

1. NATURALEZA DEL PROYECTO.

1.1. ANÁLISIS SITUACIONAL.

✓ DATOS INFORMATIVOS:



FACHADA FRONTAL

ESCALA: 1:75

Institución : Centro de Desarrollo Integral CEREBRITOS.
Dirección : Calle Maximiliano Rodríguez 532 y Galo Molina,
Parroquia Eloy Alfaro del cantón Quito.
Teléfono : 2-612-221.
Zona : Sur.

✓ PERSONAL:

Directora : Lic. Margot Rodríguez.
Profesoras Parvularias : Lic. Margot Rodríguez.
Mirian Yolanda Caiza Herrera.
Asistentes de Niños: Mariana Guerrero.

✓ **POBLACIÓN BENEFICIARIA:**

	NIÑOS	AÑOS
Taller 1	2	2
Taller 2	4	3
Pre Básica	10	4-5
POBLACIÓN TOTAL	16 niñas/os	

✓ **DIAGNÓSTICO:**

El Centro Infantil Cerebritos inició su función educativa el 24 de Julio del 2007 con el apoyo de las autoridades del Departamento de Bienestar Social. Los horarios de vida, llamados en este Centro Infantil, no cuentan con una organización acertada que permita un mayor incremento de actividades psicopedagógicas y recreativas para potenciar las destrezas y habilidades de los niños y niñas de las diferentes edades, por lo que se presentan las siguientes debilidades.

- ✓ El diseño curricular vigente en la institución no está acorde con la resolución Administrativa 35-D6 INFA – 2009, así como con los avances y descubrimientos de las diferentes corrientes psicológicas y pedagógicas por lo que las maestras no se ajustan estrictamente a lo dispuesto.
- ✓ La capacitación realizada a los diferentes actores de la comunidad educativa, no responden a las necesidades y expectativas propias del quehacer educativo, debido a todas las falencias institucionales, es indispensable buscar ayuda de aliados estratégicos (Centros de Desarrollo Integrales del país), realizar fortalecimientos, cambios y / o ajustes en la organización interna,

planes de estudios, metodologías de trabajo de la institución, como se indica en el FODA realizado.

Se aplicó el test de Denver (Anexo 1), a los niños del Centro de Desarrollo Integral “CEREBRITOS”, en un 60% se detecto que existe problemas sobre el lenguaje expresivo y comprensivo en los niños de 4 – 5 años de edad.

Este test emitido por la Dirección Provincial de Salud, el cual está estructurado para nuestra realidad y sus resultados nos da un acercamiento exacto sobre lo investigado.

✓ **DIAGNÓSTICO SITUACIONAL DE LA INSTITUCIÓN.**

FORTALEZAS

- ✓ Personal suficiente para la atención de niños y niñas.
- ✓ Asistencia normal o permanente del personal.
- ✓ Capacidad de contratar maestros especiales en Ingles, Música y Computación.
- ✓ Ambiente institucional afectivo, estable y respetuoso.
- ✓ Transporte o acceso para los niños y niñas.
- ✓ Personal con valores de respeto, honestidad, solidaridad.
- ✓ Recursos audiovisuales.
- ✓ Infraestructura adecuada a las necesidades de los niñas/os que permanecen en el Centro de Desarrollo Integral.
- ✓ Ubicación geográfica de fácil acceso para los usuarios.
- ✓ El Centro Infantil cuenta con un acuerdo Ministerial 001 del MIES.

OPORTUNIDADES

- ✓ Los padres de familia son de un nivel estable, responsable, participativo y colaborador.
- ✓ En el Centro Infantil hay niños y niñas cuyos padres de familia cuentan con el apoyo de la comunidad.
- ✓ Existe la posibilidad de asistir a cursos de capacitación Docente para ofrecerles una educación integral y humana.
- ✓ Se cuenta con una infraestructura y recursos indispensables para su desarrollo bio-sico-social y armónico.

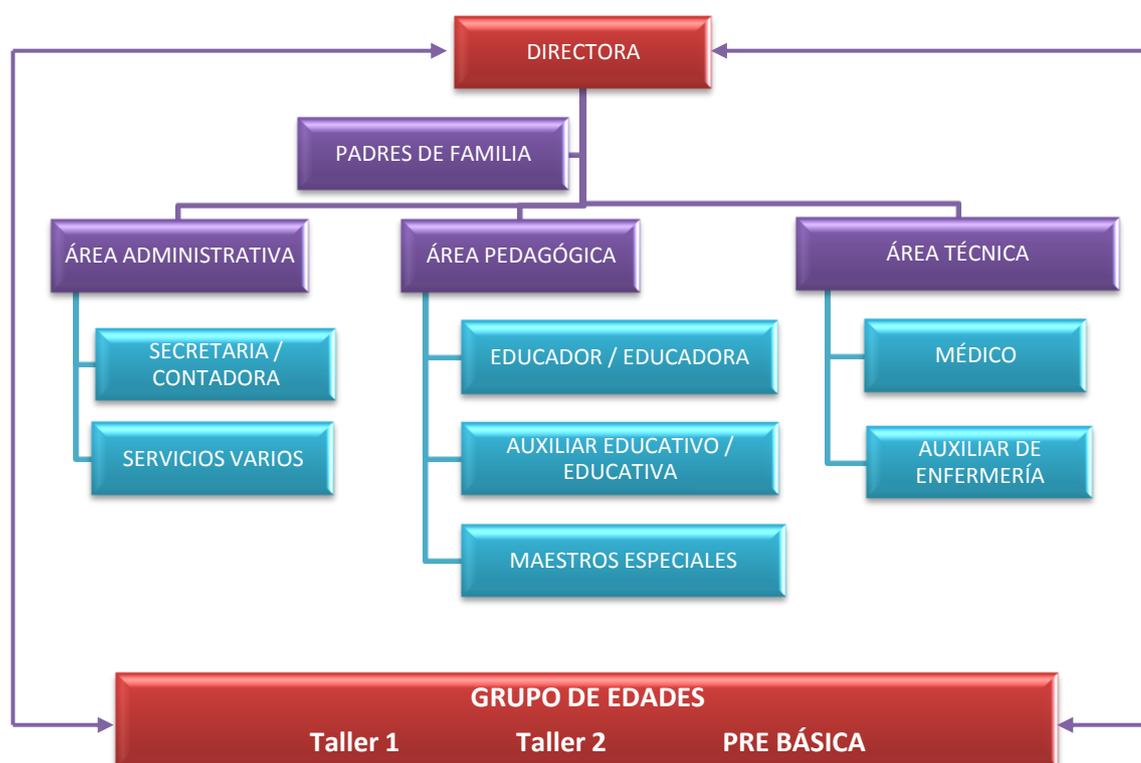
DEBILIDADES

- ✓ No todos son profesionales en educación inicial.
- ✓ Talento Humano sin actualización frecuente.
- ✓ No se cuenta con fichas médicas para los niños y niñas del centro infantil.
- ✓ Carencia de políticas nutritivas institucionales.
- ✓ Los implementos no son suficientes para el trabajo en el Centro de Desarrollo Integral.
- ✓ Presupuesto insuficiente.

AMENAZAS

- ✓ Carencia de políticas institucionales en al ámbito educativo.
- ✓ Áreas de riesgo social. (Actos delictivos).
- ✓ Contaminación ambiental.

- ✓ El cambio de Directora que interfiere en el desarrollo normal del centro de Desarrollo Integral.
- ✓ Carencia de puntualidad de los padres de familia como en la hora de entrada y salida.
- ✓ **ORGANIGRAMA DEL CENTRO DE DESARROLLO INTEGRAL CEREBRITOS.**



1.2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.

El tema en estudio que se pretende desarrollar está dirigido a niños /as, del Centro de Desarrollo Integral Cerebritos; del grupo antes mencionado, se quiere llegar por medio del manual didáctico a la prevención y superación de problemas en el lenguaje expresivo y comprensivo.

La ausencia de manuales didácticos sobre esta temática a nivel nacional ha orientado a desarrollar estrategias educativas encaminados a incrementar y fortalecer las deficiencias del lenguaje de los niños/as, los cuales permitirán reconocer tempranamente problemas de lenguaje expresivo y comprensivo, además contribuirá a la difusión de dicha información para mejorar y actualizar los conocimientos en beneficio de los distintos centros de desarrollo en el país.

El Centro de Desarrollo Integral Cerebritos, como Institución educativa logrará al máximo el desarrollo de todas las potencialidades de los niños/as de acuerdo con las particularidades propias de cada etapa, a través de una metodología acorde a sus necesidades y con la participación activa de una comunidad educativa (niños/as – docentes y padres de familia).

Según datos estadísticos en el Centro de Desarrollo Integral existe un 60% problemas de lenguaje expresivo y comprensivo, lo cual demuestra que existe una incidencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje, por lo que como egresada de la carrera de Educación Infantil consideró importante realizar un manual didáctico; puesto que juega un papel crucial en el desarrollo integral de los niños/as.

1.3. FACTIBILIDAD DEL PROYECTO.

FACTIBILIDAD TÉCNICA.

El presente proyecto de desarrollo requerirá de los siguientes requisitos técnicos, el cual se refiere a los elementos indispensables de orden humano y material.

FACTIBILIDAD ECONÓMICA.

La factibilidad económica, se preverá con la obtención de dinero por medio de ingresos propios.

FACTIBILIDAD INSTITUCIONAL.

En el contexto institucional en que se ejecutará el proyecto de desarrollo se reportan evidencias acerca del respaldo de las autoridades.

2. OBJETIVOS.

2.1. GENERAL:

Consolidar un manual didáctico para el desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo en las niñas/os, para que de esta manera los docentes apliquen procedimientos didácticos y técnicos mejorando la calidad.

2.2. ESPECÍFICOS:

A partir del Objetivo General del proyecto, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los vacíos de conocimiento sobre los problemas de lenguaje expresivo y comprensivo de los docentes.
2. Generar instrumentos educativos: manual didáctico dirigido a los docentes, con estrategias de fácil comprensión, logrando la participación de la comunidad educativa.

3. Colaborar en charlas programadas, dirigidas a los docentes del Centro de Desarrollo integral Cerebritos, para la presentación del manual didáctico para su óptima utilización.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROYECTO.

3.1. GUIÓN DE CONTENIDOS.

CAPÍTULO I: ÁREAS

1. ÁREA SOCIAL

1.1. INTRODUCCIÓN

“La familia constituye el primer ámbito de socialización del individuo y el lugar donde el niño establece sus primeras relaciones sociales. Desde el momento del nacimiento, y dada la extrema vulnerabilidad e indefensión del niño, los padres o quienes ejercen esta función, deben satisfacer todas aquellas necesidades que garanticen su supervivencia y un adecuado desarrollo personal”.¹

En la actualidad se mantiene que las necesidades básicas del ser humano son tanto de naturaleza biológica como de naturaleza social. No obstante esta doble consideración no siempre ha sido mantenida. Durante décadas, y bajo la influencia del conductivismo y del psicoanálisis, se consideraban como obvias las necesidades biológicas, olvidando el carácter también primario de las necesidades efectivas y sociales. Así, se afirmaba que el interés afectivo por los demás es aprendido, y no existe una necesidad original que impulse a los individuos a vincularse afectivamente con los otros. “Desde esta perspectiva, los niños se desarrollan un vínculo afectivo hacia sus cuidadores porque les proporcionan alimento y reducen los estados de incomodidad, es decir, porque actúan como mediadores en la satisfacción de sus necesidades biológicas”.²

¹ Waters, E. y Sroufe, L. A. (1983) Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, pág: 3, 79-97.

² Belsky, J, (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, pp: 55, 83-96

A partir de los años cincuenta surgen numerosas críticas al planteamiento anterior y se define la importancia de los cuidados afectivos en el desarrollo general del individuo. Los estudios señalan la presencia de numerosos trastornos en diversos aspectos de su desarrollo físico, afectivo, social y cognitivo, a pesar de haber sido bien atendidas sus necesidades biológicas.

Los niños que permanecen un tiempo prolongado separado de sus padres presentan, a corto plazo, retrasos en aquellas conductas que se aprenden en un contexto relacional: Lenguaje, juego, etc. Y a largo plazo, retrasos intelectuales, afectivos y sociales graves.

La conclusión que llegan estos estudios es que causa fundamental de estos trastornos es el hecho que esas instituciones, por la escasez de personal unida a veces a su deficiente cualificación, los niños no tienen la posibilidad de mantener una relación “espacial”, lo que les impide el establecimiento de vínculos afectivos, y consecuentemente, el no disponer de figuras de apego a las que utilizar como base de seguridad.

Durante los primeros años de vida, el desarrollo social depende fundamentalmente de la interrelación del niño con las personas de su entorno, y es hacia ellas hacia las que el niño se vincula afectivamente. Por lo tanto, desarrollo afectivo y desarrollo social son prácticamente inseparables durante la primera infancia.

1.2. EL APEGO INFANTIL: CONCEPTO Y TIPOLOGÍA

En este apartado expondremos el concepto de apego, nos detendremos en el análisis de sus tres componentes y analizaremos las características de los estilos de apego infantil.

1.3. EL CONCEPTO DE APEGO

“El apego se define como un vínculo o lazo afectivo intenso, duradero de carácter singular que se establece entre dos personas como resultado de la interrelación y que les lleva a mantener la proximidad y el contacto en el logro de la seguridad, consuelo y protección. El individuo vinculado halla en la otra persona una base de seguridad y refugio emocional al acudir en situaciones percibidas como amenazantes. En éste caso del apego infantil, la figura de apego se convierte, además, en la base de seguridad a partir del cual el niño explora el mundo, posibilitando su adecuado desarrollo”.³

El concepto de base segura está estrechamente relacionado con el apego. El ser humano desarrolla mejor sus capacidades cuando piensa que tras él hay una o dos personas dignas de confianza que acudirán en su ayuda si surgen dificultades. La necesidad de esta base segura no es de modo alguna exclusiva de los niños, aunque como consecuencia de gran exigencia que se tiene de ella durante los primeros años de la vida, es en esta etapa cuando resulta más evidente y se ha estudiado en mayor profundidad.

En el apego se distinguen tres aspectos:

1.- Las conductas de apego (componente conductual), que son aquellas conductas que el niño despliega en el logro de la proximidad, contacto y comunicación con sus figuras de apego.

2.- El modelo mental de relación (working model) (Componente cognitivo), que incluye los recuerdos, el concepto de la figura de apego, el concepto de sí mismo y las expectativas sobre la relación

³ López, F, y Cantero, M, J, (1999) La intervención en la familia. En F, López, I, Etxebarria, M, J, Madrid: Pirámide, pp: 75-77

3.- Los sentimientos asociados a las figuras de apego, a uno mismo y a la propia relación (componente emocional). Estos tres componentes constituyen lo que se denomina como (sistema de apego), que funciona, principalmente, como un sistema de mantenimiento de seguridad, que apoya la exploración y el aprendizaje del entorno, mientras que garantiza la protección del niño.

