



Curso 2016/2017

TRABAJO FIN DE GRADO

MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

**INDICADORES DEL DESARROLLO DE LA
DIMENSIÓN COMUNICATIVA (0-3 AÑOS)**

*MILESTONES IN LANGUAGE DEVELOPMENT IN EARLY
CHILDHOOD (0-3 YEARS)*

Autora:

Ana Madruga Borrego

Tutora:

María Luisa García Rodríguez

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, ANA MADRUGA BORREGO, con DNI 70916763-N, y estudiante del Grado de Maestro de Educación Infantil la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en relación con el Trabajo de Fin de Grado presentado para su evaluación en el curso 2016-2017:

*Declaro y asumo la originalidad del Trabajo de Fin de Grado “**Indicadores del desarrollo de la dimensión comunicativa (0-3 años)**”, el cual he redactado de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.*

En Salamanca a 27 de junio de 2017

Fdo.: _____

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero dar las gracias a mi tutora de la facultad, Marisa, por ofrecerme su ayuda desde el principio, por su entrega y dedicación en este trabajo, así como su apoyo en la elección del tema comprendiendo mis inquietudes.

En segundo lugar a mi familia, por haber estado siempre a mi lado durante la realización de esta investigación.

En tercer lugar a mis compañeras de tutoría que con sus aportaciones en las clases han contribuido a enriquecer la esencia de este trabajo.

En cuarto y por último lugar, gracias a las maestras que nos abrieron su aula para enseñarnos cómo se trabaja en la Escuela Infantil de 0-3 años, y a todas aquellas personas que de alguna manera han colaborado en la realización de este trabajo, enseñándome la importancia de esta profesión y dándome mucho ánimo para seguir formándome.

Ana.

RESUMEN. “Indicadores del desarrollo de la dimensión comunicativa (0-3 años)”

La investigación de la dimensión comunicativa surge del interés de la autora por el lenguaje y el desarrollo del alumnado de 0-3 años. Se han indagado los principales indicadores del desarrollo típico de dicha dimensión para contribuir a la creación de una guía de indicadores en la edad de 0-3 años que considere todas las dimensiones de la persona: *afectivo-emocional, cognitiva, comunicativa, social y psicomotora*.

La fundamentación se ha obtenido a partir de un estudio bibliográfico. El estudio empírico se sustenta en la metodología cualitativa caracterizada por su utilidad en las investigaciones subjetivas y por la riqueza de resultados que ofrece. La técnica de recogida de datos fue el grupo de discusión. Dicho grupo nos permitió ampliar nuestro conocimiento sobre el trabajo realizado en las aulas, aumentando el rango de actividades enfocadas al desarrollo de la comunicación.

Tras un arduo trabajo de análisis de la información se extrajeron las conclusiones relevantes sobre el desarrollo de la dimensión comunicativa en el alumnado 0-3 años.

Palabras clave: edad 0-3 años, lenguaje, desarrollo, indicadores del desarrollo, dimensión comunicativa.

ABSTRACT: “Milestones in language development in Early Childhood (0-3 years)”

The research arises from the interest of the author for the language and babies development between 0-3 years old. The essayist studies the main indicators of typical language development to design of a milestones guide of development considering all the dimensions: *affektive, cognitive, communicative, social and psychomotor*.

The bases of the study has been obtained from a bibliographical study. The investigation is sustained in a qualitative research, which is considered the most accurate one for its use with subjective variables and for the wealth of results. The technique used was focus group that allowed to know how the class environment is and learn activities concentrated on the communication development.

After a productiveness work analyzing the information to get the main conclusions about the communicative development between 0-3 years.

Key words: 0-3 years, language, development, milestones of development, communicative dimension.



ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	2
2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN	3
3. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA.....	6
3.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	6
3.2. CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE HUMANO	7
3.3. COMPONENTES NEUROLÓGICOS Y ARTICULATORIOS DEL LENGUAJE	9
3.4. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.....	11
3.4.1. Teoría conductista.....	11
3.4.2. Teoría generativa-transformacional o innatista	13
3.4.3. Teoría cognitiva	13
3.4.4. Teoría sociocultural	14
3.5. INFLUENCIA DEL AMBIENTE EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE	17
3.6. ETAPAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE	18
3.7. DIMENSIONES DEL LENGUAJE: CONTENIDO, FORMA Y USO	21
3.8. EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN LA NORMATIVA LEGAL EDUCATIVA VIGENTE	25
3.9. SÍNTESIS DE LA CONTEXTUALIZACIÓN	29
4. PARTE EMPÍRICA	31
4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	31
4.1.1. Objetivos	31
4.1.2. Tipo de estudio: metodología cualitativa	31
4.2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
4.2.1. Trabajo de campo.....	32
4.2.1.1. Población.....	33
4.2.1.2. Acceso al campo.....	33
4.2.1.3. Recogida de datos.....	33
4.2.2. Fase analítica.....	33
4.2.2.1. Tratamiento de los datos	33
4.2.2.2. Elaboración del instrumento de análisis: árbol de indización	34
4.3. RESULTADOS.	37
5. CONCLUSIONES.....	51
6. PROSPECTIVA	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
ANEXOS	60



1. PRESENTACIÓN

Desde siempre la educación ha sido una vocación para mí junto con la Logopedia, materializando ambos ámbitos en el presente Trabajo de Fin de Grado titulado “*Indicadores del desarrollo de la dimensión comunicativa (0-3 años)*”.

Mi interés por el tema aumentó en el Prácticum I y más aún en Prácticum II del Grado de Educación Infantil, al observar varios casos con problemas de desarrollo en el lenguaje, habla y comunicación, y, además, al ver cómo son tratadas estas situaciones en los centros, con especialistas en Audición y Lenguaje o Logopedas. Me hizo pensar que sería más beneficiosa una acción docente con el fin de reforzar el trabajo del especialista y contemplar la formación de las figuras docentes en este ámbito.

He querido abordar e investigar los indicadores que se deben tener en cuenta en el desarrollo del lenguaje en edades tempranas, sin olvidar que es un tema difícil de estudiar, porque parte de su desarrollo aún es una incógnita para muchos estudiosos de la lengua en edades tempranas.

Decidí centrarme en el primer ciclo de la Educación Infantil debido a varios motivos: la carencia de información que existe; la reducida formación de las futuras figuras educadoras y la curiosidad que me suscitó el tema al tener contacto con bebés.

El estudio del alumnado de 0-6 años es función de la formación de Maestros de Educación Infantil. Por consiguiente, el presente trabajo se enfoca en el primer ciclo de Educación Infantil, resaltando la atención educativa que requiere. La sociedad lo conoce como meras “guarderías”, con la finalidad de guarda y custodia de los bebés, cuando en los centros educativos de 0 a 3 años, lo que se pretende es potenciar todas las dimensiones de la persona, entre ellas la dimensión comunicativa.

La búsqueda de información sobre el tema ha resultado difícil, debido a la antigüedad de las fuentes y diversidad de perspectivas, lo cual dificulta su estudio. Cuando comencé a indagar, me sorprendió que los estudios de 0-3 años eran muy escasos. En vez de acobardarme me motivé e incrementé mi interés para realizar este trabajo.

Una vez finalizado, me siento orgullosa por haber realizado esta investigación. Al principio fue difícil, pero me he encontrado cada vez más entusiasmada, sintiéndome muy contenta y satisfecha con todo lo que he conseguido aprender.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

“La necesidad del niño para comunicarse es inmediata, necesaria e inevitable”

(Baghban, 1990, p.13)

La cita de Baghban (1990), resalta la importancia de la dimensión comunicativa del ser humano desde que nace hasta el final de su vida, siendo necesario el desarrollo de la persona en todos sus ámbitos para conseguir comunicarse con palabras.



Figura 1. Dimensiones de la persona. Extraído de “Virtudes de la escolarización temprana” de M. L. García. Revista Pediatría Integral.

Para alcanzar el desarrollo integral de la persona, consideramos que las capacidades del ser humano están clasificadas en dimensiones humanas para facilitar el trabajo de la educación. Se toma como referencia la conceptualización de la persona como conjunto de capacidades clasificadas en las dimensiones humanas presentadas por Aranda (2005, p. 26) –psicomotora, cognitiva, de comunicación y lenguaje, de inserción social y afectiva- por García (2016, p. 40) –afectivo-emocional,

cognitiva, comunicativa, social y psicomotora- viéndose representadas en la figura 1. Como puede advertirse, las dimensiones son coincidentes para ambas autoras, aunque las denominaciones de tres de ellas presentan ciertas variaciones mínimas.

Según Mora (2015):

“El medio en que se desarrolla la persona durante los períodos críticos influye en el desarrollo de múltiples funciones cerebrales, en ellas el habla, la visión, la emoción, el aprendizaje de segundas lenguas, o las habilidades para la música y las matemáticas, es decir, tiene incidencia en muchos procesos cognitivos. Empieza a descubrirse que parece evidenciarse la existencia de períodos críticos diferentes para la formación de subsistemas o componentes de dichas funciones (pp. 35-36).

Según Montessori (1986) “el mayor perfeccionamiento de los niños se produce a través de las experiencias sociales” (p. 283). Siguiendo las citas de Mora y de Montessori, se

manifiesta la necesidad de interacción con el entorno para desarrollarse en todos sus ámbitos. Sin olvidar los “períodos críticos o sensitivos” que enmarcan un mayor desarrollo durante ellos, siendo especialmente receptivo a ciertos estímulos que guían el aprendizaje, adquiriendo conocimientos con más facilidad.

Otra gran aportación de Montessori es el concepto de “mente absorbente”, refiriéndose a la existencia de mecanismos innatos para absorber el aprendizaje del ambiente físico en el que viven los niños y niñas, concediéndole relevancia al entorno, del cual aprenden todo, también la Lengua de la comunidad, inconscientemente.

Descubrir que en los tres primeros años de vida la persona pueda ser capaz de absorber los conocimientos, fue una revolución en el campo de la docencia, dando lugar a considerar este primer período del desarrollo humano, como el más importante. (García, 2016).

Por lo tanto, la relevancia de la educación de 0 a 3 años y el desarrollo de la persona en relación con el entorno muestran su importancia por sí solos. Debemos comenzar a educar en edades tempranas para conseguir desarrollar todos los ámbitos de la vida del ser humano desde:

- *Lo social*, el lenguaje contribuye a construir una representación del mundo social y favorece la socialización del infante. Sin relación con los demás el ser humano no alcanza la madurez del lenguaje.
- *Lo psicológico*, el lenguaje es fundamental para la elaboración del pensamiento, es decir, a través de las operaciones cognitivas nos comunicamos, elaboramos planes, regulando y orientando nuestras conductas y actividades.
- *Lo cultural*: el infante aprende una lengua (signos propios de una comunidad cultural) y también aprende la cultura que los signos lingüísticos transmiten, así como los modos en que la sociedad entiende e interpreta la realidad.
- *Lo estético*: el lenguaje es el modo expresivo de la literatura, mediante la cual también lo entendemos de una determinada manera.
- *Lo didáctico*: el lenguaje es el instrumento para la transmisión y adquisición de conocimientos para el dominio de las diferentes disciplinas, así como para entender y relacionar los conocimientos (del Canto, 2015).



Teniendo en cuenta los puntos de vista anteriores, debemos reconocer que el lenguaje es necesario para el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones.

Según Ochoa (2016), la poca relevancia que se le otorga al primer ciclo de la Educación Infantil se refleja en un estudio del Ministerio de Educación que representa con un 34% la escolarización de niños/as menores de 3 años en el primer ciclo de Educación Infantil. Según el estudio, en Salamanca tan solo el 27,9% de niños/as han asistido a la “guardería”.

Estos datos muestran la poca consideración de la labor de los/as docentes en las Escuelas Infantiles, la cual es de gran importancia, porque fomentan el desarrollo de las habilidades del bebé trabajando en el desarrollo de todas las dimensiones de la persona. Por lo tanto, para que se mejore la práctica educativa, debemos conocer qué patrones sigue el desarrollo infantil y así determinar qué trabajar y cómo trabajarlo.

El compromiso de profundizar en mis competencias para emprender una correcta intervención educativa de considerables dificultades, debido a que es un intervalo de edad de gran vulnerabilidad, me ha impulsado a realizar este trabajo de equipo con otras seis compañeras de estudios de la titulación de Grado. El presente trabajo estudia la dimensión comunicativa, sin olvidar las demás, porque todo el desarrollo de la persona está interrelacionado. Como resultado de este trabajo conseguiremos un enfoque global del desarrollo infantil de 0 a los 3 años en todos los ámbitos de la persona. Asimismo cómo trabajar los valores en el aula y una guía de libros para 0-3 años.

Los beneficiarios de esta investigación son los bebés de 0-3 años. Está orientado a ofrecer a las familias y docentes pautas de cómo se desarrollan los bebés desde su gestación, fomentando el intercambio de palabras con el infante desde su nacimiento consiguiendo un progreso óptimo del lenguaje.

Se resalta así la importancia que tiene que las figuras docentes sean formadas en el desarrollo del lenguaje, así como en el resto de dimensiones humanas del ciclo 0-3 años, para facilitar que la información llegue a las familias, estableciendo un vínculo entre escuela y familia, que apoye el desarrollo infantil.

3. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

Se presenta una aproximación sobre el proceso de adquisición del lenguaje, sus características, componentes neurológicos, teorías sobre su adquisición, la influencia del ambiente en su desarrollo, etapas, ámbitos y la normativa legal a tener en cuenta para desarrollar este trabajo en el aula.

3.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

El modo de hablar del infante es el resultado de la unión de: comunicación, lenguaje y habla.

Según Mariscal (2008, pp. 132-133):

Comunicación es todo proceso de transmisión de información de un emisor a un receptor/es a través de sistemas de señales (olfativas, visuales...) y signos muy distintos desarrollados específicamente para comunicarse (vocalizaciones, palabras y gestos).

Habla hace referencia a la lengua oral, frente a la escrita o signada.

Según la RAE (2014):

Lengua sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana.

Según Mariscal (2008, pp. 132-133):

Lenguaje se refiere a la capacidad de comunicación o transmisión de información mediante signos arbitrarios, sonidos verbales o gestos manuales, que tienen una forma convencional y un significado, y se combinan siguiendo unas reglas determinadas. Es una capacidad específicamente humana.

Dependiendo desde qué teoría del desarrollo del lenguaje (punto 3.4.) nos posicionemos, encontramos otras definiciones:

- Según Watson (1924 citado por Cuetos, González y De Vega, 2015, p. 28): “El lenguaje es un hábito manipulatorio”. Se posiciona en la teoría conductista.

- Siguiendo a Ferdinand de Saussure (1969 citado por Ferrer, 2012, p. 58): “*El lenguaje es la facultad común a todos los hombres que se concreta en una lengua, que es el producto social de la capacidad de lenguaje*”. Se posiciona en la teoría sociocultural.
- Para Noam Chomsky (2003 citado por Ferrer, 2012, p. 58): “*El lenguaje es una facultad innata y la adquisición del lenguaje es un proceso natural*”. Se posiciona en la teoría generativa-transformacional, el innatismo.
- Según Avendaño y Miretti (2007, p. 19 citado por Martín, 2015, p.34) “*El lenguaje se erige en instrumento de la construcción del pensamiento, por lo que enseñar a comprender y a producir discursos sociales es enseñar a pensar y a actuar en la sociedad*”. Se posiciona en la teoría cognitiva.

3.2. CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE HUMANO

Existen una serie de características propias del lenguaje humano que nos diferencian de los otros procedimientos comunicativos, como pueden ser los que usan los animales, plantas o máquinas.

Siguiendo al lingüista Hockett (1960 citado por Cuetos et al., 2015), hay dieciséis propiedades o rasgos característicos del lenguaje verbal humano:

1. **Canal vocal-auditivo:** el emisor emplea un conducto vocal y el receptor un mecanismo auditivo.
2. **Transmisión generalizada y recepción direccional:** debido a las propiedades físicas del medio, una señal circula en todas las direcciones desde el hablante, mientras que el receptor puede localizar la dirección de procedencia.
3. **Desvanecimiento rápido:** la señal se desvanece rápidamente en el tiempo.
4. **Intercambiabilidad:** los individuos pueden intercambiar sus papeles de emisores y receptores del lenguaje.
5. **Retroalimentación completa:** los emisores pueden recibir información de sus propias señales y así controlar su producción. El emisor de una señal lingüística es al mismo tiempo receptor de ella.
6. **Especialización:** el sistema está especializado para el fin lingüístico. No sirve para algo distinto de su propio uso.

7. **Semanticidad:** las expresiones tienen significado, se refieren a cosas o propiedades del mundo.
8. **Arbitrariedad:** se da una relación arbitraria entre significante y significado. Los símbolos son abstractos.
9. **Carácter discreto:** el sistema de señales puede subdividirse en unidades discretas y repetibles.
10. **Desplazamiento:** puede referirse a cosas no presentes en el espacio y el tiempo.
11. **Productividad o creatividad:** posibilidad de elaborar e inventar nuevos mensajes, sin límite.
12. **Transmisión tradicional:** el sistema se aprende de quienes lo usan. El lenguaje pasa de una generación a otra.
13. **Dualidad de estructura o doble articulación:** el sistema consta de un conjunto de unidades sin significado (sonidos) combinadas en otras unidades con significado (palabras y oraciones).
14. **Prevaricación:** el lenguaje nos proporciona la capacidad de mentir y engañar.
15. **Reflexibilidad:** el sistema lingüístico puede comunicar sobre el propio sistema.
16. **Aprendible:** el hablante de un lenguaje puede aprender otro.

No todas las características son exclusivas del lenguaje humano, pero ningún sistema de comunicación animal agrupa conjuntamente las dieciséis propiedades anteriores.

