A. NIVEL ANATÓMICO:	Grupo ABK			Grupo VI		
	Normo- tónicos	Hipo- tónicos	Hiper- tónicos	Normo- tónicos	Hipo- tónicos	Hiper- tónicos
Labios	13	2	0	9	6	0
Lengua	14	1	0	8	7	0
Dientes						
Mandíbula						

Paladar						
Frenillo labios						
Frenillo lingual						
Vegetaciones						

B. PRAXIAS

Órganos:	Edades:	Praxias:	ABK	VI
Labios	3-4 años	Fruncir y distender labios contactando	15	15
		Besar	15	14
	4-5 años	Fruncir y distender labios sin contactar	14	10
		Morderse el labio inferior con el superior	13	12
		Morderse el labio superior con el inferior	12	10
Lengua	2 años	Sacar la lengua	15	15
	3 años	Llevar la lengua hacia la derecha e izquierda	15	14
	4 años	Llevar el ápice de la lengua detrás de los incisivos superiores	13	10
Mandíbula	2 años	Abrir la boca	15	15
	4 años	Correcta masticación	14	14
Mejillas	4 años	Inflar mejillas	15	14
Soplo	2 años	Soplar	15	14

3. PERCEPCIÓN Y DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

A. SONIDO	ABK	VI
Sonido-silencio	15	15
Fuerte-débil	15	13
Largo-corto	10	6
B. RITMO		
rápido	15	15
normal	15	12
lento	15	15

C. DISCRIMINACIÓN AUDITIVA DE SONIDOS	ABK	VI
Sonidos del propio cuerpo	11	6
Sonidos del medio ambiente	12	7
Sonidos de la naturaleza	9	5
Instrumentos musicales	12	10

3. PERCEPCIÓN Y DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

D. DISCRIMINACIÓN FONÉTICA		ABK	VI
Vocales	a	15	15
	o	15	15
	u	15	15
	e	15	15
	i	15	15

			ABK	VI
Pares de fonemas consonánticos:	Con igual punto de articulación:	/p-b/	0	1
		/p-m/	0	0
		/b-m/	0	0
		/g-x/	0	3
		/k-g/	1	6
		/k-x/	1	4
		/l-n/	4	6
		/l-r/	0	3
	Con igual modo de articulación:	/d-g/	0	2
		/t-k/	2	7
		/f-#/	0	3
		/f-s/	0	0
		<i>fii-s/</i>	0	0
		/m-n/	0	0
		/n-n/	0	0
	Con igual punto y modo:	/d-t/	1	4
		/c-n/	0	0
	Otros rasgos:	/d-r/	0	2
		/s-c/	0	0

Anexo IV

CRONOGRAMA DE TRABAJO

FECHA> 2012-2015	ACTIVIDADES A REALIZAR
Noviembre 2012	Recopilación de marco teórico sobre el tema
Diciembre 2012	Revisión de instrumento de medición ELCE
Enero 2013	Fase II de la recopilación de marco teórico, incluyendo tesis hechas en el país del tema.
Enero 2013	Elaboración del anteproyecto
Enero 2013-junio 2013	Una vez aceptado el anteproyecto Aplicación del instrumento Matriz de los resultados
Junio – diciembre 2013	Elaboración de la investigación Análisis de resultados
Enero 2014	Entrega del primer borrón del Proyecto
Febrero 2015 – junio 2015	Entrega y revisión de borradores del proyecto.
Agosto 2015	Entrega del ultimo borrón del proyecto
Septiembre 2015	Disertación del proyecto

EVALUACIÓN

Sustentantes:

Clarindhi Esteban
CLARINDHI ALEXANDRA ESTEBAN CASTELLANOS

Larissa M. Pérez
LARISSA MARGARITA PEREZ SANTOS

[Signature]
Asesor

YULISA CUELLO SANTANA M.A

Jurados:

Angely Mejía
ANGELY MEJIA

Ramona Eufrasia Torres
RAMONA EUFRASIA TORRES



[Signature]
DAYSI MASSIEL SANTANA

Adrian de Oleo
LICDA. ADRIAN TEONILDA DE OLEO MONTERO
Directora Escuela de Psicología

Calificación _____

Fecha ____/____/____