Llegados a este punto de interés comentar dos aspectos fundamentales:

1.- Nadie nace vinculado a nadie. El apego no es algo innato, es el resultado de un proceso. En este sentido, no hay que confundir el hecho de que el niño posee las capacidades innatas que le ayudan en el proceso de establecimiento de su primer o primeros vínculos (orientación preferente hacia las personas, reflejo de presión, reflejo de succión, llanto, etc.), el hecho de que reconozca y se vincule a una persona específica desde el momento del nacimiento. Es a partir de la segunda mitad del primer año de vida cuando los bebés empiezan a manifestar una clara preferencia por una/s figura/s específica/s rechazando a los desconocidos.

2.- El apego se forma y consolida como consecuencia de las interrelaciones que el niño establece con las personas de su entorno, y el tipo de interacción determinará, en gran medida, la calidad de apego que el niño desarrolle con sus padres (o cuidadores).

Brevemente, el proceso es el siguiente:

Como consecuencia de su experiencia de relación, el niño formará un modelo mental que resume la información relativa a los patrones de respuesta de la figura de apego ante las acciones del niño. Este modelo permite al niño anticipar cómo responderá su figura de apego ante sus señales, en función de la experiencia anterior en situaciones similares.

De la interpretación que le niño realice, y de las expectativas que genere, dependerá la calidad del apego que desarrolle. Por ejemplo si la madre ha sido sensible a sus señales, el niño formará un modelo mental de ella como sensible y accesible, y de sí mismo, como completamente y consecuentemente desarrollará un apego seguro hacia ella. Si por el contrario la madre no ha respondido a sus señales o lo ha hecho de forma inadecuada (por ejemplo siendo inconsistente o controladora), el niño formará un modelo de su madre como incompetente a la hora de proporcionarle la respuesta deseada, y de sí mismo, como ineficaz a la hora de obtener su cooperación, y por lo tanto, desarrollará un apego inseguro.

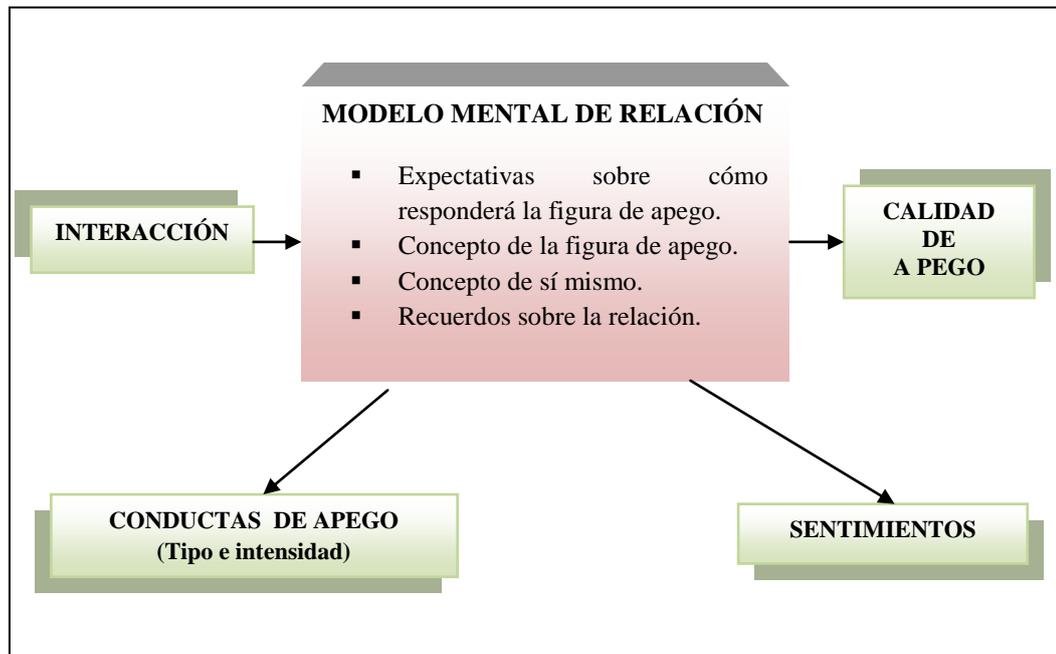
“El modelo mental, en la medida que se determina la calidad del vínculo, también afectará a los otros dos componentes del sistema de apego, es decir, determinará el tipo y la intensidad de las conductas de apego que el sujeto muestre y los sentimientos que relación genere. Si el modelo mental es adecuado (la figura de apego es concebida como incondicional, disponible y eficaz y uno mismo como competente, el apego será seguro, las conductas de apego serán adaptadas y los sentimientos sobre la relación serán de seguridad y confianza”.⁴

Por el contrario, si el modelo mental es inadecuado (por ejemplo, el concepto de la figura de apego es de inaccesibilidad y escasa disponibilidad, y el concepto de sí mismo, de incompetencia a la hora de promover la respuesta materna deseada), el apego será inseguro, las conductas de apego serán desadaptadas y los sentimientos sobre la relación serán, entre otros, de inseguridad, desconfianza y resentimiento ha sido ampliamente utilizado y se considera uno de los

⁴ Ortiz, M, J, Desarrollo afectivo y social, Madrid: Pirámide, pp: 341-360

instrumentos más válidos y fiables en el diagnóstico de la calidad de apego infantil.

1.4. ESQUEMA DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE APEGO



Una situación estructurada de laboratorio de unos 21 minutos de duración, diseñada para producir en el niño el nivel de estrés suficiente para activar sus conductas de apego. La introducción del niño en un lugar extraño, su interrelación con una persona no familiar y breves separaciones de su madre (u otra figura de apego), fueron los tres estresores seleccionados a la hora de diseñar la situación. Estos tres estresores son comunes, no traumáticos, que suelen garantizar la activación de las conductas de apego en la mayoría de los niños durante su segundo años de vida. Tradicionalmente, la respuesta del niño en esta situación ha permitido clasificarlo dentro de tres diferentes patrones de apegos.

El apego seguro (apego tipo B), el apego inseguro del tipo huidizo (apego tipo A) y el apego tipo inseguro del tipo resistente/ambivalente (apego tipo C). No obstante, una posterior revisión de las conductas que exhiben los niños.

Las características conductuales de cada patrón de apego durante la situación experimental:

- ***Los niños seguros (tipo B)***, muestran una conducta exploratoria competente y activa en presencia de su figura de apego a la que utilizan como base segura a partir de la cual explorar en entorno no familiar.
- ***Los niños inseguros huidizos (tipo A)***, no manifiestan conductas de búsqueda de proximidad y contacto hacia su figura de apego a lo largo de toda la situación. En pocas ocasiones muestran angustia aparente al ser separados de su madre, y en los reencuentros suelen evitar restablecer en contacto y a veces incluso le dan las espaldas.
- ***Los niños inseguros resistentes/ambivalentes (tipo C)***, se muestran muy ansiosos durante todo el procedimiento y de muchos ellos son incapaces de iniciar una conducta exploratoria activa. Aparentemente son incapaces de utilizar a su figura de apego como una base segura a partir de la cual explorar.

Durante las separaciones están intensamente afligidos, pero tras su entorno son difícilmente consolables. En resumen, estos niños se caracteriza por la preocupación que manifiestan por su madre y por la conducta ambivalente hacia ella: deseo de proximidad y contacto, unido por la demostración de su enfado y resentimiento por haber dejado.

- *Los niños desorganizados/desorientados (tipo D)*, presentan una gran confusión y de desorganización conductual durante la situación experimental. Estos niños se muestran aturdidos, principalmente, en presencia de su figura de apego y presentan conductas indicadores de temor hacia ella. Al parecer cuando la situación extraña activa las conductas de apego de estos niños han de buscar (protección) en alguien a quien al parecer temen y que no les proporcione seguridad, por lo que manifiesta un conflicto entre aproximarse a la figura de apego y evitarla.

1.5. INTERACCIÓN TEMPRANA PADRES – HIJOS Y CALIDAD DEL APEGO INFANTIL

Una afirmación en la que están de acuerdo la mayoría de los teóricos del apego es que la calidad del apego es el producto de las respuestas del cuidador a las señales que el niño emite en su búsqueda de proximidad y contacto.

“Desde este enfoque, las interacciones tempranas que los padres establecen con sus hijos constituyen, pues, el eje central a partir del cual el niño organiza su mundo y se desarrolla. La representación mental que el niño genera a partir de sus primeras experiencias de interacción incide en su evolución posterior, y en su competencia en las relaciones interpersonales futuras. En este sentido, se asume que: (diferentes historias de interacción madre (padre) – hijo promueven diferentes modelos mentales de relación y, consecuentemente, diferentes de apego”.⁵

En este contexto, el apego que el niño establece con su madre (o padre) se convierte en el primer indicador del impacto de patrones de interacción que la

⁵ Cantón, J, y Cortés, M, R, (2000). El apego del niño a sus cuidadores. Madrid: Pirámide, pp: 114-205

diada ha mantenido. El desarrollo de un vínculo seguro unas experiencias interaccionales positivas, mientras que el desarrollo de un vínculo inseguro nos alertaría sobre la posibilidad de alteraciones en la matriz relacional. A continuación analizaremos los antecedentes interactivos que según la literatura se situarían en la base del desarrollo de los distintos estilos de apego infantil.

1.6. ANTECEDENTES INTERACTIVOS DE APEGO SEGURO

“El aspecto más importante de la conducta materna comúnmente asociado con la dimensión seguridad, inseguridad del apego, que se manifiesta de diferentes maneras y en diferentes situaciones, es la sensibilidad materna ante la señales, es la sensibilidad materna ante las señales y comunicaciones del bebé”.⁶

Una madre sensible es ver las cosas desde el punto de vista del niño, este alerta a las señales de este, no distorsionarlas ni interpretándolas en función de sus propias necesidades o deseos y genera interrelaciones sincrónicas oportunas y satisfactorias para ambos.

Junto a la sensibilidad se señalan comportamiento materno también asociados a la seguridad infantil, y que en gran medida inciden en su mayor o menor sensibilidad en el trato del niño:

1.- La aceptación: Los padres deben aceptar tanto las peculiaridades de su hijo; su sexo, su aspecto físico, sus capacidades e incluso sus posibles minusvalías, como responsabilidad de su rol parental a pesar de las limitaciones que este rol pueda ejercer en el resto de sus actividades. La madre o padre que aceptan al niño, lo hacen en todas sus manifestaciones emocionales, incluso cuando está enfadado, o

⁶ Cantón, J, y Cortés, M, R, (2000). El apego del niño a sus cuidadores. Madrid: Pirámide, pp: 98-135

no responde a sus intentos de apertura social. Estos padres en un determinado momento, sentirse molestos por esta conducta.

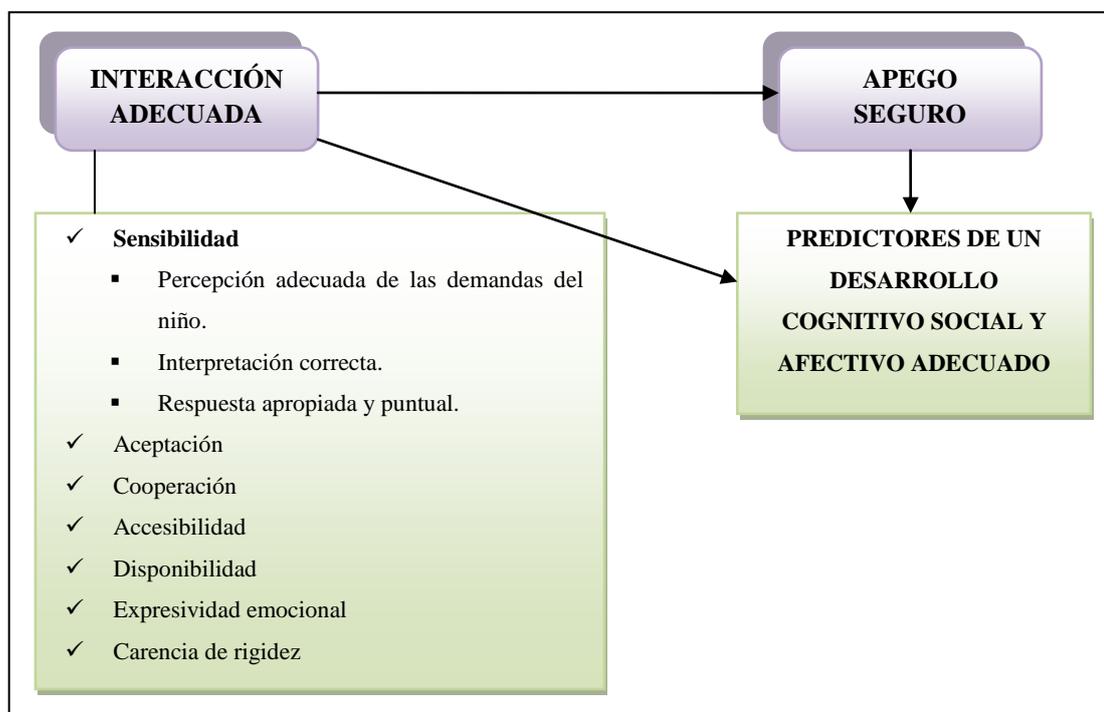
2.- La cooperación: Este aspecto hace referencia al grado que la iniciativa de la interrelación parental se realiza teniendo en cuenta el estado y actividad del niño en ese momento. Los padres cooperativos van concediendo al niño la autonomía que conforme avanza en edad va adquiriendo, alentando y promoviendo su evolución.

3.- La accesibilidad o disponibilidad: Es importante que los niños perciban de sus padres como accesibles siempre que lo necesitan, ya que la seguridad de poderlos tener cerca en momentos de tensión, aflicción o amenaza física o psicológica les permitan sentirse seguros y confiados.

4.- La expresividad emocional y la carencia de rigidez en el trato de un niño: Un progenitor expresivo no se muestra monótono, sobrecontrolado y mecánico, sino que manifiesta libremente sus sentimientos.

Una actuación de este tipo, donde los padres tengan la habilidad de adaptarse al estado, necesidades y deseos de sus hijos estableciendo de un apego seguro, y uno de los predictores de un óptimo desarrollo cognitivo, emocional y social del niño.