Según Martín (2015), otro aspecto importante a considerar en relación a las características del desarrollo del lenguaje es, la existencia de un *periodo crítico de aprendizaje*. En caso de producirse una lesión cerebral en la edad adulta, la recuperación del lenguaje es mucho más difícil que si la misma lesión se produce a edades tempranas. La plasticidad del cerebro es mayor durante el periodo crítico, que no va más allá de los 12 años. El cerebro humano a los 6 años tiene el 95% del tamaño del cerebro de un adulto. Se estima que no alcanza el tamaño total hasta los 12 años, por lo que hasta los 6 años de edad existen mayores habilidades para aprender una lengua, porque después descende su capacidad de adquirirlo hasta la pubertad y es aún menor en la edad adulta.

3.3. COMPONENTES NEUROLÓGICOS Y ARTICULATORIOS DEL LENGUAJE

Según González y Hornauer-Huges (2014), el lenguaje es usado por el ser humano para comunicarse y pensar. Está representado en múltiples áreas del cerebro. Las funciones cerebrales superiores como la que tratamos, forma un sistema muy complejo que depende del trabajo de diferentes áreas y el conjunto de todas ellas logran el resultado final.

En el lenguaje actúan diferentes componentes neurofisiológicos que permiten la decodificación y elaboración del mismo. Entre los principales componentes destacan:

- **La audición:** permite escuchar lo que se nos dice.
- **El cerebro y la corteza cerebral:** decodifican lo oído y mandan órdenes a los órganos fonatorios para producir el lenguaje.
- **Órganos fonatorios:** permiten la producción sonora del lenguaje, el habla.

En la figura siguiente se puede ver la relación entre los diferentes componentes:

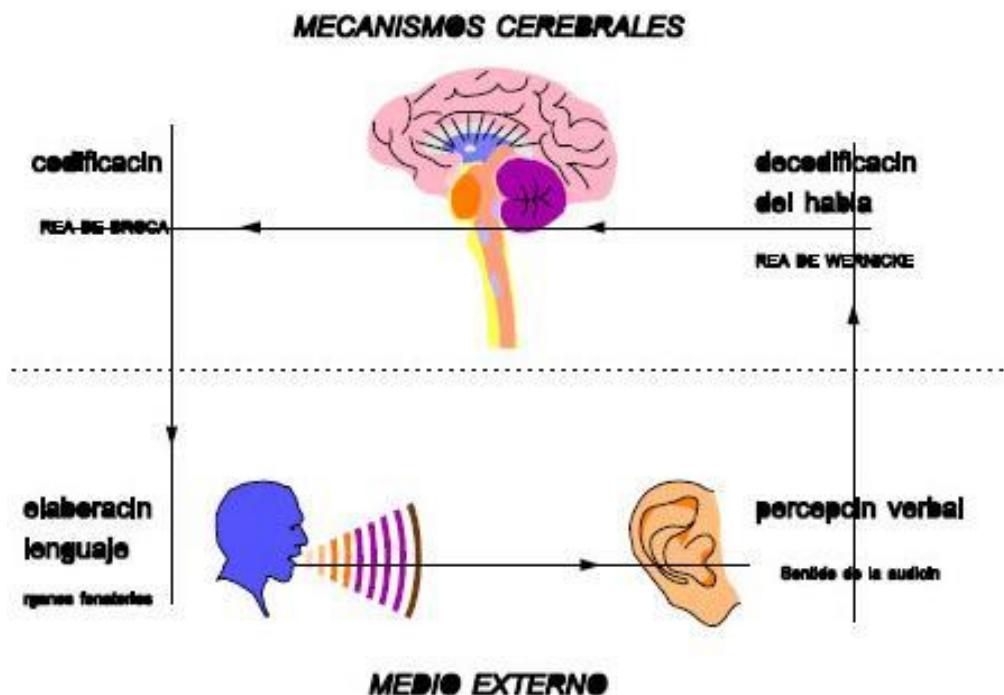


Figura 2. Mecanismos cerebrales. Extraído de “Desarrollo del lenguaje” de Molina Vives, *Recurso electrónico*. Universitat Autònoma de Barcelona.

La explicación de la recepción y emisión del lenguaje de una persona según Molina Vives (2007):

Lenguaje receptivo

El lenguaje receptivo se refiere a cómo captamos y comprendemos la señal hablada.

El habla consiste en una vibración del aire ambiental. Este produce una movilización del tímpano (oído) que provoca la movilización de los huesecillos del oído medio, transformando el mensaje al oído interno e induciendo en él la movilización de los fluidos de la cóclea haciendo que las células ciliadas se muevan, suponiendo un desplazamiento de diferentes membranas, realizando un trabajo neuronal para que posteriormente, tras el paso por el área de Wernicke (lóbulo temporal izquierdo), se produzca una comprensión del mensaje emitido por el interlocutor.

Lenguaje emitido

La emisión de sonidos, al espirar, produce una vibración de las cuerdas vocales la cual debe ir acompañada de una correcta colocación de las piezas del aparato bucofaríngeo. Los músculos y cavidades necesarios para la producción del sonido son controlados a nivel cerebral, a través de los nervios que provienen del encéfalo, por lo tanto, la orden motriz parte del córtex cerebral a nivel del área motriz primaria, **área de Broca** (lóbulo frontal izquierdo).

Una vez dada la orden, el sonido emitido por las cuerdas vocales tras la exhalación del aire se caracteriza por la intensidad, el timbre y la altura. Boca y faringe actúan de cajas de resonancia y permiten la formación de los fonemas, provocando el desarrollo del lenguaje o habla. La expresión oral es constantemente reajustada en función de informaciones auditivas.

Como se ve en la Figura 3, el área de Broca y el área de Wernicke se encuentran conectadas por millones de axones que constituyen el fascículo arqueado, trabajando conjuntamente en la emisión y recepción del lenguaje.

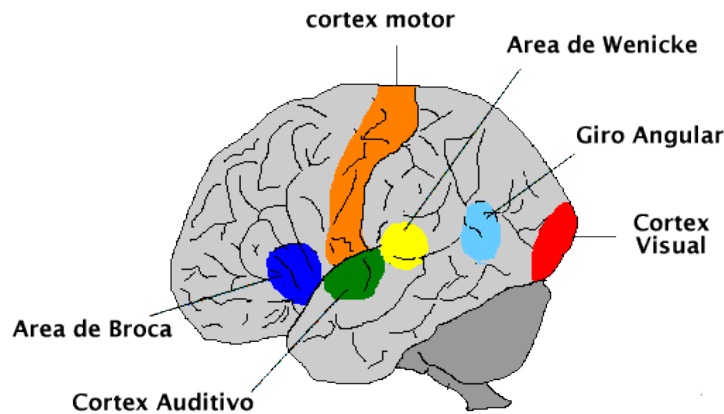


Figura 3. Áreas del lenguaje en el cerebro. Extraído de “Psicología general” de G. Boeree. Recurso electrónico. ©Psicología Online.

3.4. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Siguiendo a Del Carmen (2009), las teorías del aprendizaje del lenguaje, durante años han intentado explicar la adquisición de conceptos y según su momento histórico han prevalecido unas u otras dando respuestas a los interrogantes de cada época.

Según Berger (2006), el proceso de aprendizaje del lenguaje es continuo durante los primeros años de vida. En la adolescencia somos capaces de componer poemas o pronunciar oraciones complejas y en la edad adulta, algunas personas son capaces de hablar varios idiomas. La pregunta que nos hacemos es ¿cómo se produce este aprendizaje?

Varias escuelas del pensamiento intentaron responder a la pregunta, cada una con su propia historia, su cuerpo de investigación y sus expertos. Explicándolas a continuación:

3.4.1. Teoría conductista

Dentro de la teoría conductista se incluyen otras corrientes: en primer lugar la Reflexología: Conductismo Clásico y Conductismo Operante (Estímulo-Respuesta); y en segundo lugar la Teoría de la Imitación de Modelos o Teoría del Aprendizaje Vicario (Imitación).

La Reflexología se desarrolla en Rusia por Iván Pavlov (1849-1936) quien estudió el condicionamiento clásico. Es un proceso de aprendizaje basado en la asociación y reforzamiento de un estímulo. Conduce al aprendizaje de un significado con un estímulo



neutro que carecía de significación especial antes del condicionamiento. Por ejemplo, los bebés asocian objetos con palabras que han escuchado frecuentemente y más si se produce el reforzamiento, como puede ser la sonrisa materna.

Como consecuencia del condicionamiento clásico de Pavlov (1849-1936), Watson (1878-1958) y Skinner (1904-1990), psicólogos del aprendizaje, desarrollan en Estados Unidos el condicionamiento operante o instrumental, ya existe una conducta aprendida, la cual reforzamos a través de consecuencias placenteras denominadas “recompensas”. Las consecuencias no placenteras que se denominan “castigos”.

Una vez que una conducta haya sido condicionada (aprendida), se continuará llevando a cabo aun si las consecuencias placenteras ocurrieron solo ocasionalmente, y se tratará de evitar aun si el castigo se produjo en contadas ocasiones. Por ejemplo: los padres captan la atención del bebé con un timbre más alto, oraciones más cortas, alargando las palabras, enfatizando sustantivos y utilizando una gramática más simple, lo cual ayuda al bebé a asociar las palabras con los objetos (Smith, 1995 citado por Berger, 2006).

Esta teoría nos dice que durante la infancia se adquiere el lenguaje a través de procesos del condicionamiento. De esta manera, se explica que todos los infantes tienen el mismo desarrollo del lenguaje (Baghban, 1990).

Finalmente, como mejora del conductismo de Watson y de Skinner, se encuentra la Teoría de la Imitación de Modelos o Teoría del Aprendizaje Vicario desarrollada por Bandura. Surge de la comprensión de que todas las criaturas valoran el acercamiento, el cariño, la confianza y el ejemplo. Se denomina teoría del aprendizaje social.

Los seres humanos aprenden observando a otros, sin relacionar un estímulo con otro (condicionamiento clásico) y sin experimentar ellos mismos ningún refuerzo (condicionamiento operante). Aprendemos porque somos seres sociales, y buscamos la conformidad y la tolerancia de los otros. Es necesario un modelo de calidad, ya que si no hay un guía no hay lenguaje, sin olvidar que la cantidad también es importante (Berger, 2006).

Las teorías conductistas o también denominadas asociacionistas, consideran que un fenómeno puede ser explicado a partir de la asociación entre elementos más básicos que

el propio fenómeno, es decir, el sujeto lo ha vivido con anterioridad (Echegoyen, 2017). Por lo tanto, según este punto de vista, los adultos enseñan el lenguaje y después los infantes lo aprenden (Berger, 2006).

3.4.2. Teoría generativa-transformacional o innatista

Noam Chomsky es la figura más representativa de esta corriente que aporta datos muy importantes sobre el aprendizaje del lenguaje. Se basa en la existencia de una estructura innata por la que aprendemos el lenguaje en un corto tiempo. Se encuentra en el cerebro. Es el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) (Montero, 2015), que posibilita que los infantes adquieran las reglas gramaticales de manera veloz y efectiva a partir de la estimulación de su entorno más cercano sin importar su lengua materna.

Todos las personas que investigan sobre el desarrollo del lenguaje han entendido que se requiere algún aporte del entorno para que se consiga un aprendizaje del lenguaje, pero solo la teoría epigenética apoya a Chomsky: los bebés están predispuestos de forma innata a utilizar su mente para comprender y hablar cualquier idioma que se les ofrezca, la lengua a la cual están expuestos (Gopnik, 2001 citado por Berger, 2006).

Según Berger (2006), los estudios apoyan que todos los bebés balbucean sonidos similares a *ma-ma* y *da-da* (sin referirse aún a la madre y al padre) de los 6 a los 9 meses de edad (Goldman, 2001). No se requiere reforzamiento o enseñanza, solo es necesario que crezcan las dendritas, que se desarrollen los músculos de la boca y que se conecten las neuronas. Posteriormente existirá el habla.

Por lo tanto, según la teoría de Chomsky, los bebés humanos están pre-programados para recoger lo más importante de la información lingüística. Las personas adultas facilitamos el proceso, hacemos cosas que lo facilitan aunque sea de forma intuitiva. El tono maternal o el habla dirigida al niño¹ es importante, ya que se agiliza el proceso de adquisición del lenguaje (Montero, 2015).

3.4.3. Teoría cognitiva

La teoría cognitiva es un enfoque estructuralista de la psicología, que surge a mediados del siglo XX, “*Pretende explicar el aprendizaje humano como un proceso integral en el*

¹ **Habla dirigida al niño:** cuando se habla directamente a un niño. El habla de los cuidadores a los niños pequeños que se modifica para que sea más fácil de comprender. (Harley, 2009)

que entran a funcionar mecanismos mentales complejos como la comprensión, el análisis y la propia aplicación del saber en un contexto social” (Arboleda, 2005, p. 180 citado por Del Carmen, 2009).

Las personas que estudian la psicología han vuelto la mirada hacia el momento en que, tanto el lenguaje como el pensamiento, comienzan a formarse en las primeras etapas del desarrollo del infante, con la esperanza de comprender mejor la naturaleza de su relación.

El interés fundamental de Piaget, quien es el mayor representante de la teoría cognitiva, se centra en las etapas del desarrollo de la inteligencia, y no le presta excesiva atención al lenguaje ni a las relaciones entre pensamiento y lenguaje. Para Piaget, el lenguaje era una consecuencia, un reflejo de la evolución del pensamiento infantil, por lo tanto se encuentra subordinado al desarrollo de las estructuras cognitivas. Contrapone el lenguaje egocéntrico con el lenguaje social, cuyo objetivo es comunicarse con los demás.

El lenguaje egocéntrico es una manifestación más del egocentrismo, característica de la inmadurez cognitiva infantil, ya que la persona se coloca en el centro del mundo y es incapaz de descentrar su punto de vista y ponerse en el lugar del otro. Hacia los 6 o 7 años, el infante va superando el lenguaje egocéntrico hasta que prácticamente desaparece, dejando paso al lenguaje social.

Por lo tanto, el lenguaje egocéntrico es un estadio pasajero en la evolución cognitiva (Cuetos et al., 2015). Piaget le da más importancia al pensamiento que al lenguaje, incluso previo a la adquisición del lenguaje, ya que este es un instrumento para expresar el pensamiento, aunque posteriormente el desarrollo del lenguaje y pensamiento son interdependientes (Montero, 2015).

3.4.4. Teoría sociocultural

La teoría sociocultural o pragmático-social considera que el objetivo del desarrollo del lenguaje es la comunicación (Berger, 2006). Vygotsky, es el principal representante de esta teoría del desarrollo del lenguaje. Para él al comienzo de la vida el pensamiento y el lenguaje son independientes hasta la edad de 2 o 3 años que se establece la unión entre ambos.

Primero existe un pensamiento prelingüístico, sin palabras y un lenguaje preintelectual, sin pensamiento; que siguen caminos distintos. A partir de un momento dado, los dos caminos se juntan: el pensamiento se hace verbal, y el habla racional, produciéndose una conexión entre pensamiento y lenguaje, lo que es considerado un proceso clave en la internalización del habla egocéntrica.

Vygotsky nos dice que el lenguaje egocéntrico es una forma necesaria de transición desde el habla externa al habla interna, la cual estaría en la base del pensamiento del adulto. El lenguaje egocéntrico del bebé se va haciendo más íntimo y privado, ayudando en la regulación y el control de la propia conducta (Welsh, 1986 citado por Cuetos et al., 2015). En la figura 4 puede observarse la teoría de Vygotsky más clara:

Pensamiento prelingüístico y el lenguaje preintelectual → pensamiento verbal y habla racional → habla egocéntrica → Lenguaje interno

Figura 4. Teoría de Vygotsky.

Según Vygotsky, la escasez de comunicación se debe a que el lenguaje egocéntrico y el lenguaje social cumplen funciones diferentes. Gracias al lenguaje egocéntrico, el bebé vocaliza su pensamiento y le sirve de guía en sus actividades; esta vocalización se disipa progresivamente según se va convirtiendo en lenguaje interno. De esta forma, “*el habla interna equivale en gran medida a pensar, no con palabras sino con el significado de estas*” (Vygotsky, 1962, p. 149). Por lo tanto, para Vygotsky el habla interna o privada tiene estructura propia, distinta del habla externa.

La visión de Vygotsky es más sofisticada que la propuesta de los conductistas. Los seres humanos pensamos con ideas que aparecen como un todo y que luego traducimos en frases y palabras en un orden secuencial (Cuetos et al., 2015).

Por lo tanto, el pensamiento y lenguaje tienen un desarrollo común, no hay pensamiento sin lenguaje, ni lenguaje sin pensamiento, porque son interdependientes. Según esta teoría, los bebés se comunican de todas las formas que pueden, ya que los seres humanos son seres sociales, dependientes uno del otro para la supervivencia y el bienestar.



Los sociolingüistas, como parte de la competencia comunicativa, analizan el ambiente de aprendizaje a fin de localizar las posibles fuentes de influencia en el desarrollo del lenguaje, diferenciándose así, de los innatistas y conductistas, debido a que se reconocen las diferencias grupales e individuales de cada ser humano, que actúan como fuerzas externas sobre los mecanismos del sujeto que aprende a hablar (Baghban, 1990).

Las diferentes teorías sobre la adquisición del lenguaje pueden ser sintetizadas de la siguiente forma:

Tabla 1. Resumen de las diferentes teorías sobre la adquisición del lenguaje.