1.6.1. ESQUEMA DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE UN APEGO SEGURO



1.7. ANTECEDENTES INTERACTIVOS DE APEGO INSEGURO

“La investigación puso de manifiesto que la dimensión sensibilidad - insensibilidad parental se relaciona con la dimensión seguridad – inseguridad. Los padres de niños de apego seguro se caracterizan por su sensibilidad, mientras los padres con niños que desarrollan un vínculo inseguro lo hacen por su insensibilidad”.⁷

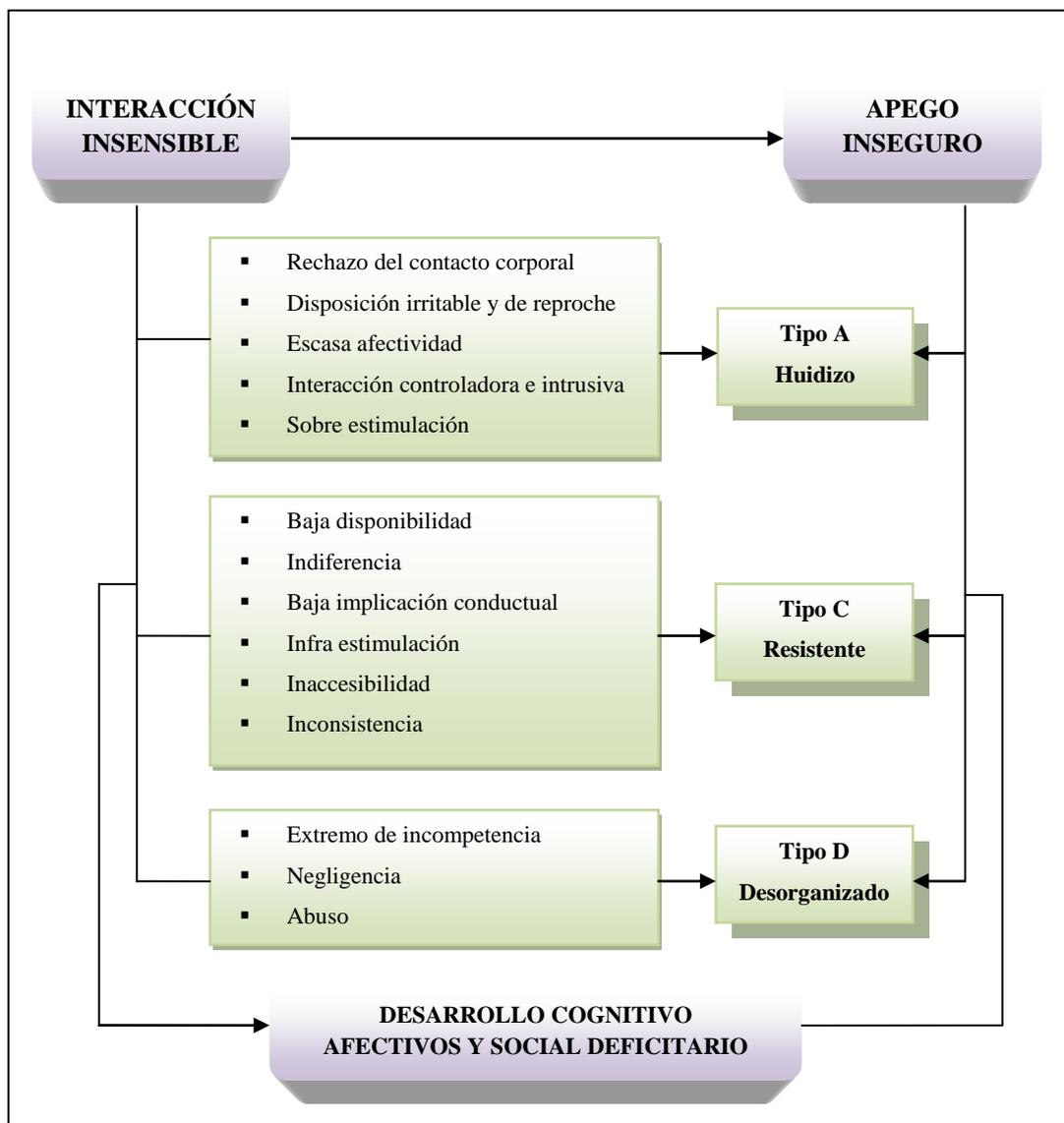
En este sentido, La insensibilidad se define una percepción inadecuada e inconsistente, junto con una interpretación y respuesta inapropiada a las señales del bebé por lo que generan interacciones asincrónicas e insatisfactorias.

⁷ Cantón, J, y Cortés, M, R, (2000). El apego del niño a sus cuidadores. Madrid: Pirámide, pp: 114-145

Una madre o padre insensibles, o bien no responde a las señales del niño, o tiende a distorsionarlas, interpretándolas en función de sus propias necesidades o deseos, no sabiendo adoptar puntos de vista del niño.

No obstante, es de interés comentar que no todos los padres manifiestan su insensibilidad del mismo modo, el tipo insensible que dispensen al niño determinará, en gran medida, el tipo de inseguridad infantil que este desarrolle.

1.7.1. ESQUEMA DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS DISTINTOS ESTILOS DE APEGO INSEGURO



1.8. ANTECEDENTES DE INTERACTIVOS DEL APEGO INSEGURO HUIDIZO (TIPO A)

El rechazo parenteral a los intentos del niño por lograr contacto ha sido considerado el aspecto fundamental en el desarrollo de un patrón de apego huidizo. Los padres que no responden a las conductas de apego de sus hijos, y bloquean reiteradamente el acceso de estos, suelen promover el desarrollo de este patrón inseguro.

En general, los padres de estos niños suelen desvalorizar o negar la importancia de las relaciones afectivas y su influencia de la vida cotidiana.

Junto al rechazo, estos padres se caracterizan por manifestar ira y resentimiento, una disposición irritable y de reproche y una consistente oposición.

1.9. ANTECEDENTES INTERACTIVOS DE APEGO INSEGURO RESISTENTE / AMBIVALENTE (TIPO C)

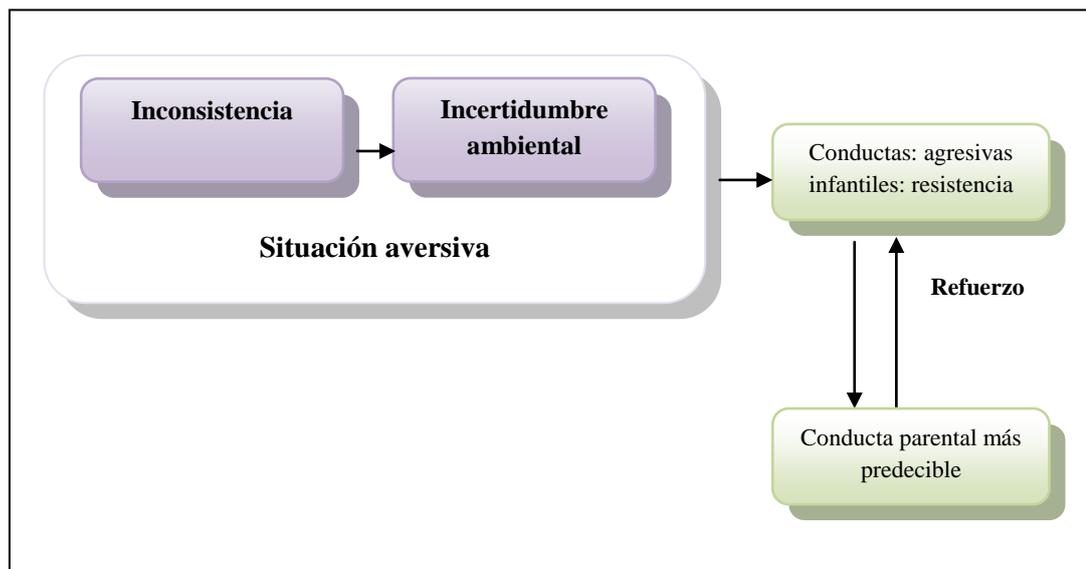
El apego resistente / ambivalente (tipo C) ha sido teóricamente asociado con una baja disponibilidad de la figura parental y una baja implicación conductual y emocional.

Además, los padres de estos niños han sido descritos como infraestimuladores e inaccesibles para sus bebés. No obstante investigaciones más recientes señalan que la relación de apego resistente surge de la interacción con los padres que no son indiferentes, sino también inconsistentes.

En resumen las madres (o padres) de niños resistentes / ambivalentes, o están mínimamente implicadas en la maternidad (o paternidad) y no suelen responder a las señales de los niños, o bien actúan de un modo inconsistente, situando al niño de un contexto de incertidumbre donde menor no pueden controlar las

consecuencias de sus propias acciones. En el primer caso, el niño muestra una dependencia exagerada, enfado y frustración por la falta de implicación de su cuidador y en el segundo acaba aprendiendo que las conductas agresivas (rabieta, llanto intenso, etc.) le son útiles para reducir la impredecibilidad de su entorno. Esta experiencia interactiva provoca que el niño muestre comportamientos resistentes, altamente coercitivos (rabieta, llantos, agresión, etc.) como una estrategia óptima de su búsqueda de un compromiso parental consistente.

1.9.1. ESQUEMA DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE CONDUCTAS RESISTENTES



1.10. ANTECEDENTES INTERACTIVOS DEL APEGO INSEGURO DESORGANIZADO / DESORIENTADO (TIPO D)

La alta presencia de este patrón de apego en muestras de niños pertenecientes a familias con problemáticas diversas, ha surgido que el desarrollo de este patrón es promovido por circunstancias familiares extremas. Concretamente, el 13 por 100

de los niños de clase social media de Main y Solomon (1990) presentan este patrón de apego, frente al 28 por 100 de los niños pertenecientes a familias multi problemáticas que reciben apoyo social, el 54 por 100 de los niños de clase social baja cuyas madres presentan serios síntomas depresivos.

Las investigaciones relativas de ontogenia del apego desorganizado han enfatizado el papel que juega el miedo de la conducta desorganizada / desorientada infantil.

No obstante, se hace necesario precisar que aunque la incidencia de apego desorganizado sea muy alta entre estos niños maltratados, esto no significa que la detección de un apego desorganizado implique necesariamente un maltrato infantil. De hecho, estudios realizados han surgido el papel de los traumas paternos no resueltos en el desarrollo de este patrón de apego.

1.11. COMPETENCIA SOCIAL

1.11.1. INTRODUCCIÓN

Competencia social es un término referido a la calidad de las relaciones sociales de un niño establece con sus iguales, en contextos de juego, escolares y cualesquiera otros que sea posible el contexto en el que vive, poseer competencia social supone un funcionamiento efectivo y con éxito dentro de los contextos sociales de referencia.⁸ Para definir la competencia social que muestra el niño es preciso tener en cuenta diversos aspectos, ya que es un concepto complejo, por otra parte, incluye conductas globales como tener amigos, ser sociales, etc. Las cuales han concebido como componentes de competencia social y estos pueden

⁸ Muñoz, A, Trianes, M, V, y Jiménez, M. (1994). Una propuesta de educación de la competencia para las relaciones interpersonales a través del nuevo currículum educativo. *Infancia y Sociedad*, 24, pp: 49-77

ser evaluados por juicios globales que hagan agentes evaluadores como profesores, padres y los propios niños. Por otra parte, incluye tareas específicas en relación a tareas sociales concretas que son asequibles por observación y que definen de manera más objetiva la competencia social que muestra un determinado niño; por ejemplo: participar en juegos, mantener conversaciones, y otras. Y por último el termino incluye la posesión de habilidades que pueden ser cognitivas, emocionales, morales, conductuales se supone que fundamentan la conducta hábil, es decir, que un niño es hábil porque posee habilidades. O es inhábil porque carece de ellas. Ejemplos de estas habilidades son la toma de perspectiva, la búsqueda de soluciones previendo las consecuencias, la negociación y otras.

Las relaciones con iguales suponen una tarea evolutiva básica en la infancia, desde el momento en el que niño desarrolla una locomoción independiente y puede comunicarse con todas las personas que están en este ámbito de su acción.

Las relaciones iguales son diferentes a las que pueda establecer el niño con los adultos cuidadores y extraños. Supone el ámbito de las relaciones con igualitarias, en las que ambos se reparten el poder y la iniciativa de igual a igual.

1.12. DESARROLLO DE LA INTERACCIÓN ENTRE IGUALES, DESDE 0 A 6 AÑOS

“La primera infancia es un período de rápido crecimiento en la capacidad de respuestas a otras habilidades sociales, aunque con las naturales limitaciones de tipo motor, cognitivo y verbal las cuales restringen y limitan sus capacidades para la interacción de iguales, a fines del primer año, los niños muestran un creciente

interés por los iguales, lo cual se infiere por la presencia de sonrisas, vocalizaciones y acercamiento físico hacia otros niños”.⁹

También en el segundo año de vida en niño es capaz de actividades compartidas con iguales. En estos momentos, las peleas físicas por objetos comunes. Los intercambios implican imitación de las acciones de los iguales con objetos, porque, de acuerdo con Muller y Siverman (1989), un compañero es capaz de acciones similares con los objetos, resulta un modelo especial para aprender qué hacer con el objeto. Estos autores señalan que los primeros intercambios son antecedentes del juego paralelo y que es razonable entenderlos como las primeras actividades compartidas. Las interacciones centradas en los objetos declinan a finales del segundo año de vida. A partir de aquí las interacciones se hacen más orientadas socialmente, a lo que contribuye el desarrollo del lenguaje, el afianzamiento de la locomoción y habilidades motoras, así como la maduración de capacidades simbólicas. En la etapa de juego simbólico los niños comprenden el significado fingido que puede compartirse con otros niños durante juegos de simulación que comienza en torno de los dos años.

Para terminar este apartado, siguiendo diversos autores el estudio de las relaciones entre iguales presentan en la actualidad temas que han ido emergiendo y se afianzan en el panorama actual, tales como son:

- a) Los relativos a la inclusión de la emoción como aspectos relevante de las relaciones sociales.

En relación a niños pequeños son temas importantes la comprensión y respuestas a emociones, así como las habilidades de autorregulación

⁹ Trianes, M, V, Jiménez M, y Muñoz, A, (1997). Las relaciones interpersonales, Evaluación e Intervención, Madrid: Pirámide, Col. Ojos Solares (2 Edición), pp:108-123

emocional. La capacidad de reconocer e interpretar emociones y sentimientos en otras personas es una habilidad central en la competencia social, la cual aparece pronto, aunque es a finales de la edad preescolar cuando más se desarrolla debido al incremento de las habilidades cognitivas de representación y lenguaje, así como acceso a la toma de perspectiva.

- b) La cognición social juega un papel central en el funcionamiento social y emocional. Especialmente llama la atención hoy, dentro de este campo, el estudio de las habilidades de teoría de la mente que han sido definidas como la atribución de estados mentales a uno mismo y a otros, en orden a explicar y predecir la conducta. Así el término se refiere las emociones y la conducta de las personas. Se desarrollan estas habilidades considerablemente a los cuatro años. Los estudios sobre habilidades conversaciones y comunicación referencial también señalan estas edades como el despegue de las capacidades para adaptarse a las necesidades de los interlocutores y comunicarse eficazmente en la comprensión de referentes y sutilezas. Todos estos logros inciden en el desarrollo de la toma de perspectiva, capacidad de importancia clave del desarrollo de competencia social en cualquier edad.
- c) La necesidad de identificar tempranamente, en el desarrollo, los problemas socioemocionales y de conducta social, ya que estos problemas interfieren con el desarrollo de competencias apropiadas y provocan intromisiones y preocupaciones en la vida familiar, lo que puede contribuir a incrementar el riesgo de persistencia a los problemas de la edad escolar.
- d) El modelo vigente de hoy en la psicología del desarrollo del área de trabajo de la competencia social infantil es el ecológico. Se entiende la familia

inserta, como microsistema cultural que la envuelve. Entre familia y cultura existen relaciones recíprocas. La cultura está presente en la familia hasta el punto de regular en gran parte sus prácticas y usos de crianza y educación de los hijos. Por tanto los estilos educativos se entienden hoy como construcciones conjuntas en las que intervienen no solo factores personales de padres e hijos, sino factores del contexto y de la propia interacción.

1.13. COMPETENCIA SOCIAL EN LOS NIÑOS PEQUEÑOS

Competencia social es un complejo constructo sobre el que existe gran diversidad de definiciones. Pero si se acotan las relativas a las primeras edades la tarea se reduce. Esta franja del desarrollo, algunas definiciones se han fijado principalmente en la frecuencia y calidad de las interacciones del niño con iguales y con adultos, entiende la competencia social supone la capacidad de iniciar, desarrollar y mantener las relaciones satisfactorias con otros, especialmente con iguales, sin embargo otras definiciones enfatizan la afectividad de las interacciones con otros, mejor que la frecuencia o calidad.

“En edades de la escuela infantil se empiezan a producir relaciones en diadas o grupo pequeño, a diferencia de la pertenencia de familia, que es incuestionable, un niño siempre debe ganarse la pertenencia a un grupo espontaneo de juego. El grupo de iguales puede ser definido como conjunto de individuos que interaccionan entre sí y que ejercen algún grado de interacción recíproca uno sobre otros”.¹⁰

El grupo acuerda sus propias reglas, exige su cumplimiento, excluyendo a los que no lo hacen. Los grupos en edades de 2 – 4 años carecen de la regularidad,

¹⁰ Monjas, I, (1992). La competencia social en edad escolar: Diseño, aplicación y validación del Programa de habilidades de interacción social. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, pp: 80-96

consistencia, sentimientos de pertenencia, organización y liderazgo que tienen posteriormente. Pueden decidirse que se forman en torno a actividades muchas veces dirigidas por adultos o espontáneamente, el patio del recreo, por coincidencia en intereses o circunstancias. No obstante, existen diferencias al respecto a los 5 años, edad propia del segundo ciclo de la escuela infantil. En edades de 4 – 5 años se forman grupos organizados en torno a las reglas de juegos y con jerarquías de dominancia. Esta jerarquización de dominancia suele adscribirse a niños que muestran habilidades sociales y saben solucionar los conflictos evitando peleas.

La aceptación de los iguales es uno de los criterios que se ha considerado para definir como competente el comportamiento social. Es pues, producto de la relación con los iguales y uno de los aspectos del éxito social que pueden considerarse en las relaciones con iguales a edades tempranas, En niños y niñas de 3 a 6 años la interacción positiva con los iguales es un buen predictor de la aceptación sociométrica posterior. Los sociométricos, instrumentos para evaluar la aceptación y preferencia de los iguales, pueden ser empleados a los cuatro años han sido empleados en las investigaciones sobre la competencia social en niños pequeños junto a la observación de la conducta y la evaluación de los adultos.

1.1.4. EDUCACIÓN FAMILIAR Y COMPETENCIA SOCIAL

“En primer lugar es preciso insistir en que, al hablar de las influencias que ejerce la familia sobre la socialización de sus hijos, hoy está superado el modelo clásico que entendía la socialización como un proceso unidireccional en el cual las

prácticas educativas de los padres determinan las habilidades de los hijos. Por el contrario los modelos actuales enfatizan”:¹¹

- a) Que la socialización se convierte más bien en dialogo, construcción conjunta, en participación de los hijos en la elaboración de los mensajes de los padres.
- b) El formato de configuración familiar que debe contemplarse hoy no es solo la familia compuesta por padre/madre, sino que la familia ha sufrido tantos cambios y diversificaciones como las relaciones interpersonales en las sociedades actuales.

Por lo tanto, puede hablarse de diversos caminos por los que el entorno familiar incluye la competencia social de un niño. En primer lugar se considera el efecto que ejercen variables del contexto y demográficas. Las circunstancias o características de las familias tienen su efecto en la competencia social que desarrollan los hijos de esa familia. Se ha estudiado la influencia del estatus socioeconómico de la familia sobre la conducta social de los hijos, encontrándose que niños de la familia de bajo estatus utilizan más estrategias agresivas y menos estrategias verbales que sus compañeros de clase media. Familias de bajo estatus utilizan más estrategias físicas y menos interacciones diarias en el entorno familiar.

“Problemas que afectan a la familia, como la pobreza, divorcio o poca dedicación de los padres a la educación de sus hijos puede contribuir, con el concurso otras variables negativas a un desarrollo social inadecuado en los hijos, de manera que

¹¹ Monjas, M. I. (1999) Programa de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS). Madrid: CEPE (4 Edición), pp: 98-138

puedan hablarse de un riesgo asociado a vivir en circunstancias estresoras de la familia, de que aparezcan problemas en el desarrollo de la competencia social”.¹²

Por último, también pueden tener los padres un papel de instructores directos en las formas de interactuar de sus hijos pequeños, señalan tres estrategias efectivas:

- ✓ Como diseñadores del entorno social, procurando acudir o vivir en contextos donde haya otros niños pequeños, llevando al niño a donde pueda interactuar con otros, como parque, cumpleaños de otros amigos, etc.
- ✓ Como mediadores que influyen en las relaciones sociales de sus hijos: por ejemplo, organizando encuentros, eligiendo compañeros de juego, actuando como modelos para enseñar a un niño una determinada estrategia etcétera.
- ✓ Como supervisores o instructores. Los pequeños se benefician del apoyo, guía o instrucciones que reciban de los padres. Aunque se asocia a mejores resultados una supervisión indirecta una vigilancia directa, al implicarse en las actividades de los hijos.

Por último, la implicación de los padres en la enseñanza de objetivos sociales a sus hijos pequeños, el papel de padre comienza a tener relevancia debido a los cambios sociales respecto a los papeles de padre y madre en la educación de los hijos. Los padres comienzan a estar más implicados en el cuidado de sus hijos pequeños. Cuando interactúan con ellos lo suelen hacer a través del juego físico y la estimulación motriz, dando la oportunidad para experiencias que no suelen

¹² Monjas, M. I. (1999) Programa de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS). Madrid: CEPE (4 Edición), pp 68-94

llevarse a cabo con la madre. Además tienen a plantearse objetivos de futuro en la educación de sus hijos más que las madres.

También son más conservadores en cuanto a las normas sociales menos tolerantes con los comportamientos desviados del propio sexo. Se relacionan con los hijos pequeños en un momento especial del día.

Para su participación en la educación diaria de su hijo pequeño, está debe estar establecida desde el nacimiento, estimulada por contactos frecuentes y cotidianos en relación al cuidado del bebé.

Conversaciones con el pequeño en momentos especiales o en momentos cotidianos, juegos físicos verbalizando y hablando con él/ella, contarle cuentos, expresarle cariño cogiéndole en brazos, acariciándolo, todo ello redundará en el bienestar y desarrollo armonioso del pequeño.

1.15. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN LOS NIÑOS PEQUEÑOS

A medida de la competencia social infantil varía en los diferentes programas de intervención y en las investigaciones, dependiendo de cómo se concibe la competencia social y de los objetivos específicos de una intervención o investigación.

Esta valoración de la conducta infantil suele estar hecha desde la perspectiva de la adaptación escolar, juzgando el comportamiento social en relación a las normas o valores, explícitos e implícitos del contexto escolar. Detectan fácilmente el comportamiento inadaptado, ya que, conocen qué es lo “normal” en la conducta social de un alumno alumna. En relación con el profesor el alumno pone en juego su responsabilidad social, así como su conocimiento de reglas y aceptación de la

autoridad. “En cuanto a los instrumentos de evaluación distintos autores han utilizado diversas técnicas para evaluar la conducta social de los niños pequeños.

Un instrumento de registro y observación de conductas es el Código de Observación de la Interacción Social de los niños y niñas de edad preescolar, sirve para observar en situaciones naturales no estructuradas (por ejemplo, juegos libres en el recreo) en contextos escolares”.¹³

Permite observar y registrar no solo la tasa y frecuencia de las interacciones, sino también algunos aspectos cualitativos de las mismas, ya que sus quince categorías de observación, siete corresponden al tipo de interacción y las otras ocho a la calidad de la misma. Finalmente pueden consultarse otros aspectos de la evaluación de la competencia social infantil.

1.16. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN LA ESCUELA INFANTIL

No solo los padres juegan un rol importante en el desarrollo de competencia social en los niños pequeños, también los cuidadores en contextos escolares pueden ser una influencia benéfica sobre el desarrollo social del niño.

La educación infantil, centros y aulas que ofrezcan un currículo apropiado, así como cuidadores afectuosos y sensibles, pueden proporcionar a los niños oportunidades de ser expuestos a interacciones con adultos que incrementen su competencia social.

“Cuidadores habilidosos que utilizan refuerzo positivo, modelado, razonamiento e instrucción directa puedan enseñar al niño alternativas validas a la agresión y otras

¹³ Trianes, M. V., De la Morena, L. y Sánchez, A. (1996). Fiabilidad, componentes principales y convergencia entre diferentes medidas sociométricas y diferentes agentes evaluadores, Boletín de Psicología, p 51, pp: 1-31.

conductas antisociales. No hay que perder de vista que la conducta de adaptación escolar tiene componentes diversos, entre los cuales se cuentan tanto factores personales como el entorno”:¹⁴

- Características personales (género, emocionalidad, capacidades, etc.)
- Competencias comportamentales, emocionales y cognitivas (control de emociones negativas, saber negociar, habilidades de solución de problemas)
- Características de los entornos interpersonales (clase cooperativa, profesores hábiles y comprensivos, etc.)
- Normas y criterios que rigen la vida del aula y centro (reglas que regulan la aceptación de compañeros, normas disciplinarias, criterios del profesor sobre el comportamiento o no en clase, etc.)

1.17. PROCEDIMIENTO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA SOCIAL EN LA ESCUELA INFANTIL

Los procedimientos tienen una sólida base de estudio de la investigación desarrollada en el área. Ellos, como procedimientos maestros, se presentan en numerosos programas que diseñan los educadores de infantil para mejorar y promover la calidad de las relaciones sociales de sus alumnos. Presentan diferentes raíces y se han desarrollado con independencia unos de otros pero pueden complementarse armoniosamente en el diseño de una intervención bien planificada que persiga objetivos de desarrollo social con alumnos normativos o con necesidades educativas especiales.

¹⁴ Monjas, I, (1992). La competencia social en edad escolar: Diseño, aplicación y validación del Programa de habilidades de interacción social. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, pp: 35-70

1.18. ESTRATEGIAS BASADAS EN EL REFORZAMIENTO DE LA CONDUCTA SOCIAL

Reforzar la conducta objetivo es una estrategia de base conductual que es aceptada en cualquier enfoque de intervención psicoeducativa como capaz de incrementar la conducta. En cuanto a las relaciones sociales, en niños pequeños, muchos objetivos con conducta externa, es decir, observables, pueden ser promovidos y aprendidos mediante refuerzo.

1.19. ESTRATEGIAS BASADAS EN EL JUEGO Y EN EL INTERCAMBIO VERBAL CON ADULTOS

El juego físico es un objetivo de desarrollo social en el que los niños que no lo exhiben espontáneamente. Se trata de un tipo de juego llamado desordenado, que produce un alto nivel de activación, conductas como saltar, correr, reírse, empujarse y tirarse. Su principal función parece ser de socialización de la agresividad. La investigación ha diferenciado distintos tipos de conducta de juego que están asociados a distintos resultados en la competencia social infantil, son bien conocidas como categorías referidas a la variable que llama el autor participación social, que vienen empleándose como categorías del juego infantil en la investigación sobre el desarrollo infantil basada en la observación. Son las siguientes:

- Juegos solitarios
- Juego paralelo, o sea, jugar cerca de otros niños
- Juego de grupo, o sea, juego que implica otros niños (combinación de las categorías originales de asociación y cooperación)

2. ÁREA MOTRÍZ

2.1. INTRODUCCIÓN

Desde los primeros días los niños empiezan a tener experiencias nuevas de posturas y movimientos que proporcionan sensaciones, como el conocimiento de su propio cuerpo y su relación con el entorno que le rodea. Esta base es fundamental para el desarrollo del movimiento voluntario.

2.2. CONCEPTUALIZACIÓN

“La Psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Partiendo de esta concepción se desarrollan distintas formas de intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad, en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico”.¹⁵

2.3. ESTIMULACIÓN PSICOMOTRIZ

(PSICOMOTRICIDAD EDUCATIVA)

“Nace de la concepción de educación vivenciada iniciada por André Lapierre y Bernard Aucouturier que consideran el movimiento como elemento insustituible en el desarrollo infantil. Autores como Jean Le Boulch o Pierre Vayer consolidan esta tendencia. La práctica psicomotriz se dirige a individuos sanos, en el marco de la escuela ordinaria, trabajando con grupos en un ambiente enriquecido por elementos que estimulen el desarrollo a partir de la actividad motriz y el juego”.¹⁶

¹⁵ BERRUEZO, P.P. (2000): El contenido de la psicomotricidad. En Bottini, P. (ed.) Psicomotricidad: prácticas y conceptos. pp. 43-99. Madrid: Miño y Dávila. (ISBN: 84-95294-19-2)

¹⁶ GARCÍA, Juan Antonio, Berruezo, Pedro Pablo, Psicomotricidad y Educación Infantil, Editor: CEPE. Madrid 1994, pp: 45-84

2.4. IMPORTANCIA Y BENEFICIOS DE LA PSICOMOTRICIDAD

En los primeros años de vida, la Psicomotricidad juega un papel muy importante, porque influye valiosamente en el desarrollo intelectual, afectivo y social del niño favoreciendo la relación con su entorno y tomando en cuenta las diferencias individuales, necesidades e intereses de los niños y las niñas.

A nivel motor, le permitirá al niño dominar su movimiento corporal.

A nivel cognitivo, permite la mejora de la memoria, la atención y concentración y la creatividad del niño.

A nivel social y afectivo, permitirá a los niños conocer y afrontar sus miedos y relacionarse con los demás.