TEORÍA	LENGUAJE	INDIVIDUO	APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO
Conductista	Conjunto de hábitos	Organismo vacío	El medio influye sobre el organismo creando y reforzando hábitos
Generativa-transformacional o innatista	Capacidad humana	Dispositivo de adquisición del lenguaje innato (DAL)	Interiorización de una gramática particular, a partir de los universales lingüísticos innatos
Cognitiva	Manifestación particular de la función simbólica	Sujeto que madura y de su evolución depende el desarrollo lingüístico	Construcción del objeto, interiorización de esquemas de acción
Sociocultural	Institución social	Individuo social por excelencia, necesitado de comunicación	Interiorización de las relaciones sociales (unión del pensamiento y lenguaje).

Nota. Tabla detallando de manera esquemática las diferentes teorías sobre la adquisición del lenguaje, centrada en tres aspectos de cada teoría: lenguaje, individuo y aprendizaje lingüístico. Adaptado de “El lenguaje del preescolar. Una visión teórica”, de E. Beniers, 1986, p. 36.

Todas las perspectivas ponen de manifiesto la influencia del ambiente y las relaciones sociales en el desarrollo del lenguaje:

- En la teoría conductista los cuidadores lo enseñan a través del refuerzo, asociación e imitación.
- En la teoría generativa transformacional o innatista, los seres humanos potenciamos el aprendizaje con las acciones (tono maternal).

- En la teoría cognitiva, la sociedad es la que ayuda a que el bebé aprenda el lenguaje.
- En la teoría sociocultural es el bebé quien desarrolla su pensamiento y lenguaje a la vez, lo cual depende de los estímulos que reciba de su entorno para lograr un mayor desarrollo.

En consecuencia, el entorno, ambiente, o contexto influye en el desarrollo del lenguaje, siendo el entorno familiar el más importante.

3.5. INFLUENCIA DEL AMBIENTE EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Según Vila (1990):

“Si un niño aprende a hablar porque se le habla, la calidad del lenguaje de las personas que interactúan con él y la diversidad de los contextos comunicativos en los que participa tienen un lugar decisivo en el proceso de adquisición de una lengua. Nadie explica al niño las reglas que rigen su lengua materna, las deduce en función del uso que los otros, hablantes competentes, hacen de ella al comunicarse con él” (p. 35).

Según la cita de Vila (1990), el modelo de lenguaje o el input lingüístico que se ofrece al bebé tiene un valor decisivo en el proceso de construcción e interiorización, y también la influencia de otros contextos, lo que nos indica que el desarrollo del lenguaje se produce en relación con otras disciplinas. Como dice Hunt y Agnily, (1991 citado por Aguado, 1995) *“El lenguaje es demasiado humano para ser confinado en una sola disciplina”*. Es difícil explicar el desarrollo del lenguaje sin relacionarlo con el medio social y la capacidad intelectual. Vila, I. (1990) y Guibourg I. (2010) presentan una tabla en la que se puede observar detalladamente la relación entre el desarrollo social y cognitivo y el desarrollo del lenguaje.

Tabla 2. Experiencia social y desarrollo cognitivo, y desarrollo lingüístico.

EXPERIENCIA SOCIAL Y DESARROLLO COGNITIVO	ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE
Los dos primeros años de vida	
<ul style="list-style-type: none"> • Relación diádica adulto-bebé • Formatos de interacción • Atribuciones optimizadores • Acceso a la convencionalidad • Inteligencia sensoriomotora • Primeras representaciones simbólicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Balbuceo • Primeras palabras. Holofrase. • Combinación de dos palabras • Primeras flexiones • Hiperregularizaciones • Uso de algunas preposiciones, artículos y posesivos
De los dos a los cuatro años	
<ul style="list-style-type: none"> • Familia y hermanos/as • Imitación. Juego simbólico • Inteligencia preoperatoria • Sincretismo y egocentrismo cognitivo • Relaciones espacio-temporales básicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Esfuerzos para mejorar la comprensibilidad • Repertorio fonético casi completo • El léxico crece duplicándose cada año • Frases de tres o cuatro elementos lingüísticos • Dominio de las oraciones simples

Nota. Esquema en el que se representa el paralelismo entre el desarrollo social, cognitivo y lingüístico del infante, desde el nacimiento hasta los cuatro años. Extraído de “Adquisición del lenguaje”, de I. Vila, 1990, pp. 173-189

Según Ferrer (2012), el desarrollo del lenguaje está unido a la socialización y al desarrollo cognitivo como presenta Piaget en su teoría. Sólo con una relación afectiva bien establecida se logrará una posible comunicación auténtica con el niño/a. El centro escolar debe trabajar de manera conjunta con la familia para que exista un progreso en el desarrollo del lenguaje infantil. El docente debe ir descubriendo poco a poco el modo de dar soporte a cada familia, a fin de encontrar sus propios recursos y las formas que favorezcan el intercambio comunicativo con el niño/a.

Para Nickel (1980) la gran mayoría de los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en la escuela se realizan, preferentemente, mediante el lenguaje. Después de ingresar en la escuela, se ve un notable progreso, en cuanto al rendimiento, dentro de distintos aspectos del desarrollo verbal.

3.6. ETAPAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Según Vila (1990) y Bigas (2010), el desarrollo del lenguaje del bebé es un proceso innato que los seres humanos llevamos a cabo gracias a la influencia del medio social. Un ejemplo de las predisposiciones que tiene el bebé a la adquisición del lenguaje son



las *percepciones*, ya que desde el proceso de gestación está escuchando la voz de la madre, lo que hace que tenga una atracción por la voz humana.

También le gustan los rostros humanos, juega con las miradas; así como el olor de la madre, las sensaciones placenteras que le producen las caricias... lo cual es secundado por la visión y la audición, que permiten la construcción de los primeros cuadros perceptivos y llevan a la construcción de las representaciones mentales, apoyando de manera progresiva el desarrollo del lenguaje.

El bebé muestra muchas conductas. Desde el primer día destacan el llanto y la sonrisa, siendo consideradas como comunicación inicial, ya que la persona cuidadora lo interpreta como si el bebé tuviera una clara intención comunicativa. Progresivamente, respecto al desarrollo de la comunicación preverbal el bebé articula y experimenta con sus capacidades fónicas hasta el primer año en que comienzan las primeras palabras.

Hay que tener en cuenta que en los primeros meses de vida todos los bebés reproducen los mismos sonidos rítmicos como respuesta a estímulos visuales, táctiles o auditivos, dando lugar a una visión innatista del desarrollo del lenguaje.

En la tabla 3 se representa el desarrollo del lenguaje desde los 0 a los 3 años de manera más detallada marcando los principales hitos del lenguaje.

Tabla 3. Desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años.

ETAPA	EDAD	HITOS
PRELINGÜÍSTICA	0,5 – 1,5 m	Vocalizaciones reflejas, sonidos vegetativos, llanto y sonrisa.
	1,5 – 4 m	Balbuceo, gorjeos. La <i>protoconversación</i> : ocurre cuando el bebé se esfuerza en producir sonidos para captar la atención de su cuidador/a, lo cual lleva a la persona adulta a situarse dentro del campo visual del bebé y fijar la mirada en sus ojos. El bebé calla, y la persona adulta interpreta este silencio como una invitación para “contestarle”. La persona adulta calla, el bebé produce sonidos, de esta manera crean una especie de diálogo.
	4 – 6 m	<i>Juego vocálico</i> con sonidos consonánticos
	6 – 10 m	<i>Laleo</i> : creación de cadenas silábicas reiteradas <i>Ecolalia o imitación</i> : reproduce nuevas estructuras silábicas que se parecen a las de los adultos Primeras vocales /a/, /e/ (9 meses)
	10 - 12 m	<i>Jerga expresiva</i> : balbuceo no reduplicado. Indicativo de que tiene interés por el lenguaje.
LINGÜÍSTICA	12 - 18 m	<i>Primeras palabras</i> : Caracterizadas por ser reflejas y universales <i>Holofrase</i> : una sola palabra, representando el significado de una frase (“palabra-frase”) Primas consonantes /p/, /t/, /m/ (12 meses)
	18 - 22 m	<i>Frasas de dos palabras</i>
	22 - 24 m	Aumenta el léxico y aparecen convenciones sociales, como pueden ser hola y gracias. <i>Habla telegráfica</i> : se pierden los artículos, los verbos auxiliares y la mayoría de las restantes palabras para enlazar la oración en el lenguaje adulto.
	24 – 30 m	<i>Jerga</i> : construyen estructuras mixtas “¡aquí está!” “quiero agua”... Concordancia en género y número en sus palabras, además de entonar y darle ritmo. Hiperregularizaciones (<i>rompido</i> por <i>roto</i>).
	30 - 36 m	Entiende situaciones sencillas e interesantes para él: <ul style="list-style-type: none"> • Narraciones de cuentos (con soporte de imágenes) • Ejecuta de forma autónoma consignas dadas por el adulto • Comprende la anticipación a acciones futuras Dificultades en: <ul style="list-style-type: none"> • Explicar sucesos que no se refieran a él/ella • Explicar sucesos que no sean en tiempo actual Estas dificultades se producen debido a que no ha finalizado el proceso de interiorización del lenguaje y siguen en la etapa del lenguaje egocéntrico.

Nota. Cuadro explicativo de los diferentes hitos en el lenguaje desde que el bebé nace hasta los tres años. Adaptado de “Adquisición del lenguaje”, de I. Vila, 1990, pp. 85-98; de “Didáctica de la lengua infantil”, de I. Guibourg, 2010, pp. 13-38; de “Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos.”, de R. A. Clemente, 2000; de “Fundamentos del desarrollo del lenguaje”, de E. H. Lennenberg y E. Lennenberg, 1982, p. 198.

3.7. DIMENSIONES DEL LENGUAJE: CONTENIDO, FORMA Y USO

Según Cuetos, González y De Vega, (2015),

“La psicología del lenguaje, también denominada psicolingüística, es la parte de la psicología dedicada a estudiar la forma en que los seres humanos procesamos el lenguaje. Su principal objetivo es explicar cómo comprendemos y producimos el lenguaje, es decir, cuáles son los mecanismos cognitivos y cerebrales que nos permiten expresar nuestras ideas y sentimientos a través de los sonidos y entender los mensajes que nos llegan de otros hablantes.” (p. 1)

Según la cita anterior es necesario conocer cómo producimos el lenguaje. Para los lingüistas analizan el lenguaje para descomponerlo en sus componentes más simples (Jay, 2003 citado por Cuetos et al., 2015). El lenguaje está organizado en una jerarquía de componentes de distinta complejidad (Cuetos et al., 2015). Se divide en tres niveles (Lahey, 1988 citado por Clemente, 2000) como se puede observar en la tabla 4:

Tabla 4. Categorías de las formas habladas.

CONTENIDO DEL LENGUAJE	Semántica
FORMA DEL LENGUAJE	Fonética y Fonología
	Morfología Sintaxis
USO DEL LENGUAJE	Pragmática

Nota: Categorización de los niveles del lenguaje. Adaptado de “Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos.” De Lahey, 1988 citado por R. A. Clemente, 2000, p. 12.

3.7.1. El contenido (dimensión lexicosemántica)

Estudia el contenido del lenguaje y se preocupa de conocer cómo los humanos somos capaces de representarnos un mundo de objetos y sucesos así como de sus relaciones mediante el uso de un código lingüístico.

Las palabras serán reconocidas por el lector como los significados de las unidades más simples las cuales representan el mundo de los objetos, las acciones o los elementos funcionales. A partir de estas estructuras, la inteligencia humana es capaz de crear sucesivas inclusiones de significaciones, de forma que se confeccionan unidades superiores que expresan significados más complejos. Por lo tanto, relacionamos las palabras y sus significados, condicionando así la relación con la realidad y sus implicaciones cognitivas.

3.7.2. La forma: dimensiones fonológica, morfológica, y sintáctica

En este apartado contemplamos cuatro áreas del lenguaje: fonética, fonología, morfología y sintaxis.

Siguiendo a Clemente (2000, p. 13):

- **La fonética** *estudia la parte física de los elementos fónicos (sonidos) que constituyen el lenguaje articulado.*
- **La fonología** *es la rama de la lingüística que estudia los sonidos del lenguaje desde el punto de vista de las funciones de la lengua.*

Según Santrock (2006, p. 191):

- **La morfología** *se refiere a las unidades de significado implicadas en la formación de palabras. Un morfema es una unidad mínima de significado, es una palabra o parte de una palabra que no puede romperse en partes más pequeñas de significado.*

Para O'Grady (2005 citado por Santrock, 2006, p. 191):

- **La sintaxis** *implica la forma en la que se combinan las palabras para formar frases u oraciones aceptables.*

En relación al desarrollo fonológico se considera el balbuceo como primera muestra de lenguaje oral del bebé, lo cual nos permite concluir que el bebé está “diseñado” desde el nacimiento para la interacción. Su progreso es totalmente irregular pero los sonidos son parecidos a los de su entorno sobre todo a partir de los 8 meses.

Se pueden tener en cuenta el balbuceo y los gestos que el bebé realiza como antecedentes de la competencia comunicativa. También es importante advertir que se dan los mismos patrones del balbuceo entre niños/as de diferentes culturas y lenguaje (Aguado, 1995).

El bebé progresivamente adquiere la capacidad para distinguir y articular los diferentes fonemas, lo que se inicia a partir del primer año de vida y finaliza alrededor de los 6 años. Es decir, a los 6/7 años somos capaces de pronunciar correctamente todos los fonemas y combinaciones de fonemas de nuestro lenguaje (Zubiauz, 2014).

Tabla 5. Adquisición de los fonemas.

	FONEMAS	EDAD DE ADQUISICIÓN
VOCALES	/a/, /e/, /i/, /o/, /u/	2 años
	Nasales: /m/, /n/, /ñ/ ...	3 años
CONSONANTES	Oclusivas: /p/, /t/, /k/, /b/ ... /d/, /g/ ...	3 años 4 años
	Fricativas: /f/ ... /s/, /z/ ... /j/ ...	4 años 6 años 3 años
	Africada: /ch/ ...	4 años
	Laterales: /l/ ... /ll/ ...	3 años 4 años
	Vibrante: /r/, /rr/ ...	7 años

Nota: Tabla que representa las edades en las que el infante va adquiriendo la pronunciación de los diferentes sonidos de la lengua española. Extraído de B. Zubiauz, 2014.

3.8.3. El uso (dimensión pragmática)

Se refiere al empleo correcto del lenguaje del contexto. El camino para la actitud pragmática se inicia cuando el infante empieza a utilizar gestos y vocalizaciones en un proceso comunicativo. El desarrollo se adquiere mediante la retroalimentación social (Johnston E.B y Johnston A. V., 1988 citado por Pérez, 1995).

La primera fase para iniciarse en la comunicación es la comprensión de la intersubjetividad, entendida como la capacidad de reconocer que los otros son personas y que se comportan como activos procuradores de contacto interpersonal, a diferencia de los objetos que únicamente son reactivos a los contactos infantiles. Algunos estudios dicen que los comportamientos intersubjetivos son innatos y otros que se producen gracias a la interacción con el medio y por tanto, su adquisición es mucho más lenta.

En la segunda fase, las interacciones adulto-bebé se insertan en el deseo de ambos de mantenerlas, convirtiéndose la afectividad en uno de los motores del progreso infantil. Entre los cuatro y seis meses de vida, las interacciones cambian incluyendo el objeto, dando lugar a estrategias de comunicación más complejas que aseguren el transcurso de

la interacción. Bruner (1983) lo denomina formatos de juego y los organiza en tres grandes grupos: de acción conjunta (juego de dar y tomar, poner y sacar, construir y tirar), de atención conjunta (lectura de imágenes, señalización de objetos) y de acción y atención conjunta (juego del cucú).

En el juego el adulto y el bebé marcan el comienzo y el final, por lo que los juegos están estructurados en un marco estable, son repetitivos y limitados pero están pautados de la misma forma que el diálogo: ahora actúo yo, ahora actúas tú (Guibourg, 2010).

En esta fase se produce el desarrollo de la intencionalidad comunicativa, el/la niño/a ya es consciente de que necesita la atención del adulto. También el niño/a comienza a utilizar fórmulas lingüísticas para la expresión de la intencionalidad y, por tanto, para interactuar verbalmente con los demás. De la unión de la intencionalidad comunicativa y las capacidades fonéticas de los/as niños/as nacen una serie de funciones (Clemente, 2000).

Halliday (1973) divide el desarrollo de la pragmática en tres fases produciéndose un avance progresivo en las siete funciones del lenguaje:

Tabla 6. Funciones de Halliday según la edad.

EDAD	FUNCIÓN	DESCRIPCIÓN
Antes de los 16 meses	Instrumental	Satisfacer necesidades: “quiero”
	Reguladora	Controlar el comportamiento de los demás: órdenes
	Interactiva	Saludos y fórmulas de intercambio social
	Personal	Expresar opiniones, deseos, sentimientos, etc.
Entre los 16 y 18 meses	Heurística	Cuestionamiento de la realidad y conocimiento: ¿por qué?
	Imaginativa	Creación del propio mundo y superación de la realidad
Después de 18 meses	Informativa	Intercambiar información: “tengo que decirte”

Nota. Tabla detallada de las funciones del lenguaje según la edad. Adaptado de Halliday, 1975 citado por R. A. Clemente, 2000.

A partir del tercer año de vida comienza la proliferación de usos comunicativos y la expansión comunicativa siendo impresionantes los avances del infante.

Estas dimensiones en las que hemos dividido el lenguaje no funcionan aisladas. El lenguaje es una unidad global, y por tanto, todos los componentes tienen el soporte común de la propia lengua. De esta forma, hay continuas interrelaciones entre los niveles semánticos y morfosintácticos, entre los semánticos y fonológicos o entre la semántica y la pragmática (Clemente, 2000).

3.8. EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN LA NORMATIVA LEGAL EDUCATIVA VIGENTE

Siguiendo la normativa educativa vigente de Educación Infantil en España, se encuentran diferentes proposiciones que tratan sobre el desarrollo del lenguaje en las aulas.