2.5. ÁREAS DE LA PSICOMOTRICIDAD

Las áreas de la Psicomotricidad son:

1. Esquema Corporal
2. Lateralidad
3. Equilibrio
4. Espacio
5. Tiempo-ritmo
 - motricidad gruesa.
 - motricidad fina.

Esquema Corporal: Es el conocimiento y la relación mental que la persona tiene de su propio cuerpo.

El desarrollo de esta área permite que los niños se identifiquen con su propio cuerpo, que se expresen a través de él, que lo utilicen como medio de contacto, sirviendo como

base para el desarrollo de otras áreas y el aprendizaje de nociones como adelante-atrás, adentro-afuera, arriba-abajo ya que están referidas a su propio cuerpo”.¹⁷

Lateralidad: Es el predominio funcional de un lado del cuerpo, determinado por la supremacía de un hemisferio cerebral. Mediante esta área, el niño estará desarrollando las nociones de derecha e izquierda tomando como referencia su propio cuerpo y fortalecerá la ubicación como base para el proceso de lectoescritura. Es importante que el niño defina su lateralidad de manera espontánea y nunca forzada.

Equilibrio: Es considerado como la capacidad de mantener la estabilidad mientras se realizan diversas actividades motrices. Esta área se desarrolla a través de una ordenada relación entre el esquema corporal y el mundo exterior.

Estructuración espacial: Esta área comprende la capacidad que tiene el niño para mantener la constante localización del propio cuerpo, tanto en función de la posición de los objetos en el espacio como para colocar esos objetos en función de su propia posición, comprende también la habilidad para organizar y disponer los elementos en el espacio, en el tiempo o en ambos a la vez. Las dificultades en esta área se pueden expresar a través de la escritura o la confusión entre letras.

Tiempo y Ritmo: Las nociones de tiempo y de ritmo se elaboran a través de movimientos que implican cierto orden temporal, se pueden desarrollar nociones temporales como: rápido, lento; orientación temporal como: antes-después y la estructuración temporal que se relaciona mucho con el espacio, es decir la

¹⁷ SUGRAÑES, E.; ANGEL, M.A. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años). Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica*. Barcelona: Graó, pp: 77-98

conciencia de los movimientos, ejemplo: cruzar un espacio al ritmo de una pandereta, según lo indique el sonido.

Motricidad: Está referida al control que el niño es capaz de ejercer sobre su propio cuerpo. La motricidad se divide en gruesa y fina, así tenemos:

- Motricidad gruesa: Está referida a la coordinación de movimientos amplios, como: rodar, saltar, caminar, correr, bailar, etc.
- Motricidad fina: “Implica movimientos de mayor precisión que son requeridos especialmente en tareas donde se utilizan de manera simultánea el ojo, mano, dedos como por ejemplo: rasgar, cortar, pintar, colorear, enhebrar, escribir, etc.)”.¹⁸

3. ÁREA COGNITIVA

1.1. INTRODUCCIÓN

Su nivel de pensamiento es cada vez más elaborado. Puede Agrupar y clasificar materiales concretos o imágenes por: su uso, color, medida, textura; Logra clasificación, seriación, igualdad, diferencia de los objetos, agrupa objetos de acuerdo a dos atributos o características. Se ubica en el espacio identificando las nociones: dentro, fuera, arriba, abajo, cerca de, lejos de, a un lado, al otro lado, delante, atrás y utiliza cuantificadores “mucho”, “pocos”, “ninguno”, “varios”.

- ✓ **Omnipotencia mágica** (posibilidad de alterar el curso de las cosas).
- ✓ **Finalismo** todo está y ha sido creado con una finalidad.
- ✓ **Animismo**, se atribuye a la vida humana a elementos naturales y a objetos próximos.
- ✓ **Sincretismo** imposibilidad de dissociar las partes que componen un todo.

¹⁸ COLLADO VÁZQUEZ, S.; PÉREZ GARCÍA, C.; CARRILLO ESTEBAN, J. (2004). Motricidad. Fundamentos y aplicaciones. Madrid: Dykinson, pp: 100-128

Realismo infantil Es sujeto a la experiencia directa, no diferencia entre los hechos objetivos y la percepción subjetiva de los mismos (en el dibujo: dibuja lo que sabe).

Progresivamente el pensamiento se va haciendo más lógico.

- ✓ Conversaciones.
- ✓ Seriaciones.
- ✓ Clasificaciones.

1.2. INTELIGENCIA Y APRENDIZAJE.

Agrupar y clasificar materiales concretos o imágenes por: su uso, color, medida, comenzar a diferenciar elementos, personajes y secuencias simples de un cuento.

El niño aprende estructuras sintácticas más complejas, las distintas modalidades del discurso: afirmación, interrogación, negación, y se hacen cada vez más complejas. Las preposiciones de tiempo son usadas con mucha frecuencia. Los niños/as comienzan a apreciar los efectos distintos de una lengua al usarla (adivinanzas, chistes, canciones...) y a juzgar la correcta utilización del lenguaje.

4. ÁREA DE LENGUAJE

4.1. INTRODUCCIÓN

Narra experiencias de la vida cotidiana, lo hace con mayor fluidez y con adecuada pronunciación, utiliza los pronombres posesivos "el mío" y "el tuyo" así como los adverbios de tiempo aparecen "hoy", "ayer", "mañana". Interpreta imágenes y describe algunas características de ilustraciones: dibujos, fotografías, etc.

4.2. CONCEPTUALIZACIÓN

Es el sistema de símbolos que utilizamos para comunicarnos con los demás. Es el medio principal de comunicación de los seres humanos, que nos permite

simbolizar nuestros pensamientos y sentimientos, es decir, se trata de un conjunto de signos, tanto orales como escritos, que a través de su significado y su relación permiten la expresión y la comunicación humana.

Para la adaptación social y personal es importante que el niño adquiera el significado de las palabras, su asociación y de igual forma la pronunciación correcta de las palabras que se usan para poder ser entendido por los demás.

Para el desarrollo del lenguaje existen dos factores necesarios e importantes:

- ✓ La maduración biológica: está referida a los órganos que intervienen en el habla, que nos hacen capaces de emitir sonidos, palabras, frases y comunicarnos oralmente.
- ✓ Las influencias ambientales: se refieren a que los niños necesitan de oportunidades que brinda el entorno y de una estimulación adecuada, al utilizar el lenguaje oral, el niño recibirá el afecto y la atención de los padres y se dará cuenta que hablar es necesario para comunicar sus necesidades y deseos.

4.3. DESARROLLO LINGÜÍSTICO

4.3.1. ETAPA PRE-LINGÜÍSTICA

“Denominada también como la etapa preverbal, comprende los primeros 10 a 12 meses de edad. Se caracteriza por la expresión buco-fonatoria que de por sí apenas tiene un valor comunicativo. Otros la consideran como la etapa del nivel fónico puro, debido a que el infante emite sólo sonidos onomatopéyicos”.¹⁹

Durante esta etapa, que abarca el primer año de vida, la comunicación que establece el niño con su medio (familia), especial y particularmente con su madre,

¹⁹ A.M. Redondo Romero, Pediatra. Centro de Salud Cabo Huertas. Alicante.
J. Lorente Aledo, Logopeda. Servicio Psicopedagógico Escolar (S.P.E. A-10). Novelda, Alicante.

es de tipo afectivo y gestual. De allí que para estimularlo lingüísticamente la madre deba utilizar, junto con el lenguaje afectivo y gestual, el lenguaje verbal. La palabra debe acompañar siempre al gesto y a las actividades de la madre con su hijo. Esta etapa preverbal hasta hace poco despertaba escaso interés de los especialistas, pero gracias a las investigaciones actuales, hoy sabemos que tiene un valor relevante y trascendental en la configuración de las bases del desarrollo lingüístico, puesto que tanto las expresiones vocales (sonidos o grupo de sonidos de simple significación) como las expresiones verbales.

<i>Edad</i>	<i>Etapas</i>	<i>Expresión</i>	<i>Comprensión</i>
Nacimiento 4/6 semanas.	Etap prelingüística. Precursores prelinlingüísticos.	✓ Emisión de gritos, sonidos vegetativos (bostezos, arrullos, suspiros, etc. “casi vocálicos)	✓ Capacidad para determinar entorno afectivo. ✓ Modificación de la succión del cambio de sonido.
Nacimiento 12 semanas			✓ Se sobresalta ante los ruidos fuertes. ✓ Se despierta ante los sonidos. ✓ Reflejo de parpadeo o mayor apertura de los ojos ante los ruidos.
3-4 meses			✓ Se tranquiliza con la voz de la madre. ✓ Deja de jugar, escucha los nuevos sonidos. ✓ Busca la fuente de sonidos nuevos que no están a la vista.
6 semanas 5 meses	Gorjeo o balbuceo imitativo	✓ Juego auditivo – verbal (gorgeos) ✓ Emisión vocales abiertas-consonantes. ✓ Entonaciones correspondientes a deseos.	✓ Actitud de entonación. ✓ Gorgea cuando se le habla (12 semanas)
5_/6 10/12 meses	– Balbuceo imitativo. Es la etapa clave de desarrollo lingüístico. (5-10 meses)	✓ Emisiones fonéticas polisilábicas y/o bisilábicas. ✓ Emisiones tonales ascendentes (secuencias afirmativas) y descendentes (llamadas de atención) (6 meses). ✓ Utiliza dos o más gestos asociados a conceptos verbales “se acabo” “más”.	✓ Vuelve la cabeza ante el sonido de una campanilla (6 meses). ✓ Presta atención a su nombre. ✓ Comprende la palabra “no” ✓ Responde “dame, adiós”, etc. ✓ Disfruta con juguetes musicales.

FUENTE: Carbona J, Chevrie-Muller C. El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos. Barcelona: Masson; 1992.

4.3.2. ETAPA LINGÜÍSTICA

Este período se inicia con la expresión de la primera palabra, a la que se le otorga una legítima importancia como el primer anuncio del lenguaje cargado de un propósito de comunicación. Sin embargo, no se puede decir con precisión cuándo comienza, cuándo este anuncio del lenguaje se precisa y confirma, cuándo se puede hablar de la "primera palabra". Por eso la fecha de su aparición está diversamente fijada, ya que los estudios al respecto se basan mayormente en las informaciones que dan las madres.

Hay que señalar, además, que las niñas son las que empiezan a hablar un poco antes que los niños. Por otro lado, aparte del género, tomando como referencia las peculiaridades individuales, un niño puede demorarse más que otros en una etapa y pasar rápidamente por otra, condicionando la aparición de la primera palabra en los niños en cronologías distintas.

No obstante, los diferentes especialistas estiman que la mayoría de los niños que van a hablar, tal vez el 90 por ciento de ellos, dicen sus primeras palabras para cuando tienen 15 a 18 meses, aunque esta afirmación no es exacta o concluyente por las razones antes expuestas. De allí que la etapa lingüística se considera en forma un tanto amplia, desde aproximadamente al año de edad, pasando el niño de las variadísimas emisiones fónicas del período prelingüístico a la adquisición de fonemas propiamente dichos en el plano fonológico (articulaciones fonemáticas), perfeccionándose también el aspecto semántico y sintáctico de las palabras a medida que el niño crece.

Edad	Etapas	Expresión	Comprensión
10-18 meses	Etapas lingüística. Asignación de nombres.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Monosílabos reduplicados con valor referencial “mamá”, “papá”. ✓ Primeras palabras (función de expresar, designar y ordenar) (12-15 meses). ✓ Pronuncia de 20 a 25 palabras (18 meses) ✓ Empieza a hablar con jerga (14 meses) ✓ Palabra – frase (18 meses) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Progreso rápido. ✓ Comprende el significado de “adiós”. ✓ Cumple consignas simples.
18 – 24 meses		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lenguaje telegráfico. ✓ Abandona la jerga (24 meses). ✓ Frases de 3 elementos (24-30 meses). ✓ Frases de 4 elementos (30 - 36 meses). ✓ Uso del pronombre “yo” (conciencia de identidad y autonomía). ✓ Repite dos números consecutivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprende mi, mío, tú. ✓ Responde a preguntas simples. ✓ Señala imagen de palabras sueltas. (18 meses) y de frases (24 – 30 meses). ✓
36 meses		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utiliza suyo, mío. ✓ Repite tres números. ✓ Termina el aprendizaje fonético. ✓ Frase gramatical. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuenta con un vocabulario expresivo de 500 palabras. ✓ Utiliza oraciones de 4 a 5 palabras. ✓ Un 80% del habla es inteligible para los extraños. ✓ Comprende en algunos verbos.
3 – 5/ 6 años	Primera expansión sintáctica.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Edad caracterizada por las preguntas (4 años). ✓ Designa colores (4 años). ✓ Enriquece el vocabulario y define palabras sencillas. ✓ Morfología y sintaxis adecuadas. ✓ Vocabulario aproximado de 1500 palabras (4 años). ✓ Vocabulario aproximado de 2000 palabras (5 años). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Buen nivel de comprensión (comprende cuentos e historias). ✓ Realiza órdenes cada vez , más complejas.
6 años	Segunda expansión sintáctica.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perfección de los errores fonéticos que pudieran persistir. ✓ Complejidad gramatical cada vez mayor de un lenguaje maduro. 	

FUENTE: Carbona J, Chevie-Muller C. El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos. Barcelona: Masson; 1992.

CAPÍTULO II: LENGUAJE COMPRENSIVO Y EXPRESIVO

2.1. INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas más graves con los que se enfrenta la intervención temprana, tanto en el área de las habilidades lingüísticas como de las cognitivas en general, es la dificultad de una evaluación y diagnóstico adecuados junto con una ordenada sistematización de los trastornos observados. De no haber factores etiológicos de gravedad considerable asociados a factores hereditarios o a episodios pre o perinatales capaces de afectar gravemente el desarrollo intelectual del niño, las disfunciones intelectuales en general, las del lenguaje entre ellas, no suelen ser detectadas hasta que se inicia la escolarización institucional del niño.

A estos problemas de orden pragmático se une la compleja naturaleza del lenguaje, que se despliega en diferentes niveles y de manera jerárquica. En principio podemos considerar el lenguaje un conjunto de elementos y reglas que nos permiten usar un código simbólico, con dos funciones básicas, las de comunicación y representación del conocimiento.

Es decir, el uso del código simbólico, en la conducta real, aparece indisociada de la voz y del habla. En este sentido, y aun cuando no sea exactamente preciso, con frecuencia vienen a tomarse como trastornos del lenguaje tanto los específicamente simbólicos como los que hacen referencia a alteraciones de la fuente de fonación representada por las cuerdas vocales o a las alteraciones del habla, que tienen lugar en los órganos articuladores y resonadores de los tractos oral y nasal.

Se ejecuta en niveles diferentes: fonético, fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico, pragmático. El procesamiento lingüístico puede ser considerado como el resultado de la acción de módulos especializados en la ejecución de micro procesos que transforman el estímulo físico recibido en una representación mental de carácter abstracto en los procesos de comprensión o bien realizan físicamente una representación cognitiva en los procesos de salida o producción.