Tabla 7. Resumen de las leyes educativas en relación al desarrollo del lenguaje.

<p>Ley Orgánica de Educación 2/2006</p>	<p>Artículo 13. Objetivos. f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.</p> <p>Artículo 14. Ordenación y principios pedagógicos 3. [...] a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje [...] 5. Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical.</p>
	<p>Artículo 4. Objetivos f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.</p> <p>Artículo 5. Áreas 4 [...] al desarrollo del lenguaje, [...] 6 [...] en el segundo ciclo se iniciará una aproximación al uso oral de una lengua extranjera en actividades comunicativas relacionadas con las rutinas y situaciones habituales del aula.</p> <p>Área 3. Lenguajes: comunicación y representación Esta área de conocimiento y experiencia pretende también mejorar las relaciones entre el niño y el medio ya que las distintas formas de comunicación y representación verbal, gestual, plástica, musical y corporal, sirven de nexo entre el mundo exterior e interior al ser instrumentos simbólicos que hacen posible la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos, vivencias, la regulación de la propia conducta y las interacciones con los demás.</p>

**Educación
Infantil
Orden
ECI/3960/2007**

En la etapa de Educación infantil se inician, amplían y diversifican las experiencias y las formas de comunicación y representación que niñas y niños elaboran desde su nacimiento [...]

Trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, y las dirigidas a emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo y la expresión original, imaginativa, creativa y funcional. [...]

Las diferentes formas de comunicación y representación que se integran en esta área son: el lenguaje verbal, el lenguaje artístico, el lenguaje corporal, el lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación.

La ampliación del medio exige la adquisición de nuevos instrumentos de comunicación y representación, mayor precisión en la utilización de los que ya forman parte del repertorio del niño, y la formación de una imagen personal que se va progresivamente ajustando en el contacto y relación con los demás.

En el uso de los distintos lenguajes, con la mediación del adulto, niñas y niños irán descubriendo mediante la manipulación y exploración, las posibilidades expresivas de cada uno de ellos para utilizar aquellos que consideren más adecuados a lo que pretenden expresar o representar.

De esta manera se facilitará que adquieran los códigos propios de cada lenguaje y los utilicen según sus intenciones comunicativas, acercándose a un uso cada vez más propio y creativo de dichos lenguajes.

La adquisición y desarrollo del lenguaje oral es especialmente relevante en esta etapa, por ser el instrumento por excelencia de aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestación de vivencias, sentimientos, ideas, emociones, etc. La verbalización, la explicación en voz alta de lo que están aprendiendo, de lo que piensan y lo que sienten, es un instrumento imprescindible para configurar su identidad personal, para aprender, para aprender a hacer y para aprender a ser. Las situaciones escolares de comunicación irán estimulando a través de interacciones diversas, el acceso a usos y formas cada vez más convencionales y complejas de la lengua oral. [...]

Se pretende estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas que permitan la producción, uso y comprensión de sonidos de distintas características con un sentido expresivo y comunicativo, y favorezcan un despertar de la sensibilidad estética frente a manifestaciones musicales diversas.

El lenguaje corporal tiene que ver con la utilización del cuerpo, sus gestos, posiciones, actitudes y movimientos con una intención comunicativa, estética y representativa. [...]

A través de los usos de los distintos lenguajes desarrollan su imaginación y creatividad, aprenden, construyen su identidad personal, muestran sus emociones, su conocimiento del mundo y su percepción de la realidad. Son, además, instrumentos de relación, regulación, comunicación e intercambio y la herramienta más potente para expresar y gestionar sus emociones y para representarse la realidad.

[...]

Objetivos

1. Apropiarse progresivamente de los diferentes lenguajes para expresar sus necesidades, preferencias, sentimientos, experiencias y representaciones de la realidad.
3. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de regulación de la conducta personal y de la convivencia.
4. Comprender las intenciones comunicativas y los mensajes de otros niños y adultos, familiarizándose con las normas que rigen los intercambios comunicativos y adoptando una actitud favorable hacia la comunicación, tanto en lengua propia como extranjera.

Primer ciclo. Bloque 1. Comunicación verbal.

Utilización progresivamente ajustada de la lengua oral en situaciones de comunicación habituales para denominar la realidad, comunicar necesidades y sentimientos, evocar experiencias, y como medio para regular la propia conducta y la de los demás.

Iniciativa para participar en situaciones habituales de comunicación, esforzándose por mejorar las producciones lingüísticas propias, ampliando su léxico y acomodándose progresivamente a los formatos convencionales.

Utilización progresiva de las normas básicas que rigen el intercambio comunicativo (mirar a quien habla, esperar turno, escuchar con atención a adultos y compañeros) utilizando recursos paralingüísticos para reforzar el significado de los mensajes.

Evocación de hechos y vivencias de la vida cotidiana representándolos mediante el juego simbólico e incipientes narraciones orales.

Atención, comprensión y disfrute con la escucha de cuentos, poesías, rimas, trabalenguas, adivinanzas, explicaciones, instrucciones y descripciones como forma de comunicación, información y disfrute.

Bloque 2. Otras formas de comunicación: plástica, musical y corporal.

Descubrimiento y experimentación de las posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo (gestos, movimientos, miradas, llanto, sonrisa...), en actividades individuales y de grupo.

Utilización de todas sus posibilidades expresivas para comunicar necesidades, estados de ánimo y deseos e influir en el comportamiento de los demás.

Artículo 3. Finalidad

2. En el primer ciclo de la Educación Infantil se atenderá progresivamente al [...] a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje,
[...]

**1er Ciclo de
Educación
Infantil (0-3
años)
Decreto
12/2008**

Artículo 4. Objetivos

f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Artículo 5. Contenidos educativos y principios pedagógicos

1. Los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil, que se recogen en el Anexo de este Decreto, se organizarán en las siguientes áreas:

[...], [...], y Lenguajes: Comunicación y representación.

ANEXO. CONTENIDOS EDUCATIVOS DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL. Áreas de primer ciclo de Educación Infantil:

1. [...] 2. [...] 3. **LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.**

1. Lenguaje verbal.

- Comprensión gradual de palabras, frases y mensajes, emitidos en situaciones habituales de comunicación.
- Captación de señales extralingüísticas que acompañan al lenguaje oral: entonación, gesticulación, expresión facial, etc.
- Adquisición gradual del lenguaje oral y la pronunciación propia de su lengua.
- Curiosidad por entender los mensajes de los otros y deseo de comunicarse con ellos.
- Interés e iniciativa por expresarse.
- Iniciación en las normas básicas que rigen el intercambio lingüístico como escuchar, guardar silencio o guardar turno.
- Memorización y reproducción de canciones, poesías y retahílas sencillas.
- Evocación de acontecimientos de la vida cotidiana iniciándose en su secuenciación temporal.
- Utilización de recursos que acompañan a los textos orales (recursos dramáticos, plásticos, musicales).
- Gusto por escuchar y oír cuentos.
- Manipulación de imágenes, carteles, grabados o fotografías que acompañan a textos escritos, comenzando a atribuirles un significado.
- Inicio en la exploración y utilización de materiales, instrumentos y soportes propios del lenguaje escrito....

Nota: Tabla detallada de la legislación relacionada con el desarrollo del lenguaje en 0 a 3 años. Extraído de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106; de ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil; del Currículum Autonómico de Educación Infantil, Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo (BOCyL N° 35, de 20 de febrero de 2008)

3.9. SÍNTESIS DE LA CONTEXTUALIZACIÓN

Para comprender el desarrollo de la dimensión comunicativa conviene considerar varios conceptos:

- Comunicación: es la transmisión de información de un emisor a un receptor/es a través de señales y signos desarrollados para la comunicación.
- Habla: es la lengua oral.
- Lengua: sistema humano de comunicación verbal.
- Lenguaje: es la facultad del ser humano que se materializa en una lengua gracias al desarrollo cognitivo y la interacción con otras personas de su entorno.

Pero dependiendo desde qué teoría del lenguaje definamos el lenguaje estará enfocado en una de ellas según lo que cada una defiende:

- Teoría conductista o asociacionista (Pavlov, Watson, Skinner, y Bandura): se provoca un estímulo para conseguir una respuesta/aprendizaje, y la imitación.
- Teoría generativa transformacional (Chomsky): la capacidad de desarrollar el lenguaje es innata en relación con el entorno.
- Teoría cognitiva (Piaget): el desarrollo lingüístico depende de la evolución y maduración cerebral del infante en relación con el entorno.
- Teoría sociocultural (Vygotsky): se produce el desarrollo del lenguaje cuando se da la interiorización de las relaciones sociales.

Cada teoría defiende una postura, pero todas ellas defienden que para que se produzca el desarrollo de la capacidad lingüística es necesaria la interacción con el entorno.

El lenguaje humano posee unas características únicas y un período de adquisición crítico. Durante la niñez es más fácil adquirir los conocimientos, aunque es necesario que las estructuras cognitivas, como dice Piaget, se desarrollen para conseguir comprender y emitir los sonidos que provienen del entorno.

A lo largo de la niñez el infante consigue superar una serie de hitos que progresivamente ayudan a la formación del lenguaje. El bebé realiza vocalizaciones, llora, sonríe; más adelante adquiere las vocales hasta llegar a las primeras palabras que progresivamente, con su unión convertirá en historias o diálogos.

El desarrollo del lenguaje del bebé se estudia desde varios puntos de vista como se observa en la tabla:

Tabla 8. Resumen de las dimensiones del lenguaje

CONTENIDO DEL LENGUAJE	Semántica: contenido del lenguaje, cómo comprendemos el mundo que nos rodea y cómo se establecen las relaciones mediante el uso del código lingüístico.
FORMA DEL LENGUAJE	Fonética: como se articulan los sonidos de la lengua Fonología: estudia los sonidos de la lengua Morfología: unidades de significado que forman las palabras. Sintaxis: forma de combinar las palabras para formar frases
USO DEL LENGUAJE	Pragmática: uso correcto del lenguaje adquirido mediante el contacto con otras personas del entorno.

Nota: Clasificación de los niveles del lenguaje. Adaptado de “Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos.” De Lahey (1988) citado por R. A. Clemente, 2000, p. 12.

Para potenciar el desarrollo de la dimensión comunicativa en la escuela no solo es importante tener en cuenta la teoría, debido a que la práctica se debe ajustar también al marco legal vigente.

4. PARTE EMPÍRICA

La parte empírica se estructura en *diseño de la investigación*, concretando los objetivos planteados y el tipo de estudio a realizar, el *desarrollo de la investigación* presentando el trabajo de campo y la fase analítica del trabajo, y los *resultados* obtenidos.

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación requiere la formulación de una pregunta de investigación, seguida de los objetivos que se pretenden alcanzar en el transcurso de la investigación y la metodología seleccionada por su adecuación.

4.1.1. Objetivos

Teniendo en cuenta que la meta de la Educación es conseguir el mejor y máximo desarrollo en el lenguaje infantil parece adecuado formularse la pregunta: *¿Qué indicadores pueden ser tenidos en cuenta para valorar el desarrollo de la dimensión comunicativa en la edad de 0-3 años?* Este interrogante sugiere un objetivo general y tres objetivos específicos.

Objetivo general:

- Contribuir a la elaboración de una guía de indicadores del desarrollo de 0-3 años que incluya las cinco dimensiones de la persona.

Objetivos específicos:

- Aproximarse al conocimiento del desarrollo comunicativo típico de la edad de 0-3 años.
- Conocer los recursos y herramientas que utilizan las figuras educadoras para potenciar el desarrollo del lenguaje en edades tempranas.
- Ofrecer recomendaciones para potenciar el desarrollo de la dimensión comunicativa en la edad de 0-3 años.

4.1.2. Tipo de estudio: metodología cualitativa

La investigación se lleva a cabo a través de la metodología cualitativa, puesto que Coleman y Unrau (2005 citado por Hernández, Fernández, y Baptista, 2010 p. 369) *consideran que la investigación cualitativa es particularmente útil cuando el fenómeno de interés es muy difícil de medir o no se ha medido anteriormente*. Por lo que esta

metodología es adecuada para estudiar una temática poco tratada como lo es el desarrollo del lenguaje en la edad de 0-3 años.

Según Tójar (2012, p.407) la investigación cualitativa *requiere asumir grandes dosis de responsabilidad [...] desde posiciones éticas y con escalas de valores siempre respetuosos con los escenarios en los que se desarrolla la investigación, especialmente con las personas*”, por lo tanto el objetivo de este modelo de investigación es la producción de conocimientos teniendo en cuenta todo el ambiente en el que se analiza y no solo presentar los datos textuales.

La recogida de información se realiza a través de la técnica del grupo de discusión que siguiendo a Krueger (1991, citado a través de Sánchez, 2010) es:

Una conversación cuidadosamente planeada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con varias personas guiadas por un moderador experto; la discusión es relajada, confortable y a menudo, satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a ideas y comentarios que surgen en la discusión (p. 237).

La información recibida depende de los/as informantes y a partir de un tema, las personas pueden considerar sus visiones en relación con los demás. La realización de un grupo de discusión es muy beneficiosa, debido a que los entrevistados son considerados conocedores del tema, lo cual favorece su compromiso con la finalidad de la investigación (Sánchez, 2010).

4.2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Este segundo bloque consta de dos apartados: el primero es el trabajo de campo y el segundo es la fase analítica en la que se incluye el tratamiento de los datos y los criterios de agrupación de estos.

4.2.1. Trabajo de campo

Se incluyen tres componentes: la población que participa en este trabajo, el acceso al campo de estudio y la recogida de datos.

4.2.1.1. Población

Las participantes del grupo de discusión son dos maestras y una estudiante de Educación Infantil.

Las maestras, con más de 8 años de experiencia en la docencia, trabajan en una Escuela Infantil de titularidad pública de 0-3 años en Salamanca.

4.2.1.2. Acceso al campo

Según García Jiménez (1994 citado por Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 72) el acceso al campo *se entiende como un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información de su estudio.*

Tras estudiar la bibliografía existente sobre el desarrollo del lenguaje de 0-3 años, la tutora del TFG nos concertó una cita para formar un grupo de discusión en la Escuela Infantil 0-3 años donde trabajan las educadoras que lo constituyen al que también se incorpora otra maestra en fase de formación inicial (4º Curso de Grado).

4.2.1.3. Recogida de datos.

La recogida de datos se lleva a cabo el día 11 de noviembre de 2016. Los materiales utilizados para el grupo de discusión: una grabadora, con el previo consentimiento de las maestras para posteriormente analizar la entrevista de manera más detallada; aunque durante su realización se usaron folios y bolígrafos para tomar notas.

Como recurso espacial se usa el aula de 1-2 años durante la hora de la siesta debido a que los infantes se encuentran en otra aula usada diariamente con este fin. Por lo tanto, el aula de 1-2 años es el lugar idóneo para la realización del grupo de discusión.

4.2.2. Fase analítica

La fase analítica incluye el tratamiento, reducción, categorización y codificación de los datos obtenidos en el grupo de discusión, para su posterior representación gráfica de forma más comprensible para la extracción de conclusiones.

4.2.2.1. Tratamiento de los datos

Durante el transcurso del estudio, la investigadora mantiene los criterios éticos que garantizan actitudes de respeto y confidencialidad hacia la privacidad e ideología de las figuras educadoras entrevistadas.

Según Rodríguez et al. (1999, p. 208) la fase de tratamiento de la información obtenida en el grupo de discusión² consiste en la reducción de datos, es decir, seleccionar la información para hacerla más abarcable y manejable.

Entre las tareas de reducción de datos, las más representativas son la categorización y codificación de los mismos.

- Categorización: *es la que hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico.*
- Codificación: *es la operación por la que se asigna a cada unidad un código.*

Se contabiliza la información obtenida considerando que cada línea de las transcripciones equivale a una unidad textual (u.t).

Para garantizar la fiabilidad de los procesos de categorización y codificación, se ha realizado doble análisis del contenido de las entrevistas por parte de la propia investigadora y otra investigadora con el mismo nivel formativo, contrastando los datos y comprobando su concordancia.

La validez del estudio es máxima, debido a que los resultados y conclusiones se considerarían únicamente para el contexto escolar estudiado.

4.2.2.2. *Elaboración del instrumento de análisis: árbol de indización*

Según Rodríguez et al. (1999) para continuar con el análisis de los datos se elabora el instrumento de análisis, llevándose a cabo un procedimiento de disposición de los datos que representa de manera clara y atractiva los tópicos y sus relaciones.

Se realiza un árbol de indización representando gráficamente la información en diferentes categorías y subcategorías de una forma clara y ordenada. Además, a cada categoría se le ha asignado un código numérico propio y un color de manera arbitraria, facilitando así la organización visual de la categorización realizada en el proceso de reducción de datos.

Siguiendo a Rodríguez y Gómez (2012) la categorización es la agrupación de contenidos conceptuales a partir de un mismo tópico o tema.

Se observa en la figura 5 el árbol de indización realizado y el código de color establecido.