Es pues posible distinguir entre trastornos de la voz, del habla y del lenguaje o de módulos diferentes. Sin embargo, rara vez los síntomas aparecen aislados y en estado puro, sino mas bien formando síndrome que afectan con mayor o menor gravedad a la voz, el habla y el lenguaje y a varios módulos de procesamiento.

Ahora bien, la inteligencia representacional se origina a partir de unos primeros esquemas de adaptación sensomotriz, y en ese sentido el análisis y esa evaluación de esta primera manifestación de la inteligencia puede convertirse en un adecuado desarrollo cognitivo posterior. Evidentemente, el niño con una disfunción desde el nacimiento va a ver comprometido su desarrollo intelectual.

Un retraso en la coordinación sensomotriz requerida para el habla y la marcha, en el torno a los doce meses, puede ser un indicador de un retraso evolutivo más generalizado. Pero aun así, la exploración rutinaria de estas habilidades no está generalizada y es necesario que aparezcan alteraciones evidentes para que se recomiende una evaluación específica.

Que el lenguaje es un instinto, que no se aprende, sino que se desarrolla, esto supone, de una parte, que existen periodos óptimos de desarrollo, que las distintas

actividades aparecen en el momento adecuado, y de otra, que los periodos de aparición son poco modificables.

En este sentido, al hablar que pensar no tanto en la modificación u optimización del desarrollo de las habilidades lingüísticas, regido por reglas más o menos rígidas, sino las correcciones de las posibles desviaciones del patrón del crecimiento.

2.2. CONCEPTUALIZACIÓN:

LENGUAJE COMPRENSIVO Y EXPRESIVO

“La comprensión del lenguaje apunta a reconocer el hecho de que el lenguaje consiste en una serie de palabras individuales que se organizan de acuerdo con leyes y reglas específicas para dar lugar a palabras y frases. La comprensión del lenguaje tiene relación también con el significado de estas palabras y frases dentro de un contexto de comunicación”.²⁰

Por otra parte y en un lenguaje más sencillo la comprensión se entiende como la habilidad para discernir lo que se dice, entender órdenes, ideas, pensamiento, etc. El lenguaje expresivo es la exposición del pensamiento en una variedad del lenguaje, este lenguaje generalmente está relacionado con el lenguaje oral. El reconocimiento de una ejecución pobre del lenguaje puede indicar otros problemas distintos a problemas de lenguaje, es decir, el niño puede no poseer condiciones óptimas de lenguaje oral, sin embargo, comprender perfectamente. El lenguaje expresivo está directamente relacionado con la producción del lenguaje.

²⁰ Autor: María José López G.; María Dolores Zurita S.; Angeles Redón D, ELCE "Exploración del lenguaje comprensivo y expresivo" (1995), Editorial: CEPE S.L Madrid, pp: 38-82

2.2.1. COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE

El lenguaje ha sido considerado un elemento central de comprensión de la mente. El hombre se distingue de los animales de muchas maneras, pero una diferencia fundamental es el uso de la palabra. La brecha entre el lenguaje humano y los sistemas de comunicación de los animales es tremenda. El lenguaje es el principal medio para enseñar, establecer reglas y transmitir prácticas culturales.

✓ COMPONENTES DE LA COMPRENSIÓN

“La explicación del lenguaje dada por Skinner (1957) en términos de configuraciones de refuerzo no fue aceptada por la comunidad científica, la reprobó por ser inadecuada para dar cuenta de la riqueza de los lenguajes naturales. Casi todos los investigadores consideran que la lengua refleja procesos cognoscitivos y buena parte de los estudios actuales exploran estos procesos lingüísticos en las escuelas para incluir métodos de enseñanza”.²¹

El lenguaje comprende la comunicación oral y escrita. La lectura es crucialmente importante en la escuela, pero los niños entienden el habla antes de que sepan leer. La comprensión del lenguaje hablado y la del escrito ciertos procesos. El fenómeno menos más básico es la comprensión del habla; la comprensión de la lectura añade otros procesos. La cuestión de fondo es que los esfuerzos por comprender el lenguaje hablado y escrito representan un proceso de solución de problemas en el que participan conocimientos y de procedimiento (sistemas de producción).

La comprensión tiene tres componentes principales: Percepción, análisis gramatical y utilización.

²¹ SCHUNK. D. H, Teorías del aprendizaje, Purdue University, segunda edición, pp: 250-256

La percepción consiste en entender y reconocer una entrada de información; en la comprensión del lenguaje, las pautas sonoras se convierten en palabras en la MT. El análisis gramatical divide mentalmente estos sonidos en unidades de significado. La utilización se refiere de la representación mental analizada: almacenarla en la MLP si se trata de aprendizaje, dar una respuesta si se trata de una pregunta, formular una pregunta si no se ha comprendido, etc.

- ***Análisis gramatical***

Es más que acomodar en lenguaje los sistemas de producción. Cuando la gente expone al lenguaje, construye una representación mental de la situación. Recupera de la MTP el conocimiento proposicional acerca de contextos e integra la nueva información.

- ***Utilización***

Se refiere a lo que la gente hace con los comunicados lingüísticos que recibe, por ejemplo, si formulan una pregunta, el escucha recupera la información de MLP para contestar. En el aula, los estudiantes vinculan el comunicado con la información relacionada en la MLP, explican la utilización como sigue:

1. Al escuchar una expresión, el escucha la información que corresponde con los datos.
2. Enseguida, busca en la memoria la información que corresponda con los datos.
3. Trata los datos de acuerdo con el acto del habla:
 - a. Si la expresión es una afirmación, la añaden en la memoria.

- b. Si la expresión es una pregunta de si o no, la comparan con la información de la memoria y, según corresponda, contesta sí o no.
- c. Si es una solicitud de información, la recupera de la memoria y forman la respuesta que la trasmite.
- d. Si es una petición, llevan a cabo la acción requerida para hacer que la nueva información sea cierta.

2.3. ASPECTO EXPRESIVO DEL LENGUAJE: CODIFICACIÓN VERBAL.

Bajo este título ubicaremos todas aquellas habilidades que permiten y facilitan la producción verbal.

a. Nivel fonológico:

“Este nivel se refiere a la producción de los sonidos o fonemas de nuestra lengua y las combinaciones de éstos en sílabas, palabras y secuencias.

No nos detendremos mayormente en este nivel porque damos por supuesto de que los niños mayores de seis años han completado la adquisición del sistema fonológico por lo que no deberíamos encontrarnos en la sala de clases con trastornos de la articulación”²²

Si detectamos algún problema de articulación sería muy provechoso distinguir si se trata de una dislalia o una inconsistencia articulatoria.

Entendemos por dislalia una alteración, sustitución u omisión de un fonema en forma consistente.

Ejemplo: Sustitución consistente del fonema /d/ por fonema /l/

lalo - dado

²² Pesse, V. Como jugar con el lenguaje: Un enfoque Didáctico, Universidad Santiago de Chile, pp: 208-265

calena - cadena

colo - codo

Existe lo que se llaman "dislalias ambientales" propias de un nivel cultural determinado.

Ejemplo: esparda – espalda

Hablaremos de una inconsistencia articulatoria cuando el niño en algunas oportunidades no produce correctamente el fonema o bien no es capaz de producirlo cuando aparece en un determinado lugar de la palabra.

Ejemplo:

El niño dice correctamente el fonema /f/ en foca café pero lo sustituye cuando aparece en la posición media de la palabra:

búsalo - búfalo

Si hemos identificado el problema podremos ayudar al niño ya sea derivándolo al lugar que corresponde o bien aproximándonos a lo que podría ser un enfoque terapéutico.

Desde un punto de vista clínico, estas inconsistencias articulatorias o usos de "Procesos de Simplificación Fonológica" (P.S.F.), son muy frecuentes en niños menores de 6 años. También se observan en menor cantidad en niños entre 6 y 9 años.

En general estos P.S.F., son de origen funcional y dicen relación con una inmadurez del sistema auditivo-vocal, que depende del Sistema Neurológico Central.

Hablarles de cómo rehabilitarlos sería larguísimo e improductivo; a pesar de esto, es importante afirmar que para cualquiera estimulación fonológica es fundamental

el trabajo de las "Habilidades auditivas" tales como la discriminación de sonidos de diferente especificidad. A su vez, es importante destacar que son las palabras polisilábicas, las especialmente sensibles a la aparición de los P.S.F., por lo cual debemos trabajar especialmente este tipo de palabras en la sala de clases, con el objeto de que cada niño encuentre o descubra, ayudado por el profesor, la estrategia auditiva-vocal para su correcta producción.

Ejemplo: Palabra Caperucita

Niño A : Ca-perucita

Niño B : Cape-rucita

Niño C : Caperu-cita, etc

b. Nivel gramatical:

Este nivel se refiere a la combinación y ordenamiento de las estructuras gramaticales.

Los patrones o componentes de la oración son susceptibles de ser desarrollados en cualquier momento del día, y en cualquier tema.

El adulto debe expresar con naturalidad sus ideas y al incorporar un elemento nuevo con mayor razón debe ser cuidadoso de evitar el uso de expresiones incompletas.

No debemos olvidar que en general las adquisiciones de este nivel son más bien de tipo intuitivo ya que el niño no sabe muy bien que es lo que está usando ni por qué lo usa.

El adulto debe tener presente que los niños presentan errores típicos relacionados con la sintaxis (regularización de verbos irregulares, abusos de la conjunción "y", carencia de pausas) y debe ser tolerante con ellos.

La estimulación de este nivel estará dirigida a aumentar la longitud de los enunciados y su calidad.

c. Nivel semántico:

Este nivel se refiere al conocimiento del vocabulario y conceptos.

Este nivel, al igual que los otros se estimula en cada momento, ya sea al aportar el significado de las cosas o bien cuando se refiere a la adquisición de conceptos.

2.4. DESARROLLO NORMAL DEL LENGUAJE VERBAL EN EL NIÑO.

En este apartado abordaremos las etapas por las que todo niño "normal" pasa en camino a hablar y formar oraciones o grupos de palabras. Pero, previamente, cabe hacer la siguiente aclaración. El término "normal" simplemente significa lo que la mayoría de los niños hacen dentro de un tiempo "esperado" o "deseado", consideración que está basada en criterios consensuales y/o estadísticos. Sin embargo, cabe señalar que ningún niño es un dato estadístico ni un término promedio, pues cada uno es enfáticamente un individuo considerando sus diferencias individuales.

Por eso, entre todos los niños que hablan normalmente y que, por lo general, se les somete a este patrón de consideración estándar, la edad específica en que comiencen a hablar puede variar. “En esto intervienen las particularidades individuales dependientes del estado y función del aspecto anatómico y sistema nervioso, del aspecto psicológico, de las condiciones de educación y de las características del lenguaje de las personas que rodean al niño”²³. Así, algunos niños empiezan a hablar temprano, otros un poco más tarde y, también, hay unos

²³ Castañeda, Pablo Félix, El lenguaje verbal del niño, ¿cómo estimular corregir y ayudar para aprender a hablar bien?, Lima UNMSM, 1999.

que se rezagan considerablemente, inquietando al principio a sus padres con su silencio tenaz y asombrándolos, luego, con su excesiva locuacidad.

Ciertos retrasos pueden atribuirse a la herencia, debido a que hay familias donde los niños empiezan a hablar más tarde que en otras. Pero también hay casos, en gran medida, generados por el medio ambiente, en especial por el hogar, en el que los padres no suelen estimular adecuadamente la adquisición y el desarrollo del habla de sus niños. Es el caso, a veces, del hijo único, cuyos padres sólo hablan lo indispensable, quizás para decir a más: "¿Está preparado el desayuno?" y creen innecesario decirle algo a su niño antes de que éste pueda "comprender" y responder. También se tiene como ejemplo el caso de los hijos de padres sordomudos, quienes por falta de conversación en el hogar empiezan a hablar mucho más tarde que los otros niños de su misma edad, aunque ellos mismos no sean ni sordos ni mudos. En cambio, los niños que crecen rodeados y estimulados lingüísticamente por sus hermanos, o a quienes sus padres les han hablado aun antes de que puedan comprender el sentido de las palabras, aprenden fácilmente a hablar en comparación a los niños antes señalados.

De esa forma la familia cumple una función importante en la aparición y en el ritmo del desarrollo del lenguaje verbal del niño.

Si éste se siente emocionalmente seguro y lingüísticamente estimulado, se desarrollará normal y óptimamente, superando las dificultades de las distintas etapas en el tiempo esperado; pero cuando la familia es conflictiva e indiferente con él, esto obstaculizará y retardará su evolución y, muchas veces, con consecuencias negativas para su comportamiento de ajuste posterior. De acuerdo con estas consideraciones, en esta parte abordaremos el desarrollo normal del

lenguaje verbal, cuyo proceso marcha correlativamente al desarrollo integral del niño.

2.5. EL LENGUAJE VERBAL

Las características progresivas del desarrollo del lenguaje verbal en los diferentes niveles de edad, se adscriben a las etapas del desarrollo integral del niño, encontrándose estrechamente asociado a los siguientes aspectos”:

- ✓ Al proceso de maduración del sistema nervioso, tanto al central (SNC) como al periférico, correlacionándose sus cambios progresivos con el desarrollo motor en general y con el aparato fonador en particular.
- ✓ Al desarrollo cognoscitivo que comprende desde la discriminación perceptual del lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y el pensamiento.
- ✓ El desarrollo socioemocional, que es el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas.

2.6. DESARROLLO DEL LENGUAJE

“Dado que en buena medida para determinar la normalidad o alteración de una conducta lingüística en el periodo evolutivo, se toma como criterio el patrón de desarrollo para la edad considerada, resulta conveniente fijar los grandes hitos evolutivos del lenguaje desde el nacimiento hasta el momento en que el niño cuenta con un repertorio de habilidades suficientes que le permite la

comunicación eficaz con los compañeros y los adultos, en torno a los seis años”.²⁴

El desarrollo del lenguaje como proceso puede ser abordado desde diferentes marcos de interpretación teórica que va desde innatismo genetismo al más radical ambientalismo.

Cada una de las teorías es capaz de dar una explicación de algún aspecto parcial del desarrollo a pesar de que no exista ninguna con suficiente potencial explicativo.

6 meses, a partir de las primeras emisiones fónicas indiferenciadas del recién nacido, consistentes en gritos, llantos, que sirven para comunicar sus necesidades el niño va modulando los sonidos emitidos ajustándolos al patrón del adulto.

12 meses, primeras palabras. En torno a los doce meses las emisiones del niño suelen tener estructura que repite formando a modo de primeras palabras, estas primeras palabras tienen valor de frase al ser utilizadas por el niño queriendo indicar algún tipo de acción sobre el objeto asignado.