² Anexo 5. *Transcripción de la entrevista con la Escuela Infantil*

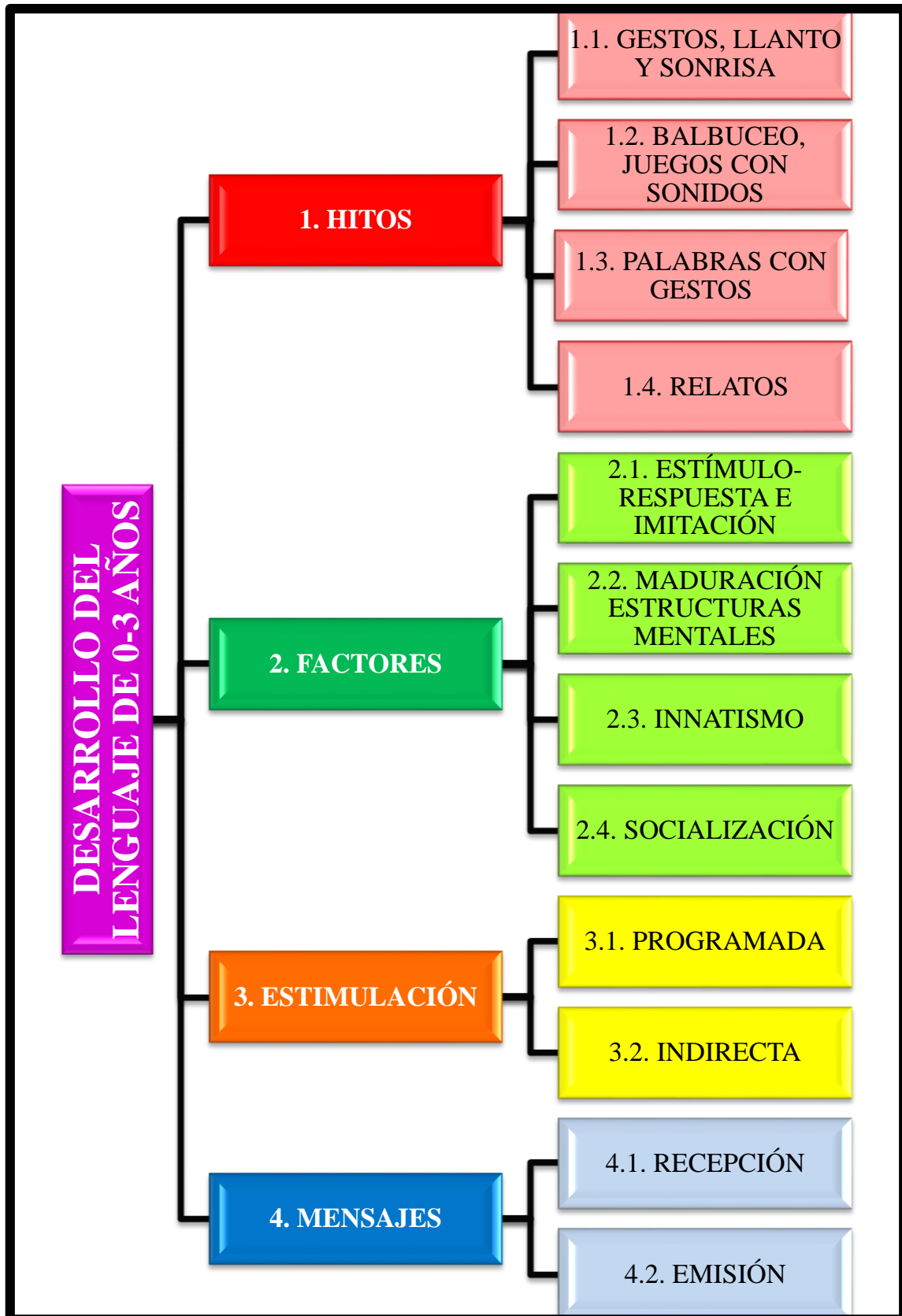


Figura 5. Árbol de indización. Se presentan las categorías y subcategorías en las que se sintetiza la información.

En la tabla 9 se expone la definición de las categorías y subcategorías.

Tabla 9. Definición de categorías y subcategorías.

DEFINICIONES DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS
<p>1. HITOS: Hechos relevantes y esenciales dentro de un ámbito o contexto, en este caso el ámbito de la comunicación (R.A.E., 2017).</p>
<p><u>1.1. GESTOS, LLANTO Y SONRISA</u> Sistemas de comunicación para llamar la atención de la persona cuidadora.</p>
<p><u>1.2. BALBUCEO, JUEGOS CON SONIDOS</u> Sistemas de mayor complejidad que el llanto o la sonrisa para llamar la atención de la persona cuidadora y conseguir un contacto visual.</p>
<p><u>1.3. PALABRAS CON GESTOS</u> Primeras unidades lingüísticas con significado como pueden ser convenciones sociales (“hola” y “gracias”).</p>
<p><u>1.4. RELATOS</u> Utilización de los términos propios de una lengua, para la reproducción de sucesos.</p>
<p>2. FACTORES Elementos o causas que actúan junto con otros (R.A.E., 2017).</p>
<p><u>2.1. ESTÍMULO-RESPUESTA E IMITACIÓN</u> Cambio de conducta constante debido a las experiencias del individuo, no maduro, que recibe estímulos del exterior ocasionando dos posibles acciones: una respuesta, debido a un refuerzo de la conducta; o una imitación de la conducta de otro individuo.</p>
<p><u>2.2. MADURACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS MENTALES</u> Evolución de las estructuras cognitivas al captar la relación con el ambiente.</p>
<p><u>2.3. INNATISMO</u> Basado en la existencia de una estructura innata en el cerebro, denominada Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (D.A.L.), a través de la que se aprende el lenguaje en un corto tiempo siempre que el bebé se encuentre estimulado por parte de su entorno.</p>
<p><u>2.4. SOCIALIZACIÓN</u> Aprendizaje del lenguaje debido al contacto con otros individuos, y a la unión del pensamiento y lenguaje en un entorno libre con afecto.</p>
<p>3. ESTIMULACIÓN <i>Proceso natural que se pone en práctica en la relación diaria con el bebé, a través de éste el niño utilizará al máximo sus capacidades e irá ejerciendo mayor control sobre el mundo que le rodea al tiempo que sentirá gran satisfacción al descubrir que puede hacer las cosas por sí mismo (González, 2007 p. 19).</i></p>
<p><u>3.1. PROGRAMADA</u> Establecer una programación, exponiendo lo que se piensa hacer e informar de las partes de que se compone cada día, mes, y año o curso académico (R.A.E., 2017).</p>
<p><u>3.2. INDIRECTA</u> Que no ha sido programada para el fin que tiene, aunque se encamine a él (R.A.E., 2017).</p>
<p>4. MENSAJES <i>Conjunto de señales, signos o símbolos que son objeto de una comunicación (R.A.E., 2017).</i></p>
<p><u>4.1. RECEPCIÓN</u> <i>A través de la audición, permite comprender el lenguaje y adquirir el significado de las</i></p>

palabras, o sea lo que el niño almacena, y va formando la base para el desarrollo de la semántica en el lenguaje oral (Calderón, 2017).

4.2. EMISIÓN

Permite expresarse por medio de gestos, señas o sonidos, fusionarlos y producir sílabas, palabras, frases y oraciones que expresan ideas (Calderón, 2017).

Nota: Tabla en la que se definen las diferentes categorías y subcategorías del árbol de indización. Se diferencia cada grupo de categorías y subcategorías según el color. Adaptado de R.A.E., 2017; de “Desarrollo del lenguaje y detección de sus trastornos en el niño y la niña”, de N. Calderón, 2017; de “Los programas de estimulación temprana desde la perspectiva del maestro”, de C. I González, 2007, pp. 19-27.

4.3. RESULTADOS.

Los resultados reflejan la importancia que le conceden las figuras educadoras a las diferentes categorías y subcategorías. La tabla 10 muestra las frecuencias obtenidas en cada una de las entrevistas en relación con las categorías identificadas.

Tabla 10. Frecuencia de categorías y subcategorías por entrevistas.

ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN				
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	Σ u.t.	%		
1. HITOS				
1.1. Gestos, llanto y sonrisa	32	6	17	19
1.2. Balbuceo, juegos con sonidos		2		6
1.3. Palabras con gestos		5		16
1.4. Relatos		19		59
2. FACTORES				
2.1. Estímulo-respuesta e imitación	57	14	31	25
2.2. Maduración de las estructuras mentales		8		14
2.3. Innatismo		8		14
2.4. Socialización		27		47
3. ESTIMULACIÓN				
3.1. Programada	69	47	37	68
3.2. Indirecta		22		32
4. MENSAJES				
4.1. Recepción	27	15	15	56
4.2. Emisión		12		44
TOTAL	185	185	100	100

Nota: Tabla que representa los datos de cada categoría extraídos del grupo de discusión realizado. En la primera columna se encuentran las categorías y subcategorías; en la segunda columna se encuentran el número de unidades textuales divididas en totales y parciales; en la tercera columna los porcentajes de cada categoría divididos en totales y parciales.

Se puede ver en la figura 6 la importancia que le conceden las figuras educadoras a cada una de las categorías, así como el código de color asignado a cada una de ellas.

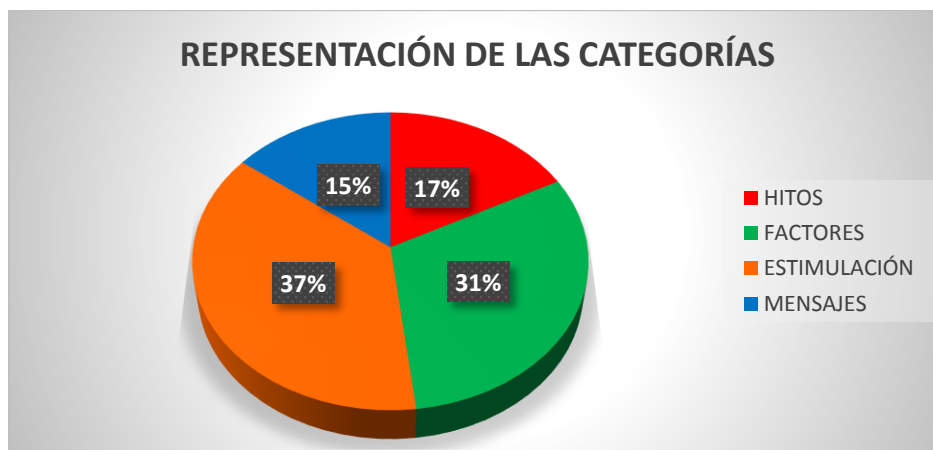


Figura 6. Representación gráfica de las categorías.

Las personas informantes le conceden mayor valor a la categoría 3. *Estimulación* con 69 unidades textuales (37%), seguida de la categoría 2. *Factores* con 57 unidades textuales (31%).

Los porcentajes inferiores corresponden a la categoría de 1. *Hitos* con 32 unidades textuales (17%), y por último la 4. *Mensajes* con 27 unidades textuales (15%).

1. HITOS

La categoría *Hitos*, se encuentra en tercer lugar según el porcentaje obtenido: 17% del total como se puede ver en la figura 6. A pesar de ser la penúltima categoría, es de gran importancia, las docentes los consideran para conocer el progreso del desarrollo del lenguaje en los bebés.

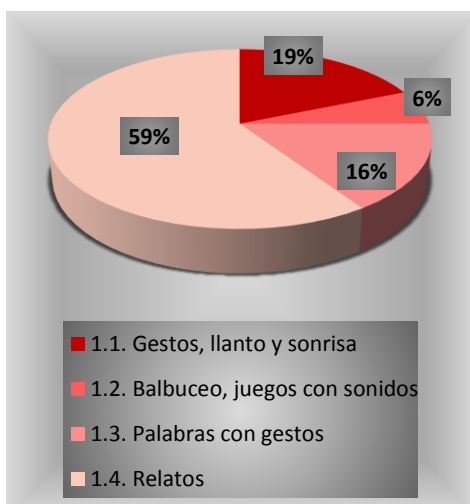


Figura 7. Representación gráfica de la categoría "1. Hitos" y sus subcategorías

Tabla 11. Representación de los datos de la categoría 1, hitos.

CATEGORIA 1. HITOS		
SUBCATEGORÍAS	Σ u.t.	%
1.1. Gestos, llanto y sonrisa	6	19
1.2. Balbuceo, juegos con sonidos	2	6
1.3. Palabras con gestos	5	16
1.4. Relatos	19	59
TOTAL	32	100

Nota: Valores de la categoría 1. En la primera columna se encuentran las subcategorías, en la segunda columna las unidades textuales y en la última el porcentaje de cada subcategoría.

Como se puede apreciar en la tabla 11, la categoría *Hitos* se encuentra dividida en 4 subcategorías:

- **Gestos, llanto y sonrisa**

La subcategoría 1.1. *Gestos, llanto y sonrisa*, se representa con un 19% (6 u.t.), siendo la segunda subcategoría más mencionada. En la u.t. 52 *“Hay, un par de niñas, 2 o 3, que hablan gestualmente todo”*. En la u.t. 204 *“Y los hay buenísimos, los míos no me hablan, claro”* y en la u.t. 206 *“Yo solo recibo sus gestos”*. En estas u. t. la educadora muestra su experiencia: mantiene comunicación con su alumnado pero no existe habla aún. En la u.t. 309 *“Desde bebés, la sonrisa”*, se hace referencia a la sonrisa, que es un sistema de comunicación desde que el bebé nace, así como lo es el llanto *“Por supuesto, llora más”* reflejado en la u.t. 373.

- **Balbuceo, juegos con sonidos**

La subcategoría 1.2. *Balbuceo, juegos con sonidos*, alcanza un 6% (2 u.t.) siendo la subcategoría de menor valor, ya que el balbuceo y los juegos con sonidos son constantes en el bebé según aparece en las u.t. 407- 408: *“reproducción onomatopeyas, pues sí. ¿Quién no hace el ruido de la vaca en estas edades?;”*. Se ve cómo se puede trabajar el lenguaje en las aulas de 0-3 años, ya que el infante lo realiza de manera indirecta desde que nace.

- **Palabras con gestos**

La subcategoría 1.3. *Palabras con gestos*, representa un 16% (5 u.t.) siendo la tercera subcategoría con más u.t. En esta categoría se ve un cambio respecto a las anteriores, en la u.t. 28 *“no tienen adquirido el vocabulario todavía, tienen muy pocas palabras, entonces lo que hacen son gestos”*, se ve cómo ya han adquirido palabras con significado aunque sean pocas, pero progresivamente en la u.t. 189-190 *“en la asamblea yo les puedo dar mucho juego. Porque podemos contar cosas, preguntar cosas, tienen un vocabulario más elaborado.”*, lo cual muestra que se puede trabajar el lenguaje día a día.

También se refleja en la u.t. 97 la comprensión del infante: *“me dicen *Ahi ta*. Y yo ya sé que una niña se ha quedado en clase”* (advirtiendo de que no se puede quedar nadie solo en clase) y existe la capacidad de expresión para avisar.

- **Relatos**

La subcategoría 1.4. *Relatos*, se representa con un 59% (19 u.t.) siendo la subcategoría con más u.t., lo cual revela que los infantes desarrollan el lenguaje muy rápidamente, y siendo capaces de hablar incluso en otro idioma (u.t. 234: *“Tienen un lenguaje espontáneo, controlan los conceptos y palabras. Y hasta en inglés.”*), de contar historias y construir frases: u.t. 44-48 *“Construye frases, que es muy espontanea, que te saluda: Hola, ¿Qué tal?, que van saludando a todas las educadoras que va encontrando, saluda a Antonio... Esa niña es muy expresiva, y eso es un encanto que te encuentres con una niña así”*; u.t. 428-429 *“¿A qué edad suelen empezar a inventarse las historias? En mi clase ya hay niños que lo hacen con un año. Pero más con dos años.”*, u.t. 57-58 *“también habla bastante bien. Le entiendes muy bien, no solamente repite, sino que el también construye”*.

Los datos demuestran cómo la evolución infantil de 0-3 años parece impresionante, y lo es aún más con el aprendizaje de las convenciones sociales como se ve en la u.t. 415-418 *“dar las gracias y pedir por favor, más o menos. En mi clase ya lo hacen, a los dos años, a veces un poquito antes y muchos de ellos lo hacen de manera espontánea porque por ejemplo, ayer estaba poniéndole la cazadora y le pillé involuntariamente con la cremallera y dije perdón y el niño me contestó no pasa nada, no te preocupes”*

En la u.t. 171-173 *“1-2 años hablaban muchísimo, tanto niños como niñas, que llama la atención porque siendo niños tienen un lenguaje que te llama la atención. Tenían unas expresiones... hay un niño muy especial que te suelta cada frase... en general hablan todos muy bien.”* Según esta u.t. vemos una clara diferenciación entre el desarrollo del lenguaje de los niños y las niñas, ya que se suele ocurrir que estas últimas maduran más deprisa.

2. FACTORES

La categoría *Factores*, se encuentra en segundo lugar de relevancia con un 31% del total como se puede ver en la figura 6. Esta categoría es de gran importancia debido a la existencia de gran cantidad de factores en el entorno.



Figura 8. Representación gráfica de la categoría “2. Factores” y sus subcategorías

Tabla 12. Representación de los datos de la categoría 2, factores.

CATEGORIA 2. HITOS		
SUBCATEGORÍAS	Σ u.t.	%
2.1. Estímulo-respuesta e imitación	14	25
2.2. Maduración de las estructuras mentales	8	14
2.3. Innatismo	8	14
2.4. Socialización	27	47
TOTAL	57	100

Nota: Valores de la categoría 2. En la primera columna se encuentran las subcategorías, en la segunda columna las unidades textuales y en la última el porcentaje de cada subcategoría.

Como se puede apreciar en la tabla 12, la categoría *Factores* se encuentra dividida en 4 subcategorías:

- ***Estímulo-respuesta e imitación***

La subcategoría 2.1. *Estímulo-respuesta e imitación*, se representa con un 25% (14 u.t.) siendo la subcategoría en segundo lugar. Dentro de esta encontramos dos formas de aprendizaje:

En primer lugar, el aprendizaje a través de estímulos que llevan a una respuesta por parte del bebé como se ve en u.t. 26-27 “*en asamblea, principalmente, es más comunicación mía hacia ellos. Ellos intentan participar y colaborar*”, en estas unidades textuales la figura educadora les estimula constantemente hablando y cuando ellos son capaces de colaborar lo hacen como vemos en la u.t. 406 “*Comprende las órdenes y responde a ellas*” y la u.t. 461 “*Tú les dices lo que deben hacer y ellos lo hacen, es la fuerza del grupo*”, se le debe dar gran importancia al grupo ya que gracias al grupo se consigue que los infantes realicen lo correcto, la/el maestra/o le da una orden y con que un bebé responda los demás lo realizarán, lo cual nos lleva a la segunda forma de aprendizaje.

En segundo lugar, el aprendizaje a través de la imitación, los bebés ven conductas y las repiten como se ve en u.t. 45 “*Una niña que te repite mucho*”, u.t. 53 “*Imita sonidos*”, y u.t. 305-308 “*Por ejemplo uno sale al balcón y uno está desde dentro en el balcón grita y el otro grita y se miran, ya tienen contacto con el compañero, de un lado al otro. Se llaman, se esconden, muchas veces*

van a quitarte el juguete, pero no por el hecho de quitarte el juguete sino porque quieren que le persiga lo cual invita a jugar.”. En las tres unidades textuales anteriores se ve cómo los infantes están imitando el lenguaje principalmente, pero también por imitación aprenden otras conductas, las cuales son necesarias para el desarrollo del lenguaje como vemos en la u.t. 496 *“Y cuando le llega el turno ya sabe lo que tiene que hacer”*. Con la imitación de este tipo de conductas desarrollarán convenciones sociales como puedan ser “gracias” o “de nada”.

Para finalizar la interpretación de esta primera subcategoría interesa mencionar la u.t. 83: *“Los niños repiten actitudes de sus compañeros, entonces van aprendiendo por imitación”* y la u.t. 85: *“ellos saben qué es lo que hay que hacer, entonces los otros lo imitan todo.”*, con esto las figuras docentes han querido resaltar la importancia de la imitación, que repercute en muchas dimensiones de la persona.

- ***Maduración de las estructuras mentales***

La subcategoría 2.2. *Maduración de las estructuras mentales*, se representa con un 14% (8 u.t.) siendo la subcategoría con menor porcentaje, el mismo que en la categoría 2.3. Innatismo, dando lugar a un paralelismo entre ambas.

Es necesario el desarrollo de las estructuras mentales para desarrollar el lenguaje reflejándose esto en las u.t. 51 *“Incluso no es de las mayores”*, u.t. 274 *“Claro, porque no tienen aún adquirido el concepto simbólico”* y u.t. 213-215 *“Va junto con el lenguaje, va relacionado todo. Aunque tú intentes adelantarlo, siempre tienes que ir con el ritmo del niño, no puedes adelantarlo ni atrasarlo”*.

Se puede apreciar en las tres unidades textuales anteriores cómo el desarrollo de las estructuras mentales depende de la evolución de cada bebé, unos más rápidos otros más lentos, no existe una edad exacta para determinar su desarrollo, lo que se vuelve a observar más específicamente en la u.t. 522-524 *“En francés, pero ningún problema aunque quizás tarde más en comenzar a hablar pero tiene una plasticidad cerebral tremenda y el niño entiende a su madre y me entiende a mí español y a mí sabe que se comunica en español”*, un bebé habla y comprende dos idiomas, llevándonos al paralelismo con la siguiente subcategoría.

- **Innatismo**

La subcategoría 2.3. *Innatismo*, equivale a un 14% (8 u.t.) siendo la subcategoría con menor porcentaje junto con la subcategoría 2.2. *Maduración de las estructuras mentales*, marcando un paralelismo entre ellas.

La influencia del entorno se refleja en la u.t. 340-342 *“desarrollo de las potencialidades de la manera más sana, más sanamente posible, menos viciada posible y lo mejor que tienen dentro su espontaneidad, cómo evolucionan sin dejar de lado la parte de rutinas”*.

Por instinto los bebés aprenden algo que se repite día a día como vemos en la u.t. 69 *“Ya se la saben, muchas veces se anticipan a la canción que viene, les da seguridad”*, u.t. 410-411 *“Es que ellos no saben hablar y saben la palabra, hecho o acción que viene después. Ellos tienen memorizada esa canción.”*

En la siguiente u. t. 508-509 *“Ellos mismos se ayudan con la cazadora, lo hacen por instinto por agradecimiento por agradarte”*, resalta la palabra “instinto” mostrando cómo de manera innata realizan una buena acción sin apenas haber desarrollado el lenguaje. Utilizan otras acciones para mostrar su satisfacción ante el adulto, lo que conduce a la siguiente subcategoría, *socialización*.

- **Socialización**

La subcategoría 2.4. *Socialización*, representa un 47% (27 u.t.) siendo la subcategoría con mayor importancia de la categoría *Factores*. Todas las subcategorías están relacionadas con la socialización.

Dentro de la subcategoría, 2.4. *Socialización*, encontramos cuatro elementos: el ambiente, el afecto y la motivación, la libertad, y el grupo de iguales. Todos ellos influyen en el desarrollo de la socialización.

El ambiente que rodea al infante es relevante para el desarrollo en todos sus ámbitos como se refleja en la u.t. 366-367 *“hay que entender todo lo que rodea al niño”* y en la u.t. 369-370 *“Por lo tanto los diferentes ambientes en los que se mueve el niño le afecta en el aula con sus compañeros, con el lenguaje,...”*.

El afecto y motivación es necesario para que un bebé consiga desarrollar todo su potencial, saber que tiene una persona de referencia les da seguridad como se ve en la u.t. 349-351 *“darle cariño para empezar. Ponerte a su nivel, hablar con él...”* además los infantes que más pronto se desarrollan son los que han motivado desde casa: u.t. 430 *“Los niños que lo hacen son los que les motivan en casa”*.

Es bueno dejarles libres como nos dicen en la u.t. 292 *“Existen algunos colegios en los que te dejan libertad”* y u.t. 464-465 *“Nos dice que lo he dejado mucha libertad no tenemos vecinos abajo por lo tanto pueden experimentar, no molestan a nadie”*, reflejándose que el trabajo libre aporta más que una silla.

Como última puntualización reseño el grupo de iguales. La importancia de este apartado se refleja a lo largo del grupo de discusión de manera constante dándole gran valor a la unión del grupo, mostrándose en las siguientes u. t. 79-82 *“Perteneceemos a un grupo. El grupo lo es todo en la clase. Es mucho más fácil trabajar con el grupo que con un miembro de la clase, bajo mi experiencia. El grupo mueve mucho, el grupo manda mucho.”*, u.t. 86-87 *“la importancia que tiene pertenecer a ese grupo como un miembro único.”*.

Además, en las siguientes unidades textuales se refleja cómo los infantes ayudan a sus compañeros/as de grupo aún sin ser capaces de hablar, pero sí de comunicarse y entender cuando alguien está bien o mal, se ve en la u.t. 93-95 *“El grupo se ve resentido por cosas que están pasando. Todo eso los niños lo ven muy poquito a poco, pero es algo que se trabaja. El grupo ve, y el grupo muchas veces cuida de los demás”*, u.t. 494-495 *“También intentan ayudar al compañero que lo que lo hace.”* y u.t. 505-507 *“promover el grupo. Ellos mismos tienen ya la iniciativa de ayudar sin que tú les digas nada.”*.

Para finalizar este apartado encontramos en la u.t. 462-463 lo siguiente: *“En casa a lo mejor no lo hace pero aquí sí porque el resto lo hace.”*, se representa la socialización al completo: la influencia del grupo, del ambiente, de la libertad dentro de unas rutinas y el afecto y motivación por parte de la persona docente que los alienta a todos/as.

3. ESTIMULACIÓN

La categoría *Estimulación* se encuentra en primer lugar de importancia con un 37% del total como se puede ver en la figura 6. Esta categoría es la más importante, resaltando las actividades programadas por parte de las docentes, así como el trabajo que realizan de manera indirecta.

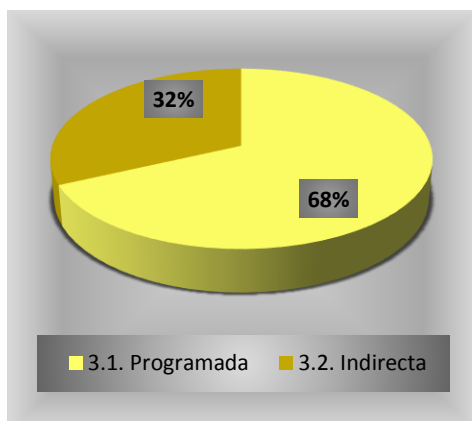


Figura 9. Representación gráfica de la categoría “3. Estimulación” y sus subcategorías

Tabla 13. Representación de los datos de la categoría 3, estimulación.

CATEGORIA 3. ESTIMULACIÓN		
SUBCATEGORÍAS	Σ u.t.	%
3.1. Programada	47	68
3.2. Indirecta	22	32
TOTAL	69	100

Nota: Valores de la categoría 3. En la primera columna se encuentran las subcategorías, en la segunda columna las unidades textuales y en la última el porcentaje de cada subcategoría.

Como se puede apreciar en la tabla 13, la categoría *Estimulación* se encuentra dividida en 2 subcategorías:

- **Programada**

La subcategoría 3.1. *Programada*, constituye un 68% (47 u.t.) siendo la subcategoría mayor probablemente debido a que el estudio ha sido realizado en un aula donde la mayoría de las actividades son programadas. Las actividades realizadas son diferentes, pensadas para el alumnado con el fin de potenciar el mayor desarrollo posible en todas las dimensiones de la persona, en este caso en la dimensión comunicativa.

Algunas actividades están relacionadas con la música: u.t. 19-20 “ponemos un cd del proyecto en el que viene la canción de Fita para comenzar la marcha de la clase”, u.t. 259 “Si, sobre todo trabajamos con canciones.” y u.t. 181-182 “estoy trabajando con muchas canciones, rimas y juegos de dedos para trabajar la pronunciación de palabras.”, también realizan juegos orientados a trabajar diferentes temáticas: u.t. 183-185 “Y trabajamos también la pronunciación haciendo el sonido del tambor, diciendo “tienes que poner la lengua aquí”, soplar, sorber la sopa... mi lenguaje es más elaborado, está más enfocado a la producción porque ya hacen frases”, y u.t. 193-196 “también

hago ejercicios buco-faciales, no todos los días, pero sí a menudo. Los trabajamos dentro de canciones que lo llevan implícitos, y si no produciendo los sonidos, los sonidos de la cara, cogemos aire, soplamos, todo eso también se trabaja”. Una materia trabajada es el inglés como se ve en u.t. 240-243 “tengo un cd en el que tengo una canción de los colores, que tiene mucho ritmo, y según va nombrando los colores, hoy ha sido con globos, he sacado globos de ese color. Hemos jugado con ellos...”, también se fomenta el dibujo, que ayuda al desarrollo del lenguaje ya que el infante comunica sus sentimientos y percepciones del mundo a través de los dibujos, u.t. 449-451 “Si, si, dibujo libre y lo hacemos con diferentes materiales. Yo el año pasado y experimenté con los bolígrafos bic y hay que ver la diferencia entre los bolígrafos bic y unas pinturas de cera o un rotuladores. Se nota mucho”.

En la asamblea se utilizan cuentos para iniciar el interés por la lectura en el alumnado, así como seguir la misma rutina en la asamblea para que perciban el lenguaje de la figura docente constantemente como se ve en u.t. 63-65 “Pero ahí, bueno, pues das los buenos días, hablas un poco de cómo está el día climatológicamente, la estación del año en la que estás, lo que ocurre, y cantas, cantas canciones que ellos ya se saben.” y u.t. 73-76 “es nada más estimularle: contamos cuentos, leemos cuentos, enseñamos los bits de inteligencia, repites, vuelves a decir, y es hablar, hablar, que escuchen, que hablen, guardar un poquito de silencio para que si alguien tiene algo que decir los demás escuchen.”.

Por último, las educadoras promueven el contacto con el entorno mediante diferentes actividades de aula y actividades en grupo con el resto de clases de la escuela. Ambas actividades se reflejan en las siguientes unidades textuales: u.t. 158 “actividad con los pequeños, en bebés, los llevé a otra aula”, u.t. 165-168 “tú les enseñas lo importante que es el bebé, los cuidados que hay que tener con él. Y respetar al bebé que el espacio es de todos. Pero claro, esto no es un trabajo de un día, es ir poco a poco trabajando todos los días.”, u.t. 262-264 “Si teniendo posibilidades fuera es mucho mejor sacarles fuera. Y hoy hemos tirado un montón de hojas en clase, las hemos tirado, las hemos roto, y luego les he mandado traer el recogedor, las han recogido”, u.t. 267-

268 *“Una salida al patio tiene mucho más sentido, es mucho más enriquecedor, mucho más creativo que una ficha.”*, y u.t. 286-287 *“sacarles a la calle con el frío que hace, usar telas, disfraces bolsos, pelucas, gafas, que disfruten...”*.

- **Indirecta**

La subcategoría 3.2. *Indirecta*, se representa con un 32% (22 u.t.) siendo la subcategoría inferior, pero hay que resaltar que constantemente se trabaja de manera indirecta en el aula potenciando los aprendizajes de los infantes.

La acción indirecta de las figuras educadoras se centra en tres áreas: la cercanía de las/los docentes, el grupo de iguales y el entorno.

La cercanía de las figuras educadoras con los infantes es muy importante para que el bebé tenga la confianza suficiente para sentirse cómodo en el aula como se ve en u.t. 11-13 *“Entrar, y se hace un recibimiento individual a cada niño, un abrazo. Los niños ya se van sumando a la actividad y también dan abrazos cuando vienen sus compañeros.”*, u.t. 177-179 *“los recibimos igual, con abrazos, saludan, esperan, hasta que llega el último. Luego les dejo jugar un rato y que se relacionen entre ellos, o se esconden.”*, u.t. 71-72 *“en cuestión del lenguaje, todo el tiempo hablándoles. Les hablas, les pides que cuando ellos te están pidiendo algo les dices qué pasa, qué quieres qué ocurre”*, u.t. 55 *“Tú les estimulas, les incentivas.”*, u.t. 113 *“Los saludas los das los buenos días todas las mañanas,”*, y u.t. 205 *“Ellos reciben todo lo mío.”*, también en los casos de Necesidades Educativas Especiales (NEE) es necesaria una mayor atención pero de manera indirecta: u.t. 564-565 *“específicamente hacia él para que los otros niños no estén muy pendientes pero sí tienes que tener más incidencia y estar más pendiente”*.

El grupo de iguales, influye en el desarrollo del infante y la relación entre ellos debe ser potenciada por el/la docente como se advierte en la u.t. 98 *“hay alguien que se ocupa del otro, y eso hay que potenciarlo mucho”* y u.t. 510 *“lo que tienes que hacer como docente es potenciar ese mecanismo”*.

El entorno afecta al desarrollo infantil como se refleja en la u.t. 147-149 “*Esto es una gran familia. Entre nosotras nos llevamos muy bien, y eso se transmite y se nota mucho. Entonces yo la dejo a ella que actúe con mis niños porque tengo plena confianza en ella y ella me deja los suyos porque tiene plena confianza en mí.*”, así como la realización de juegos no previstos como en la u.t. 314-316 “*conocen hasta la botella de agua, tú pones las botellas de agua y cada niño sabe cuál es la suya pero también cuál son las de todos porque tú trabajas esto. ¿Le puedes dar el agua a...?*”.

4. MENSAJES

La categoría *Mensajes* se encuentra en el último lugar de importancia con un 15% del total como se puede ver en la figura 6. La importancia de esta categoría se debe a que el desarrollo del lenguaje en 0-3 años es una dimensión que constantemente los adultos potencian. Siendo evidente que la subcategoría 4.1. *Recepción* supere a 4.2. *Emisión*, debido que hasta los 12 meses no comienzan a producir un lenguaje más o menos claro.

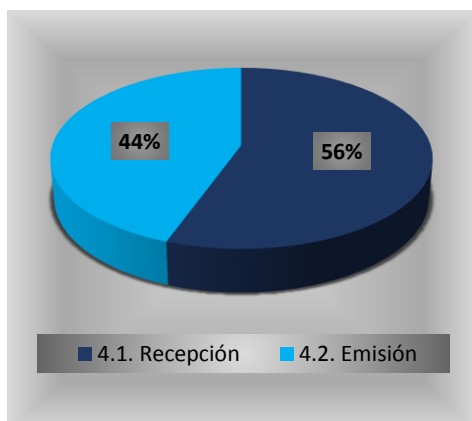


Figura 10. Representación gráfica de la categoría “4. Mensajes” y sus subcategorías.

Tabla 14. Representación de los datos de la categoría 4, relación con el entorno.

CATEGORIA 4. MENSAJES		
SUBCATEGORÍAS	Σ u.t.	%
4.1. Recepción	15	56
4.2. Emisión	12	44
TOTAL	27	100

Nota: Valores de la categoría 4. En la primera columna se encuentran las subcategorías, en la segunda columna las unidades textuales y en la última el porcentaje de cada subcategoría.

Como se puede apreciar en la tabla 14, la categoría *Mensajes* se encuentra dividida en dos subcategorías:

- **Recepción**

La subcategoría 4.1. *Recepción*, se representa con un 56% (15 u.t.) siendo la subcategoría con mayor relevancia, teniendo en cuenta que se trata del lenguaje de 0-3 años, es lógico ya que no han adquirido el desarrollo necesario para comunicarse de manera hablada.