18 - 24 meses aparición del primer lenguaje combinatorio, frente a la importancia que se da a las primeras palabras, con frecuencia pasa inadvertida a los padres y educadores la aparición del primer lenguaje combinatorio, cuando realmente se trata de un hito clave en el desarrollo del lenguaje.

Mientras las observaciones realizadas con monos ponen de manifiesto la relativa facilidad con la que estos animales adquieren el significado de estas palabras aisladas, comparados con los niños el rendimiento lingüístico de los niños es muy superior al de los monos.

²⁴ Castañeda, Pablo Félix, El lenguaje verbal del niño, ¿cómo estimular, corregir y ayudar para aprender a hablar bien?, Lima UNMSM, 1999.

24 - 6 años incremento del lenguaje a partir de los dos años se produce un crecimiento extraordinario de las habilidades lingüísticas infantiles que se extienden en dos niveles:

- a. Cuantitativo: incorporaciones de nuevas palabras.
- b. Cualitativo: incorporación de nuevas funciones.

A partir de este crecimiento en una unidad léxicas tanto semánticamente llenas como funcionales, el niño tiene la posibilidad de comunicar estructuras cognitivas de complejidad creciente, dando origen al desarrollo de la sintaxis.

Este crecimiento funcional debe ir acompañado del desarrollo de las estructuras neuroanatomías que sustentan dichas funciones

2.7. NEUROANATOMÍA DEL LENGUAJE.

Con el desarrollo de nuevas técnicas de exploración de las funciones superior se observa, cada día más, la estrecha relación que hay entre alteraciones del lenguaje y disfunciones neurológicas.

En relación con la elaboración de un modelo neurolingüística, tres son las cuestiones básicas que hay que resolver: dominación hemisférica, área intrahemisférica responsables de los subprocesos que intervienen en el lenguaje y periodo optimo de lateralización.

A este modelo inicial se añaden otras estructuras que deben dar cuenta de las distintas alteraciones y peculiaridades que se observan en las patologías del lenguaje.

El modelo neurolingüística tradicional concibe la existencia de unos pocos centros cerebrales capaces de llevar a cabo complejas operaciones mentales, con relativa independencia.

Los avances en el estudio de la sintomatología afásica, junto con la información aportada por técnicas de neuroimagen, el lenguaje es el resultado de las actividades de varias estructuras y redes neuronales constituidas en diversas regiones corticales y subcorticales con conexiones bidireccionales o reciprocas.

2.8. ALTERACIONES DEL LENGUAJE

“El estudio y la clasificación de las alteraciones del lenguaje, desde una perspectiva evolutiva, está sometida a una permanente e histórica discusión. En la actualidad no existe unanimidad entre los especialistas a la hora de definir, aclarar y diferenciar entre manifestaciones diferentes que afectan a la normal ejecución del lenguaje, en el periodo de desarrollo”.²⁵

En general, el criterio de normalidad debe referirse a la conducta lingüística para la misma edad y periodos, con la desviación considerada normal. La alteración aparecerá siempre que haya una desviación mas allá de la estadísticamente aceptable. Es decir la falta de un cuerpo de conocimientos sólidamente establecida, en la intervención procede adoptar criterios de normalidad y estrategias e instrumentos de evaluación y diagnostico lógicamente fundados. Los tres tipos de alteraciones del lenguaje que se dan en los primeros años del desarrollo evolutivo y que requieren intervención temprana:

- Retardo del lenguaje
- Trastorno del lenguaje
- Diferencias lingüísticas

²⁵ Narbona, J, y Cherevrie – Muller, C. (1997). El lenguaje del niño. Barcelona: Masson, pp:56-145

2.9. RETRASO DEL LENGUAJE

“En el retardo del lenguaje, considerando con frecuencia como sinónimo de retardo simple, se observa que el lenguaje no presenta alteraciones en su uso, las relaciones e interacciones entre los distintos niveles se mantienen adecuadamente pero los niveles de ejecución aparecen diferidos por la relación a lo que se considera normal, el retraso puede manifestarse con las siguientes alteraciones”:²⁶

- a) La forma más habitual que se presenta el retraso del lenguaje consiste en el progreso lento aunque armónico de las habilidades lingüísticas.

El retardo de lenguaje puede estar referido al momento inicial de aparición del lenguaje o de las habilidades propias de un periodo, la tasa de progreso o a la secuencialidad en la adquisición.

- b) El tipo de retardo ocurre cuando además del retardo el lenguaje alcanza una especie de meseta y se estabiliza, sin que ello impida una comunicación eficaz. Frecuentemente los niños que exhiben este tipo de retardo han sufrido alguna enfermedad o trauma que afecta al proceso madurativo en general. Sin embargo, en ocasiones estas mesetas pueden deberse a la incapacidad que el sistema nervioso tiene para sostener una maduración integrada y simultánea de los distintos sistemas de comportamiento.

2.10. TRASTORNOS DEL LENGUAJE

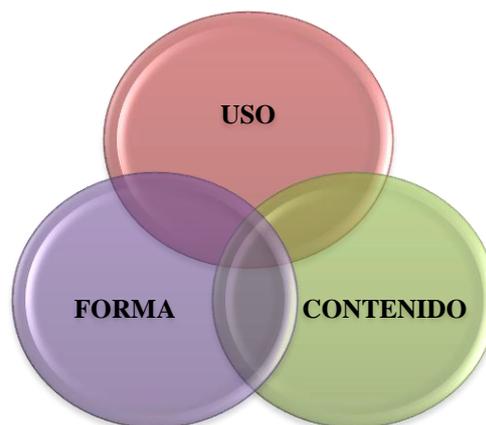
La American Speech, Language and Hearing Association (ASHA, 1993), define el trastorno del lenguaje como pobre comprensión y producción del lenguaje oral, escrito o cualquier otro sistema de símbolos. El desorden puede afectar a la forma

²⁶ Mendoza Lara, E. (2001). Trastorno específico del lenguaje (TEL), Madrid: Pirámide, pp: 204-235

del lenguaje (fonología, morfología y sintaxis), el contenido (semántico) y la función del lenguaje (pragmática)

El modelo de Bloom y Lahey (1978) del lenguaje normal facilita la interpretación de las distintas manifestaciones y formas que pueden darse en los trastornos del lenguaje. El modelo incorpora tres niveles que interactúan entre sí de tal manera que el lenguaje considerando normal estaría representado por la intersección de estos tres niveles (forma, contenido, uso)

2.10.1. NIVELES DEL LENGUAJE SEGÚN EL MODELO DE BLOOM Y LAHEY (1978)



✓ NIVEL SEMÁNTICO

El significado tiene que ver con las propiedades y características que definen un concepto o una proposición cuando se consideran las palabras y sus relaciones sintácticas.

Se sabe que los niños de lenguas bien diferenciadas combinan de la misma manera las palabras para expresar el mismo significado. En este sentido el primer lenguaje asociativo intencional, sino que responde a patrones que parecen universales.

Clínicamente, los niños con alteraciones semánticas se caracteriza por la lentitud y dificultad con que adquieren las primeras palabras y la lentitud en el desarrollo del siguiente vocabulario, la dificultad en la adquisición u uso de los conceptos de carácter abstracto en especial de los conceptos temporales y relaciones espaciales y en el manejo de las relaciones de sinonimia y antinomia.

✓ **NIVEL FORMAL**

Por la forma entendemos la información pertinente a la fonología y morfología y sintaxis. La fonología rige las relaciones entre fonemas para formar palabras mientras que la fonética estudia los sonidos emitidos, físicamente considerados. El morfema es la unidad mínima de significación que por combinación da lugar a las palabras.

✓ **NIVEL PRAGMÁTICO**

La pragmática regula el uso social del lenguaje. El conocimiento de la pragmática es requisito indispensable para que el lenguaje pase a ser simplemente un sistema de signos que pueda usarse de manera abstracta a ser un sistema de comunicación social.

Los trastornos de la pragmática se manifiestan en la incapacidad que tiene el niño de sostener una conversación acerca de un tópico, escasa fluidez verbal, incoherencia, dificultad para la secuenciación de las ideas y pobreza en habilidades sociales comunicativas.

2.11. DIFERENCIAS LINGÜÍSTICAS

Los síntomas lingüísticos no solo pueden aparecer como alterados o desviados de un patrón normal en base a criterios cuantitativos o desde una perspectiva

negativa. En estos casos suelen suponerse una valoración negativa de tal alteración relaciona con algún tipo de problema del sujeto. Sin embargo en ocasiones, aparecen desviaciones vinculadas al uso de más de un código lingüístico. Cada sistema social tiene un código lingüístico que es el que usan sus miembros. Por ejemplo: el caso del bilingüismo o el uso dialectal.

Los trastornos, en cambio, son más resistentes al tratamiento y con frecuencia el niño no alcanza los niveles considerados normales. La etimología y la gravedad del problema son determinantes en la eficacia de la intervención.

2.12. ETIMOLOGÍA DE LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE

Los trastornos y retrasos del lenguaje pueden clasificarse con numerosos criterios.

El sentido, no obstante, del análisis etiológico radica en la información que nos proporciona en orden a la gravedad del mismo y las estrategias de intervención.

La etimología del trastorno no solo proporciona información acerca del origen del mismo y por lo tanto dirige la intervención, sino que, a demás suele ser un indicador adecuado del propósito evolutivo. “En general los trastornos adquiridos o con etiología exógena o periférica tienen mejor pronóstico que aquellos de base genética o hereditaria; los que afectan a estructuras morfológicas evolucionan mejor que aquellos en los que esta lesionada la base neural”.²⁷

De manera muy esquemática podríamos hablar de etiología:

- Genética
- Adquirida
- Sensomotriz

²⁷ Airmard, P y Abadie, C. (1992). Intervención precoz en los trastornos del lenguaje en el niño, Barcelona: Masson, pp: 155-183

2.12.1. TRASTORNOS DE ETIOLOGÍA GENÉTICA

Asociada a alteraciones en los genes o en los cromosomas, entre aquellas, las patologías que afectan al desarrollo del lenguaje, encontramos el síndrome de Down y el síndrome conocido como X-frágil.

- ✓ *Síndrome de Down:* Es un desorden cromosómico caracterizado por la presencia de tres copias de cromosomas 21 en todas las células en lugar de dos habituales. De ahí que sea conocido como trisomía 21.
- ✓ *Síndrome X-frágil:* El síndrome de X-frágil esta producido por una alteración del gen FMR1 en el cromosoma X, descubierta en 1991, que impide la producción de la proteína FMRP. Clínicamente este síndrome puede ser considerado como la causa que produce mayor número de retraso mental junto con el Síndrome de Down.

2.12.2. TRASTORNOS ADQUIRIDOS

Los trastornos adquiridos del lenguaje postnatales pueden deberse a etiologías muy variadas, entre las que destacan la meningitis, los trastornos convulsivos, y traumatismos de la cabeza.

De manera general hay que señalar que el propósito es mejor con niños de menor edad, en lesiones ocurridas antes de los 3 años los primeros síntomas pueden afectar severamente la pérdida del lenguaje. En cambio, después de los tres años, aun cuando en un principio la alteración lingüística presenta menor gravedad, hay más probabilidad de que queden restos de la misma y el lenguaje no alcance el nivel normal.

2.12.3. TRASTORNOS SENSOMOTORES

De acuerdo con Piaget, los primeros mecanismos adaptativos son de naturaleza sensomotriz: el niño se adapta, hasta los 18 meses en base a respuestas motoras que da a estímulos procesados a nivel sensorial.

Ciertamente muchos trastornos sensomotrices son de etimología genética, otros no obstante pueden ser adquiridos.

- ✓ Deficiencia auditiva: El lenguaje del ser humano se desarrolla por un canal auditivo-oral, entre estos trastornos, por su prevalencia y afectación inmediata del sistema auditivo, destaca evidentemente la deficiencia auditiva.

Desde una perspectiva psicológica el deficiente auditivo se caracteriza por:

- No accede de manera natural al lenguaje hablado.
- El nivel adquirido será siempre más pobre.
- Tiene problemas con los aprendizajes escolares.
- Problemas de socialización.
- Problemas de personalidad: inseguridad, desconfianza, agresividad.

El lenguaje en deficiencia auditiva se caracteriza por:

- Deficiencia producción de vocales.
- Pérdida de consonantes, especialmente en final de palabras.
- Flujo pobre.
- Pausas excesivas.
- Articulación lenta.
- Pobre coordinación respiratoria.
- Lenguaje monótono sin variaciones en sílabas acentuadas.

- Retraso en el desarrollo de la sintaxis.
- Dificultad de verbos y pronombres.
- Problemas de comprensión del lenguaje secuencial tanto en el lenguaje oral como escrito.

2.13. CLASIFICACIÓN DE LA DIFERENCIA AUDITIVA

Tiempo de aparición		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prelocutiva (antes de los 2 años) ▪ Perilocutiva (2-4 años) ▪ Postlocutiva (después de los 4 – 5 años) 		
Cantidad	Impacto	Cantidad de pérdida
20-40 dB	Ligera	Puede oír el lenguaje siempre que sea emitido en voz alta; preservación de vocales y consonantes sonoro vocales; pueden haber pérdida de consonantes sordas. Buena audición con audífonos. Buen rendimiento escolar.
40-70 dB	Media	Solo se percibe la palabra emitida a gran intensidad. Necesidad de lectura labial y audífono, Problemas con el control de entonación, variaciones prosódicas, articulación, afectación consonantes según punto de articulación, Se preserva la audición de las vocales, pérdida de consonantes, pérdida para la final de palabra y palabras no acentuadas. Dificultad para la comprensión del lenguaje oral.
70-90 dB	Severa	Pérdida en la recepción de toda información oral. Necesidad de audífono y lectura labial.
> 90	Profunda	Mudez. Audífono o implante, ayudas o lenguaje no verbal.
Localización		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unilateral ▪ Bilateral 		
Estructuras afectadas		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceptiva ▪ Neurosensorial 		

2.14. ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE

2.14.1. INTRODUCCIÓN

“El lenguaje es una de las funciones del ser humano que presenta una evolución compleja en su adquisición y desarrollo, debido a la interacción de un enorme número de variables, tales como la madurez neuropsicológica, la afectividad, el desarrollo cognitivo, la correcta maduración de los órganos periféricos del lenguaje o los contextos en los que el niño está inmerso, entre otras”.

El lenguaje se compone de dos áreas vinculadas entre sí: recepción y expresión, en las cuales se reconocen cuatro subsistemas que se enriquecen mutuamente: el fonológico, el morfosintáctico, el semántico y el pragmático”.²⁸ Además, intervienen los procesos básicos para el aprendizaje como la atención, memoria y motivación.

La adquisición del lenguaje por parte del niño es un proceso eminentemente activo y creativo. El niño participa del mismo no solo a través de la estimulación de los sistemas de adaptación del lenguaje adulto, sino también a través de manipulaciones espontáneas de los datos que posee, mediante intentos expresivos a veces correctos y a veces desajustados respecto al uso habitual del idioma, productos de una generalización que demuestra la capacidad del niño para extraer determinadas constantes de los modelos adultos.