Se observa en el aula que los infantes comprenden los nombres de sus compañeros/as como vemos en la u.t. 31, *“Sí, incluso ya se identifican unos a otros”* y en las u.t. 33-35 *“porque tú les dices pásaselo a Saúl, pásaselo a Víctor, pásaselo a... y ellos se lo van pasando y se identifican dentro del área, se identifican y le pasan la mascota.”* y u.t. 21-22 *“le dejo la mascota a cada uno, y se la van pasando, primero cuando yo le digo pásasela a tal, y se la pasa”*, hasta las rutinas que la educadora sigue en el aula: u.t. 84 *“Los niños que han estado conmigo sabían cuál es el sistema del día entonces, asamblea,”*. Además se incluye la comprensión de los sentimientos, de lo bueno y lo malo como se refleja en la u.t. 91-92 *“podemos alegrarnos como grupo de lo que está pasando bueno. Y malo también”*.

Las profesionales nos dicen que deben darse las órdenes claras y directas porque los infantes valorarán la existencia de una autoridad a la que respetarán siguiendo sus órdenes y consejos: u.t. 343-344 *“Marcar los límites, que la mayoría no conocen porque no se les dicen: no cariño eso no... (Voz suave). Se les debe decir: no”*, y u.t. 468 *“Lo que tienes que dirigir realmente de la actividad cómo la quieres.”*

También los bebés comprenden las actividades en inglés: u.t. 254-256 *“Sí, porque trabajo mediante canciones también entonces si digo: “Touch your nose”, ellos lo hacen. Porque yo lo trabajo desde 1-2 años entonces yo les digo y lo hacen, no todos, pero sí lo hacen.”*, con lo que se promueve el conocimiento de otra lengua aprovechando la plasticidad infantil para aprender un segundo idioma.

- **Emisión**

La subcategoría 4.2. *Emisión*, se representa con un 44% (12 u.t.) siendo la subcategoría inferior debido a la edad con la que estamos trabajando.

Los datos reflejan como en el primer año de vida los infantes utilizan palabras acompañadas de otros sistemas de comunicación como pueden ser los gestos, sonrisas... u.t. 29 *“ríen, aplauden, se mueven, señalan, pero los míos no hablan prácticamente ninguno”*.

A medida que los bebés crecen su lenguaje evoluciona u.t. 32 *“Dicen el nombre del otro niño”*, u.t. 66-67 *“Entonces tararean, o la última palabra tú no la dices, la pueden decir ellos, lo vas dejando.”*, u.t. 186-187 *“Hay ha venido un niño y me ha dicho: Puedo contarte un cuento, y me dice erase una vez un lobo que sopló una casa de madera...”*, u.t. 202-203 *“les doy muchísimo juego y ellos a mí, porque a veces nos dicen unos refranes, o frases...”*, u.t. 232-233 *“En mi caso, todos hablan, puedes tener una conversación.”*, también se ve que hablándoles en inglés van adquiriendo palabras u.t. 245-246 *“Pero en 2-3 años ya te dicen los colores, todos. Ha habido niños que te dicen me he traído el vestido rojo red.”*.

5. CONCLUSIONES

“El lenguaje no solo refuerza nuestras experiencias, sino también reordena nuestras percepciones, modismos y vocabulario, en la medida que estas experiencias amplían nuestro conocimiento del mundo” (Baghban, 1990, p.13)

En este apartado se dará respuesta a los objetivos planteados y a la pregunta de investigación: ***¿Qué indicadores pueden ser tenidos en cuenta para valorar el desarrollo de la dimensión comunicativa en la edad de 0-3 años?***

En relación al primer objetivo específico ***“aproximarse al conocimiento del desarrollo comunicativo típico de la edad de 0-3 años”***, tras un duro trabajo de búsqueda de información, se han conseguido ideas claras sobre los indicios del desarrollo del lenguaje en edades tempranas. La mayoría de la información se centra en las edades 3-6 años. Pero se logra suficiente información en diferentes fuentes (libros, internet...) para fundamentar el desarrollo de la dimensión comunicativa en la edad de 0-3 años.

En relación al segundo objetivo específico ***“conocer los recursos y herramientas que utilizan las figuras educadoras para potenciar el desarrollo del lenguaje en edades tempranas”***, se abordó después de indagar sobre el tema. La escasez de recursos bibliográficos publicados para la edad de 0-3 años se compensa con la información de las docentes, obteniendo información real del día a día que queda plasmada en este trabajo. Se formó un grupo de discusión donde las educadoras fueron muy claras en su información respecto a la estimulación del lenguaje. La programación que utilizan sigue una secuencia respecto al desarrollo de la comunicación y ellas se encargan de potenciarla aún más, como se muestra en la u.t. 26-27 *“en asamblea, principalmente, es más comunicación mía hacia ellos. Ellos intentan participar y colaborar”*.

En relación al tercer objetivo específico ***“ofrecer recomendaciones para potenciar el desarrollo de la dimensión comunicativa en la edad de 0-3 años”***, una vez conocemos cómo el bebé se desarrolla, es interesante cómo potenciar el desarrollo infantil. Se presenta una lista de diez recomendaciones a seguir para estimular el desarrollo del lenguaje, la cual se encuentra en la siguiente tabla:

Tabla 15. Recomendaciones para trabajar el desarrollo del lenguaje de 0-3 años

RECOMENDACIONES PARA TRABAJAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DE 0-3 AÑOS	
1	Hablar constantemente al bebé, de manera clara y bien pronunciada. También modificar la altura del habla (voz baja o alta), así como la rapidez (rápido o lento).
2	Cantar canciones con movimientos de manos: “Cinco lobitos”, “Palmas palmitas, que viene papá”... canciones con estrofas repetidas.
3	Reproducir sonidos de diferentes objetos, animales o situaciones.
4	Usar cuentos con imágenes y temáticas llamativas (animales, colores...)
5	Estimular el juego imitativo. Permitirle explorar el entorno y conocer qué objetos hay en él.
6	Incitar y estimular la representación (imitación, dibujo...)
7	Favorecer la comunicación inter-infantes
8	Realizar actividades dirigidas por el adulto (Veo-Veo, juegos de roles, adivinanzas, refranes...)
9	Programar actividades de reconocimiento e identificación: pasarle la pelota a un compañero/a, a otra persona y la identifique por su nombre...
10	Usar normas de cortesía para que las imiten.

Nota: Tabla que resume diez recomendaciones para potenciar el desarrollo del lenguaje en la edad de 0-3 años. En la primera columna está el número de la recomendación, y en la segunda la descripción de la misma. Adaptado de las distintas fuentes consultadas para la realización de este trabajo.

Las recomendaciones se dirigen principalmente a la edad de 0-3 años y enumera diferentes acciones o actividades que puede realizar la persona adulta o acompañar al infante. El desarrollo del lenguaje se debe producir libremente o de manera guiada, siendo en ambas opciones la educadora un modelo del lenguaje para el infante.

En referencia al objetivo general *“contribuir a la elaboración de una guía de indicadores del desarrollo de 0-3 años que incluya las cinco dimensiones de la persona”*, la realización de esta investigación sobre las dimensiones de la persona ha sido realizada de manera cooperativa con otras cuatro compañeras que han profundizado en las otras cuatro dimensiones de la persona: afectivo-emocional³, cognitiva⁴, social⁵ y psicomotora⁶.

³ Anexo 1. Indicadores de la dimensión afectivo-emocional.

⁴ Anexo 2. Indicadores de la dimensión cognitiva.

⁵ Anexo 3. Indicadores de la dimensión social.

⁶ Anexo 4. Indicadores de la dimensión psicomotora.

Después de una ardua búsqueda de información, a través del análisis de la misma se ha conseguido establecer una serie de pautas a seguir en el desarrollo infantil en todas las dimensiones de la persona.

Dichas dimensiones se desarrollan de manera paralela desde que el bebé nace, pero cada individuo lo desarrolla en una temporalidad diferente, resaltando la teoría de Piaget quien destaca en su teoría la necesidad de la maduración de las estructuras cognitivas para avanzar en el desarrollo y no todos los individuos se desarrollan a la misma velocidad.

Por ejemplo, el infante puede comprender dos lenguas como se refleja en las u.t. 522-524 “*En francés, pero ningún problema aunque quizás tarde más en comenzar a hablar pero tiene una plasticidad cerebral tremenda y el niño entiende a su madre y me entiende a mí español y a mí sabe que se comunica en español*”. Esto ocurre gracias a la plasticidad de las estructuras mentales en edades tempranas, por el contacto con ambos idiomas y que el cerebro aprende sin esfuerzo a esta edad desarrollándose en tres dimensiones: comunicativa, cognitiva, y social.

En respuesta a la gran pregunta: ***¿Qué indicadores pueden ser tenidos en cuenta para valorar el desarrollo de la dimensión comunicativa en la edad de 0-3 años?*** se ha comprobado que las educadoras siguen una serie de pautas en las aulas fomentando este desarrollo según sus criterios y creencias a lo largo de sus años de docencia. El conocimiento de las familias sobre la dimensión comunicativa suele ser muy básico, entendiéndola como una actividad secundaria hasta llegar al momento de la iniciación a la lectura, lo que pone de manifiesto la necesidad de formar a educadores/as y familias en cómo se desarrolla el lenguaje infantil para potenciarlo desde edades tempranas. Teniendo en cuenta toda la información obtenida a lo largo de la investigación, se presentan en la figura 11 los indicadores del desarrollo comunicativo en la edad de 0-3 años.

Se debe ayudar a mejorar el desarrollo del bebé estableciendo mayores vínculos entre las personas del entorno y aumentando el cariño y el afecto para un mejor desarrollo de las dimensiones de la persona y para lograr una detección temprana de los problemas del desarrollo del lenguaje o cualquier otro ámbito.

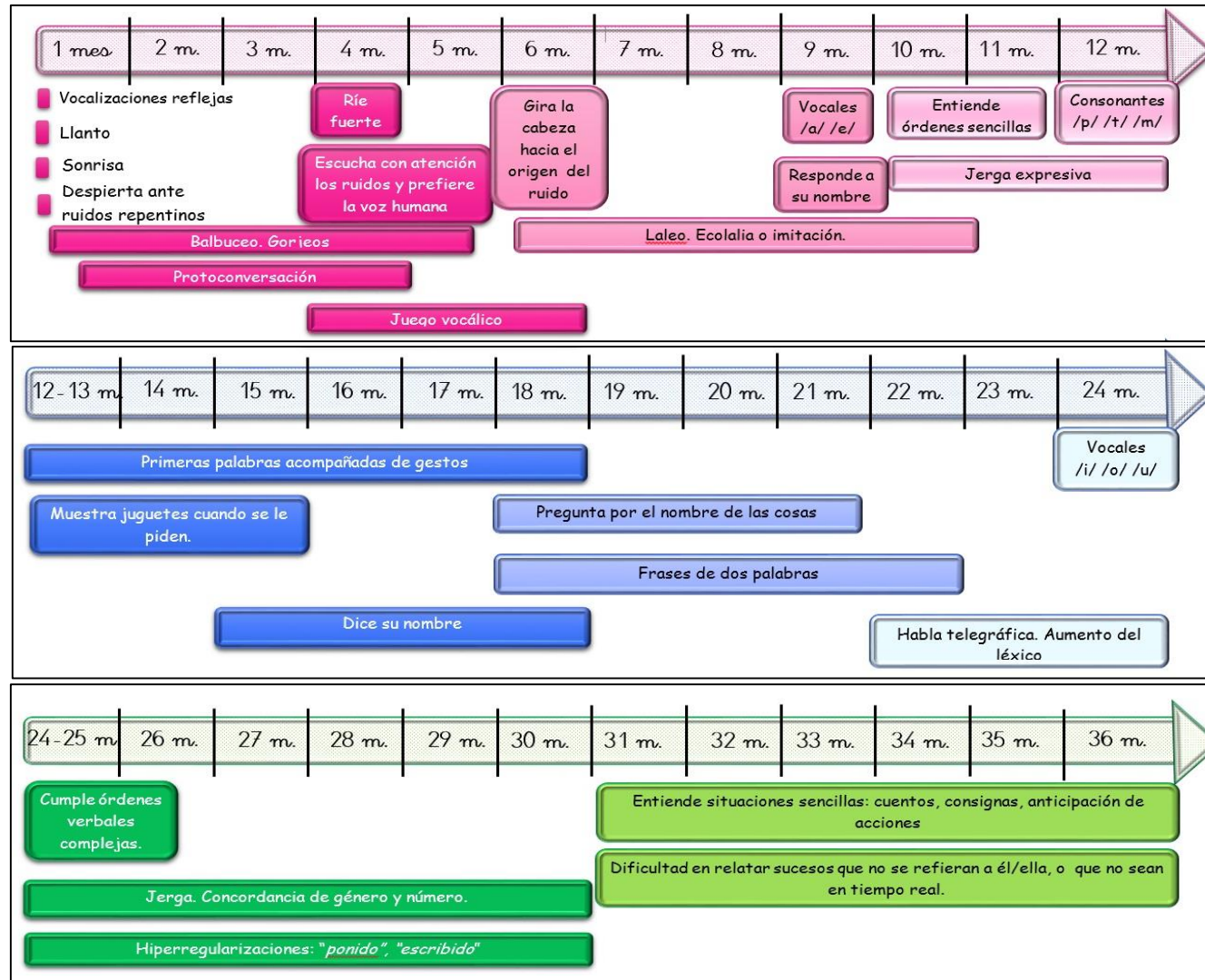


Figura 11. Indicadores del desarrollo de la dimensión comunicativa de 0-3 años.

6. PROSPECTIVA

Después de la realización de esta investigación, nuestra prospectiva se encamina a valorar la posibilidad de poner a prueba estos indicadores durante algunos años y posteriormente valorar su utilidad.

Sería interesante continuar este estudio para realizar una revisión de esta investigación con una bibliografía más actualizada, así como una mayor información por parte de figuras docentes y familias en las edades 0-3 años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A. Harley, T. (2009). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Aguado, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.
- Aranda, Rosalie E. (2005). *Estimulación de aprendizajes en la etapa infantil*. Madrid: Cisspraxis.
- Baghban, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años)*. Madrid: Aprendizaje visor.
- Beniers, E. (1986). *El lenguaje del preescolar*. Méjico: Trillas.
- Berger. K. S. y Sigaloff, P. (2006). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Boeree, G. (2 de febrero de 2017). *Psicología general*. Obtenido de http://www.psicologia-online.com/ebooks/general/corteza_cerebral.htm
- Calderón, N. (2017). Desarrollo del lenguaje y detección de sus trastornos en el niño y la niña. Recuperado de <http://ceril.cl/index.php/articulos?id=72>
- Clemente, R. (2000). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.
- Cuetos, F., González, J. y De Vega, M. (2015). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Panamericana.
- Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo. *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 20 de febrero de 2008, núm. 35 pp. 3022-3025.
- Del Canto, J. (2015). *Desarrollo de habilidades lingüísticas*. Manuscrito no publicado. Facultad de educación, Universidad de Salamanca, Salamanca.

- Del Carmen, E. (2009). Las teorías asociacionistas y cognitivas del aprendizaje: diferencias, semejanzas y puntos en común. *Revista Docencia e Investigación* (19), 175/191.
- Echegoyen, J. (29 de enero de 2017). *Diccionario de psicología científica y filosofía*. Recuperado de <http://www.e-torredebabel.com/Psicologia/Vocabulario/Asociacionismo.htm>
- Ferrer, I. (2012). *La artesanía de la comunicación. Diálogo, escucha y lenguaje en la etapa 0-6 años*. Barcelona: Graó.
- García, M. L. (2016). Virtudes de la escolarización temprana. *Revista Pediatría Integral*, XX (16), 40-42.
- González, C. I. (2007). Los programas de estimulación temprana desde la perspectiva del maestro. *Liberabit*, 13, 19-27. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a03v13n13.pdf>
- González V, R. y Hornauer-Hughes, A. (2014). Cerebro y lenguaje. *Revista Hospital Clínico Universitario Chile*, 143-153.
- Guibourg I. (2010). El desarrollo de la comunicación. En Bigas Salvador, M. y Correig, M. *Didáctica de la lengua infantil* (pp. 13-38). Madrid: Síntesis.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, § 7899 (2006).
- Lennenberg E. H. y Lennenberg. E. (1982). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Mariscal, S. (2008). Los inicios de la comunicación y el lenguaje. En Giménez-Dasí, M y Mariscal Altares, S. *Psicología del desarrollo. Volumen 1: Desde el nacimiento hasta la primera infancia* (pp. 129-153). Madrid: Mc Graw Hill.
- Martín, J. F. (2012). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. En S. Nieto (ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*, pp. 145-168. Madrid: Dykinson.

- Martín, R. A. (2015). *Recursos didácticos en lengua y literatura. Volumen 1. El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Molina, M. (2007). *Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Montero, M. (2015). *Psicología del desarrollo infantil*. Manuscrito no publicado. Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Nickel, H. (1980). *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia II*. Barcelona: Herder
- Ochoa, C. (2016). Virtudes de la escolarización temprana. *Revista Pediatría Integral*, XX (16), 35-39.
- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Ministerio de Educación y Ciencia*, 5 de enero de 2008, núm. 5 § 222 (2007).
- Pérez, C. (1995). *Evaluación del lenguaje oral en la etapa 0-6 años*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española (23.a ed.)*. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Renan, M^a D., (1981). *Los inicios del lenguaje y la comunicación en el niño*. Madrid: Editorial Nuestra Cultura
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Rodríguez, G. y Gómez, M. A. (2012). Análisis de contenido textual de datos cualitativos. En S. Nieto (ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*, pp. 447-468. Madrid: Dykinson.
- Sánchez, M. C. (2010). Técnicas grupales para la recogida de información. En S. Nieto (ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*, pp.221-245. Madrid: Dykinson.
- Santrock, J.W. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. Mc Graw Hill: Madrid (pp. 190-197)

Tojar, J. C. (2012). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. En S. Nieto (ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*, pp. 145-168. Madrid: Dykinson.