La función primaria del lenguaje es la comunicación e intercambio social y la verdadera comunicación requiere significado. Es en estos conceptos donde se trata de explicar la importancia del lenguaje social como inicial camino del desarrollo

²⁸ Pugliese, N. Programa de Estimulación del lenguaje, UBA, pp: 89-120

del pensamiento verbal, es donde el niño nutrido de acciones e intercambio social, va desarrollando su pensamiento.

2.14.2. IMPORTANCIA DE LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE

La importancia de trabajar la estimulación del lenguaje oral se justifica por:

- ✓ El doble carácter del lenguaje: como comunicación y como representación mental y estructurador del pensamiento.
- ✓ La importancia que en educación infantil tiene la prevención y la detección temprana de problemas.
- ✓ El carácter compensador de esta etapa educativa. El input lingüístico es el conjunto de experiencias lingüísticas que el niño recibe de su entorno social inmediato e implica diferentes estilos y modos de uso del lenguaje.

Al respecto, recordaremos a Bernstein y su distinción entre código elaborado y código restringido. Las investigaciones de este autor trataban sobre el lenguaje como mecanismo de transmisión sociocultural. Con sus estudios comparativos entre niños cuyas familias utilizaban un vocabulario restringido, sintaxis simple y dificultades para el manejo verbal y otros cuyos padres poseían un lenguaje más elaborado y rico, explicó el fracaso académico que sistemáticamente padece el alumnado proveniente de los grupos sociales más desfavorecidos. Como la escuela utiliza y exige un lenguaje elaborado, los niños con pocos recursos lingüísticos suelen encontrar una dificultad adicional que les entorpece e incluso, a veces, impide otros logros académicos. Este estudio nos permite acercarnos a la necesidad de la estimulación del lenguaje y las dificultades tanto por la cantidad, variedad y de otro tipo de circunstancias que se presentan en entornos sociales desfavorables pero que cada vez son más comunes en nuestra realidad social.

Otras investigaciones han descubierto que el lenguaje, en su capacidad de organizar la experiencia individual y social, aportar los criterios de espacio y tiempo y permitir una rápida recuperación y transmisión de información, contenidos y afectos, permite unificar diversas funciones básicas tales como la atención, la discriminación, la memoria y otras, en situaciones de conversación, descripción o relatos orales, tan típicas y naturales al interactuar con niños. El trabajo del lenguaje oral de forma sistemática favorecerá la conciencia lingüística y, con ello, se establecen las bases de un buen aprendizaje de la lectura. Los problemas lectores que pueden aparecer más adelante se deben en muchos casos a un bajo nivel en la madurez lingüística.

Se deben ofrecer oportunidades enriquecedoras que se dan a través del intercambio comunicativo en actividades que el niño realiza a partir del lenguaje, poniéndolo "en situaciones de uso de la lengua". Un afianzamiento de la oralidad, tantas veces olvidada desde lo familiar, (ya no se enseña de abuelos a nietos y de padres a hijos, historias, cantos, coplas, juegos, trabalenguas, pequeños versos etc.) La lengua, que es la materia prima de la escritura, es escasa hasta en lo coloquial, y ello es lo más que notamos en nuestros niños, esta falta parece ser no solo en nuestra comunidad, sino que se presenta como un mal global, nuestros niños miran y escuchan la TV (no hablan con ella), y sus padres luchan para lograr la subsistencia y mantener sus trabajos de mucha carga horaria, o están ocupados en conseguir uno, con una carga horaria similar. Por todo lo expuesto, podemos concluir que la estimulación del lenguaje oral es el objetivo fundamental en cualquier actividad que se realice en la educación infantil.

✓ *Estimular con cuentos*

“Los niños disfrutaban del contacto con los libros de cuentos. De la narración resulta el placer de escuchar historias, el entender el por qué es interesante la lectura (proceso de imitación), el uso de iguales palabras en diferentes contextos (enriquecimiento de la semántica) por lo tanto distintos significados. Estimula, como si fuera un juego, del pensamiento, el vocabulario, la discriminación auditiva, la formación de juicios, el crecimiento de los procesos básicos de aprendizaje (atención, memoria, concentración, habituación a la tarea, motivación), hacer comentarios y preguntas sobre el cuento, observar e interpretar imágenes y las funciones superiores (gnosias, praxias y lenguaje) que intervienen en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura”.²⁹

Muchas veces se observa que los niños no aprenden el proceso de lectoescritura en tiempo esperado, no siempre están motivados desde sus hogares, y la escuela compete, con medios masivos de índole visual, predominantemente.

Tienen dificultades, como juntar palabras (déficit semántico), y les cuesta llevar al papel ideas con cohesión y coherencia interna (fragilidad sintáctica-semántica-comunicativa)

Los niños muestran gran interés por el relato de historias, estimulando el desarrollo de un gran potencial en ellos. El cuento infantil tiene un positivo impacto sobre el despliegue de diversas áreas del desarrollo.

El cuento corresponde a un tipo de discurso: el discurso narrativo, y que para su normal desarrollo, es necesaria la confluencia de importantes habilidades lingüísticas y cognitivas, a saber:

²⁹ Pugliese, N. Programa de Estimulación del lenguaje, UBA, pp: 189-223

- Habilidad para organizar eventos entorno a un hilo conductor o tema central. La construcción de este macro significado trasciende el contenido particular de cada oración y permite construir un relato coherente (Coherencia).
- Habilidad para secuenciar eventos en el tiempo (Manejo de relaciones temporales).
- Habilidad para establecer relaciones de causalidad entre los eventos del relato (Manejo de relaciones de causaefecto)
- Habilidades lingüísticas propiamente tales como: sintaxis compleja y variedad léxica, especialmente en relación a los verbos.

Diversos estudios han demostrado que, la estimulación temprana de estas habilidades a través del cuento, es un efectivo predictor de éxito escolar a futuro, desarrollando áreas tan importantes como las *habilidades matemáticas*, directamente relacionadas con el manejo de *relaciones temporales*.

Del mismo modo, al desarrollar la *coherencia*, potenciamos directa e indirectamente la capacidad de *análisis* y *síntesis* necesaria para extraer la idea central de un texto, lo cual facilita la comprensión del mismo. Por otra parte, el manejo de *relaciones de causalidad* estimula y desarrolla áreas tan importantes como el *pensamiento* inferencial, deductivo, etc.

La estructura formal del cuento se compone de tres elementos esenciales:

I.- Presentación: del personaje principal y del problema que desencadena el relato y sin el cual el cuento no existiría.

II.- Episodios: a través de los cuales el cuento progresa y se desarrolla. Incluye: objetivos (que persiguen los personajes), acciones (destinadas a lograr los objetivos), obstáculo (que impide el logro del objetivo) y resultado.

III.- Final: donde se resuelve el problema planteado en la presentación.

Tomando en cuenta esta estructura formal, podemos hacer un análisis de la manera en que los niños evolucionan en su habilidad para narrar. Las siguientes son las etapas del desarrollo narrativo esperadas en las distintas edades:

- 2 a 3 años: Etapa de Aglutinación (los niños nombran sucesos o elementos en ausencia de un tema central).
- 3 años: Etapa de Secuencias (los niños nombran o describen eventos en torno a un tema central. Aparece el primer elemento estructural: la presentación, pero es incompleta, sólo se refiere al "problema").
- 4 años: Etapa de Narración Primitiva (se completa el elemento "presentación", los niños comienzan a referirse al personaje principal). A los cuatro años: el material les atrae más, piden que les lean cuentos, interpretan escenas y les gusta inventar textos.
- 5 años: Etapa de Narración con Episodios (a la presentación completa, se agrega el episodio, pero incompleto.

También se agrega el elemento "final", pero éste es abrupto, es decir, no indica la solución del "problema").

- 6 años: Etapa de Narración Verdadera (se distinguen claramente los tres elementos estructurales completos).

Contienen temas y vocabulario cercanos al niño/a (el cuidado del cuerpo, la alimentación, los animales,...), con alguna moraleja final, para fomentar

valores como la amistad, el respeto a las personas, a los animales y al medio ambiente en general. Todo ello con la finalidad, que les motiven más y se sientan más participativos. De esta forma, estarán jugando y desarrollando activamente todos estos aspectos que son fundamentales en el desarrollo del habla.

“Los cuentos fomentan la imaginación del niño, le descubren las cosas más maravillosas, le divierten, le enseñan a escuchar, a pensar y a hablar. Los diálogos funcionales y naturales que se desencadenan a partir del cuento permiten la conversación grupal, que es muy importante para el desarrollo del lenguaje. En los diálogos de los niños de 2 y 3 años se observa que cada uno habla para sí, sin prestar atención a lo que dice su compañero, no existen intercambios de ideas. En cambio entre los 4 y 5 años el niño habla mucho sobre sí mismo. El adulto debe estimular a los niños a expresar sus ideas, a escuchar lo que otros dicen, utilizando la conversación en grupo como un medio. A través de la conversación se puede lograr:”³⁰

- Que desarrollen la capacidad de expresar su propio pensamiento.
- Que aclaren sus ideas a través del lenguaje.
- Que aprendan a escuchar a los demás.
- Que mejoren la comprensión y el uso del lenguaje en la relación con los demás.
- Que adquieran seguridad al hablar.
- Que enriquezcan su vocabulario.
- Que valoren el lenguaje como medio de comunicación.

³⁰ Pugliese, N. Programa de Estimulación del lenguaje, UBA, 55-135

El primer paso en la conversación es enseñarle al chico a esperar su turno para hablar (que forma parte de todo proceso de socialización). El tiempo que dura la conversación está limitado por el interés del grupo. Cuando ese interés decae se puede introducir preguntas o comentarios para estimular la conversación. También es responsabilidad del adulto mejorar el uso del lenguaje: en lo posible deberá instarse a que usen oraciones completas y digan las palabras correctamente a través de expansiones y extensiones. El responsable debe alentar a los chicos más tímidos, e igualmente poner límites a los que son muy conversadores.

✓ ***Estimular con la lectura***

La lectura es una actividad que a primera vista puede parecer simple y sencilla por lo cotidiana y familiar que nos resulta. Sin embargo, leer es un acto en el que intervienen una serie de competencias de naturaleza cognitiva y lingüística. En los últimos años, el aprendizaje de la lectura ha recibido una atención considerable por parte de diversas disciplinas: la psicología, la lingüística, y las neurociencias, entre otras. Sabemos que leer es un proceso psíquico muy sensible a los distintos trastornos cognitivos, y la menor disfunción cerebral localizada o difusa, la menor dificultad sensorial, lingüística o emocional puede interferir en ella. Así, las dificultades en el aprendizaje de la lectura se convierten en la causa específica más frecuente de fracaso escolar.

✓ ***Estimular con la Literatura Infantil***

Los beneficios de la literatura infantil en la estimulación:

- Conoce los valores, ya que cada personaje representa la honestidad, el respeto, el bien o el mal.
- Recibe información nueva y enriquece su vocabulario.

- Favorece la imaginación y creatividad.
- Cultiva la sensibilidad y lo acerca al hábito de la lectura

“El niño tiene más interés en una obra cuando la disfruta, cuando se siente atraído por ella; es por ello que les gusta los cuentos cortos con rima, ritmo o música, porque se sienten felices al escucharla, despiertan en él sus emociones. Se debe rescatar la herencia de mitos, leyendas, fábulas y cuentos folclóricos apropiados para los niños. Debemos ofrecerles literatura infantil, de calidad, creada por escritores internacionales y propios. Debemos estimular a cada niño a crear sus propios cuentos, canciones y poemas porque la literatura ayuda al niño a desarrollar la capacidad para enjuiciar las actitudes de los personajes frente a una situación de conflicto y a relacionar dichas actitudes con sus propias experiencias y valores. A través de la obra literaria éste puede vivir vicariamente las peripecias de los personajes: participar con ellos de la alegría, del peligro, del dolor, del triunfo, etc. sin recibir un sólo rasguño. En otras palabras, la literatura le ayuda a teorizar su vivir; pues, con ella aprende a evaluar situaciones, a valorar comportamientos y a predecir consecuencias.

2.15. EVALUACIÓN DEL LENGUAJE

“La detección temprana de un trastorno del lenguaje es una condición para que el tratamiento se inicie en el momento oportuno y sea mas eficaz, hay que tener presente, que de acuerdo con lo anteriormente señalado, la plasticidad cerebral es máxima en estos primeros años y conviene aprovechar esta plasticidad para mejorar los aspectos del procesamiento alterados”³¹. Sin embargo, y excepto en aquellos casos que se puede suponer una alteración por etiología genética o

³¹ Juárez, A. y Manfort, M , (1996), Estimulación del lenguaje oral, ,Madrid, Santillana, pp: 50-52

adquirida manifiesta, los trastornos del lenguaje solo son detectados a partir de los tres años o cuando empieza la escolarización sistemática. Las variaciones en el período anterior no suelen ser consideradas como objeto de intervención logopédica, sino más bien como desviaciones que entran dentro de la normal variabilidad evolutiva. De ahí el interés que tiene la detección temprana del trastorno pero al mismo tiempo la dificultad de hacerlo por la ausencia de normas y pruebas que pueden estandarizar adecuadamente indicadores prelingüísticos de desarrollo.

“Con frecuencia las pruebas de evaluación de habilidades se basan en respuestas o conductas lingüísticas que son imposibles de llevar a cabo en este caso por el propio estado evolutivo del niño”.³²

A la hora de evaluar el lenguaje es posible utilizar instrumentos diferentes: pruebas estandarizadas, pruebas informales, registros observacionales del lenguaje infantil evolutivos estandarizados. Por la edad de los niños tal vez las más adecuadas sean las dos últimas”.

- ✓ **Las pruebas estandarizadas:** tienen la ventaja de obtener en un período relativamente corto de tiempo información relevante.
- ✓ Las pruebas informales: por el contrario se caracterizan por su flexibilidad y adaptabilidad a la situación, esta adaptabilidad permite obtener datos lingüísticos como paralingüísticos que pueden ser integrados en un análisis a la vez cuantitativo y cualitativo.

³² Miller, J. F. (1986), Evaluación de la conducta lingüística en los niños. En R. L. Schiefelbusch (Ed). Bases de la intervención en el lenguaje, Madrid Alhambra, pp: 127-258

✓ El registro observacional: es especialmente adecuado estudiar el lenguaje infantil. De acuerdo con Tough (1987), la observación del comportamiento lingüístico en estas primeras edades debe tener en cuenta:

- El uso social del lenguaje
- La producción oral
- El propósito o intencionalidad comunicativa

Las escalas de desarrollo son instrumentos de medida del nivel de desarrollo lingüístico tomando como criterio la edad cronológica.