Unidad de igualdad (2012). *Guía de igualdad*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Vila, I. (1990). Adquisición del lenguaje. En J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación, I Psicología Evolutiva* (pp.85-98). Madrid: Alianza editorial.

Vila, I. y Luque A. (1990). Adquisición del lenguaje. En J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación, I Psicología Evolutiva* (pp. 173-189). Madrid: Alianza editorial.

Zubiauz, B. (2014). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Manuscrito no publicado. Facultad de educación, Universidad de Salamanca, Salamanca.

ANEXOS

ANEXO 1. INDICADORES DE LA DIMENSIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL.

El desarrollo de la dimensión afectivo-emocional es primordial para que las demás dimensiones sigan su curso. En la siguiente figura se representa de manera secuenciada cómo se desarrolla esta dimensión:

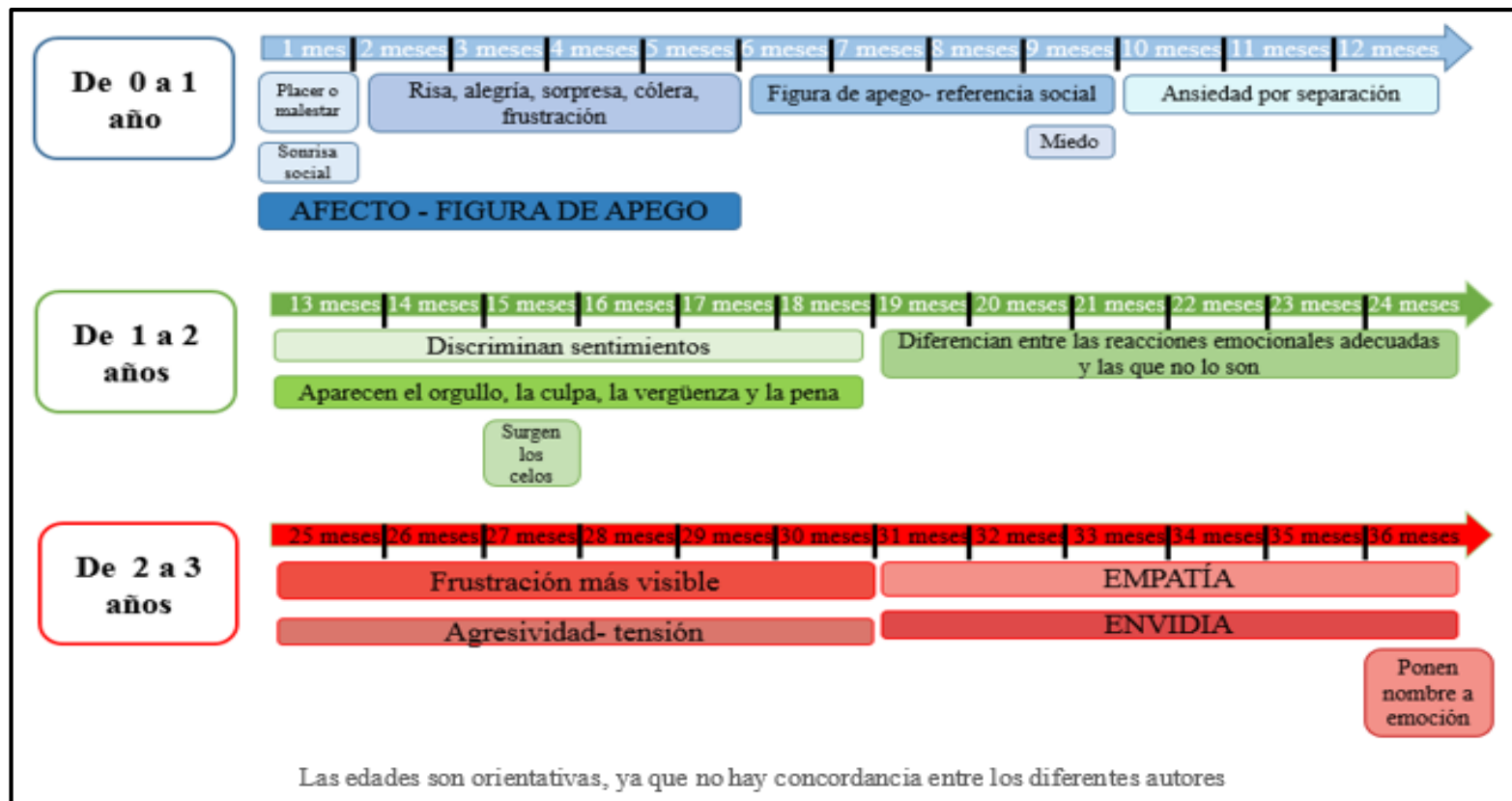


Figura 12. Indicadores del desarrollo de la dimensión afectivo-emocional de 0-3 años.

ANEXO 2. INDICADORES DE LA DIMENSIÓN COGNITIVA.

La clave de la dimensión cognitiva queda reflejada en la siguiente cita de Piaget (1990, p.316) “Ha de quedar claro que la aparición de cada nuevo estadio no suprime en modo alguno las conductas de los estadios anteriores y que las nuevas conductas se superponen simplemente a las antiguas”. Según Piaget el desarrollo cognitivo se divide en diferentes etapas y en cada una de ellas el infante desarrolla unas características dependiendo de su desarrollo cerebral.



<p>CONDUCTAS INNATAS (Desde el nacimiento)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresiones faciales: sonrisa y lloro. • Reflejos 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Primarios</th> <th>Secundarios</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- Arrastre</td> <td>- De Landau.</td> </tr> <tr> <td>- Babinski</td> <td>- Del paracaídas.</td> </tr> <tr> <td>- De Galant.</td> <td>- De Moro</td> </tr> <tr> <td>- Prensil.</td> <td>- Tónico del cuello</td> </tr> </tbody> </table>	Primarios	Secundarios	- Arrastre	- De Landau.	- Babinski	- Del paracaídas.	- De Galant.	- De Moro	- Prensil.	- Tónico del cuello
Primarios	Secundarios											
- Arrastre	- De Landau.											
- Babinski	- Del paracaídas.											
- De Galant.	- De Moro											
- Prensil.	- Tónico del cuello											
<p>PRIMERAS ADAPTACIONES (Empiezan aproximadamente al mes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptan sus reflejos al contexto, convirtiéndose en hábitos. • Indicadores del desarrollo: 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza el chupeteo no solo para comer, sino para explorar otros objetos. <i>Adaptación del reflejo de succión</i> 2. Coordinación de visión y presión para coger cosas <i>Adaptación del reflejo de prensión.</i> 										
<p>CONCIENCIA DE PERSONAS Y COSAS (Empieza sobre las 4 meses)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Primero reconoce a las personas y después a los objetos. • Indicadores del desarrollo: 	<ul style="list-style-type: none"> • Comienza a seguir las cosas con los ojos y reconoce a las personas a la distancia. • Trata de alcanzar los juguetes con la mano. • Busca objetos que se han dejado caer. 										

LAS FECHAS SON ORIENTATIVAS, PUESTO QUE HAY CONTROVERSIAS ENTRE UNOS AUTORES Y OTROS.

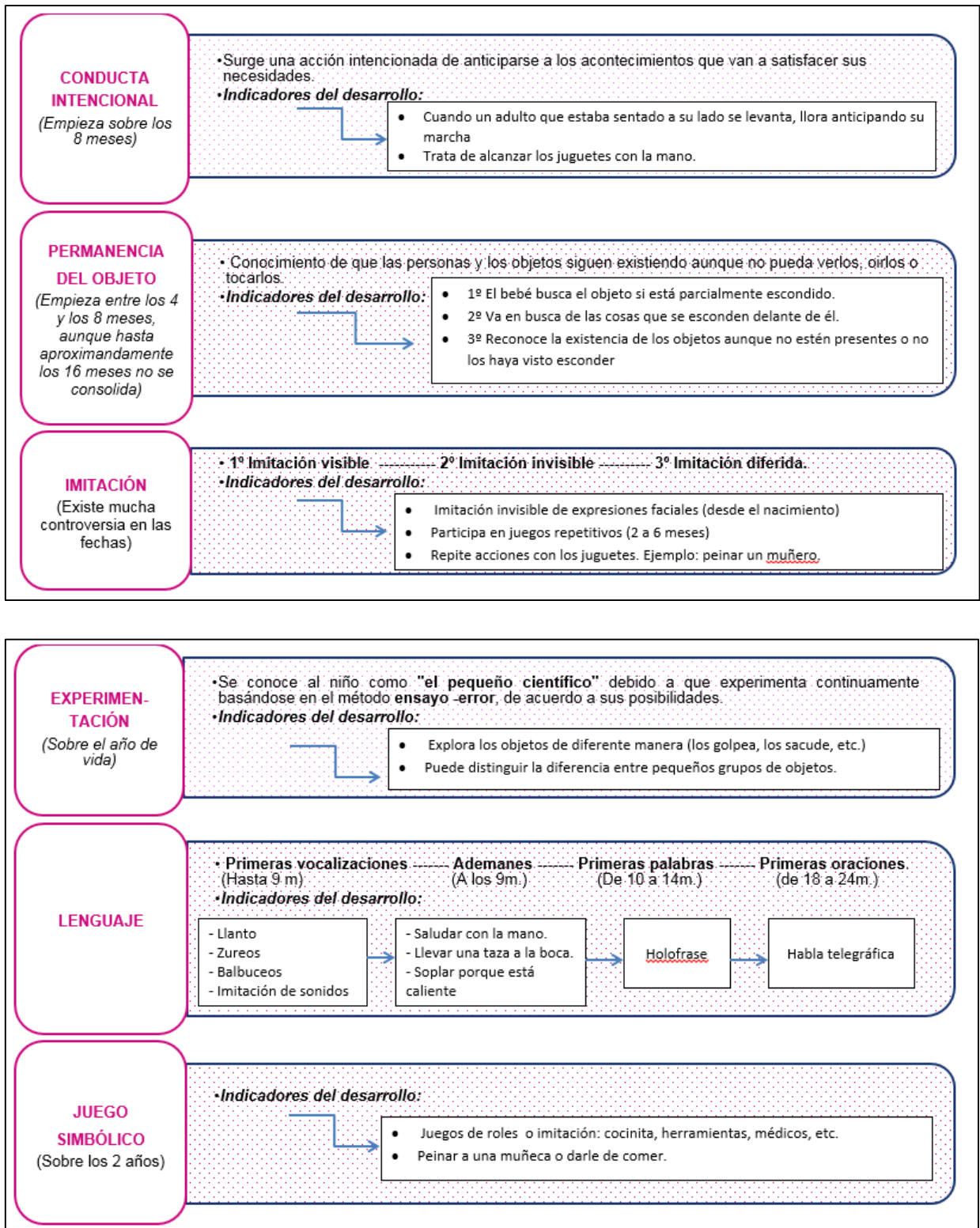
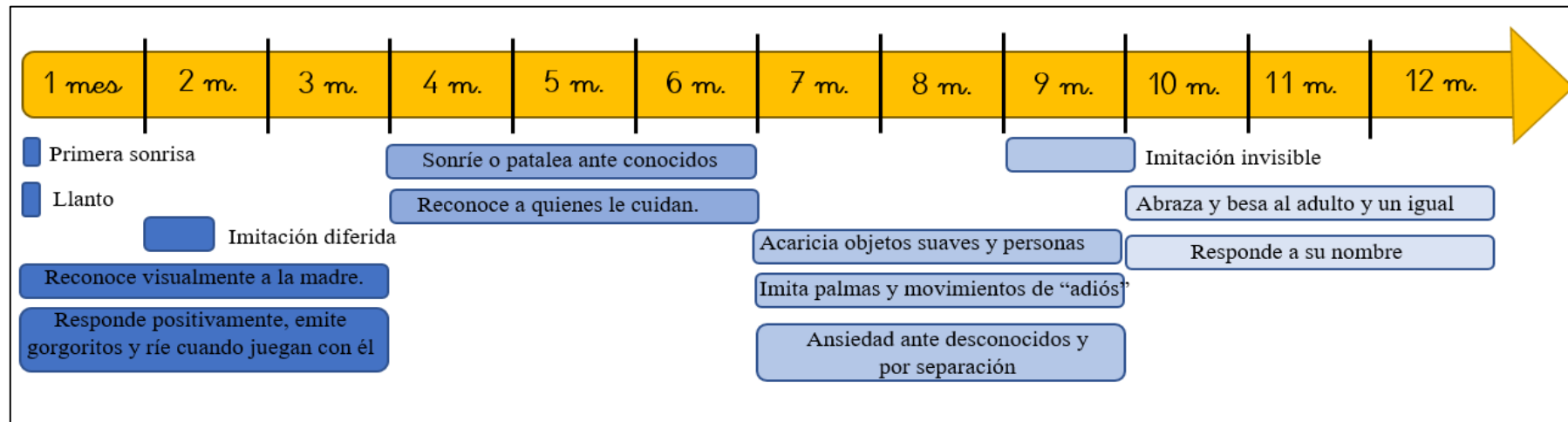


Figura 13. Indicadores del desarrollo de la dimensión cognitiva de 0-3 años.

ANEXO 3. INDICADORES DE LA DIMENSIÓN SOCIAL.

La dimensión social apoya el desarrollo de la dimensión comunicativa, siendo necesaria la socialización de los infantes para el desarrollo del lenguaje. Por ello encontramos indicadores paralelos en ambas dimensiones:



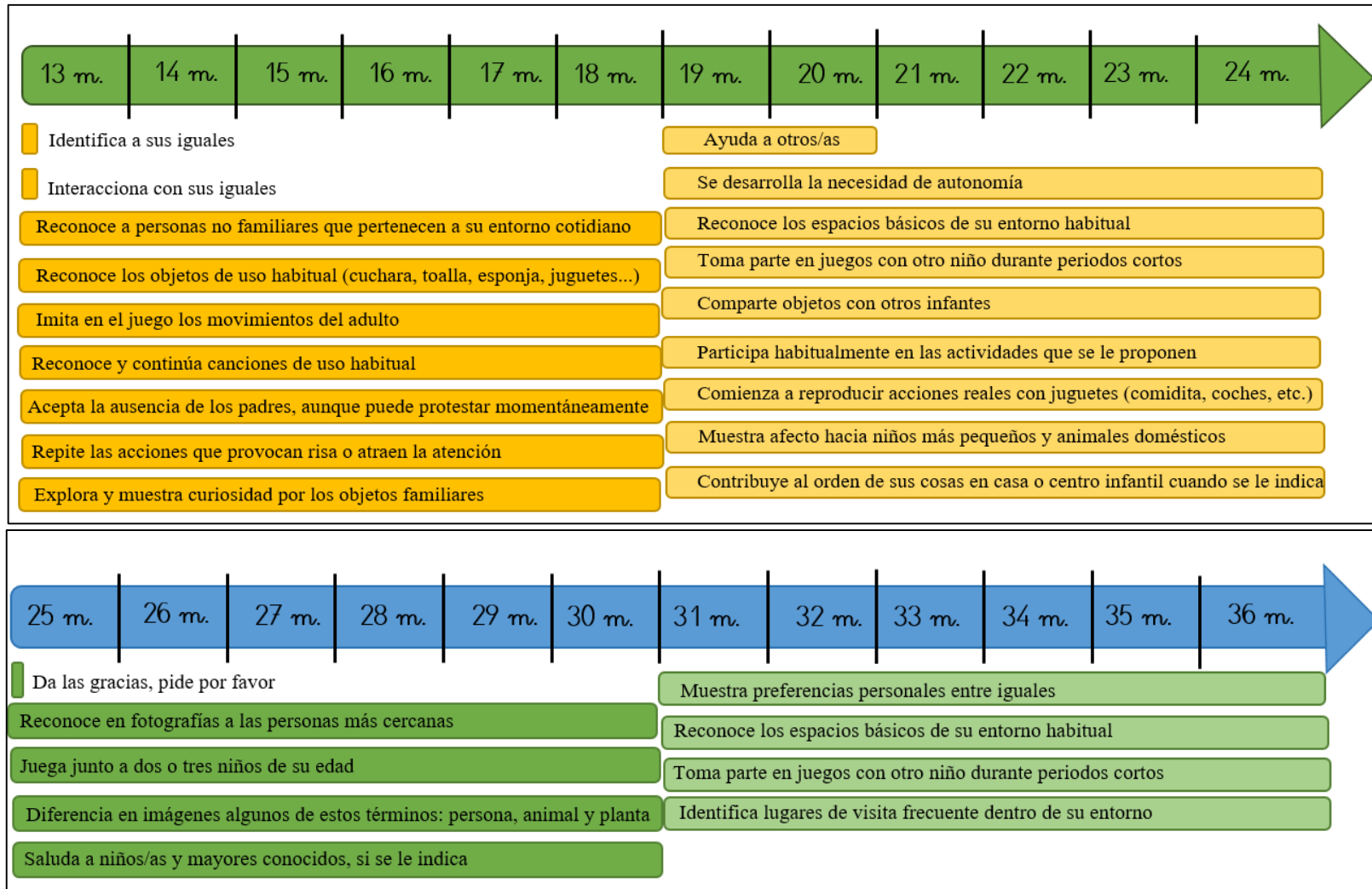


Figura 14. Indicadores del desarrollo de la dimensión social de 0-3 años.

ANEXO 4. INDICADORES DE LA DIMENSIÓN PSICOMOTORA.

La dimensión psicomotora establece una relación entre la actividad de la mente de un ser humano y la función motora del cuerpo. Lo que da lugar a los siguientes indicadores para seguir su desarrollo:

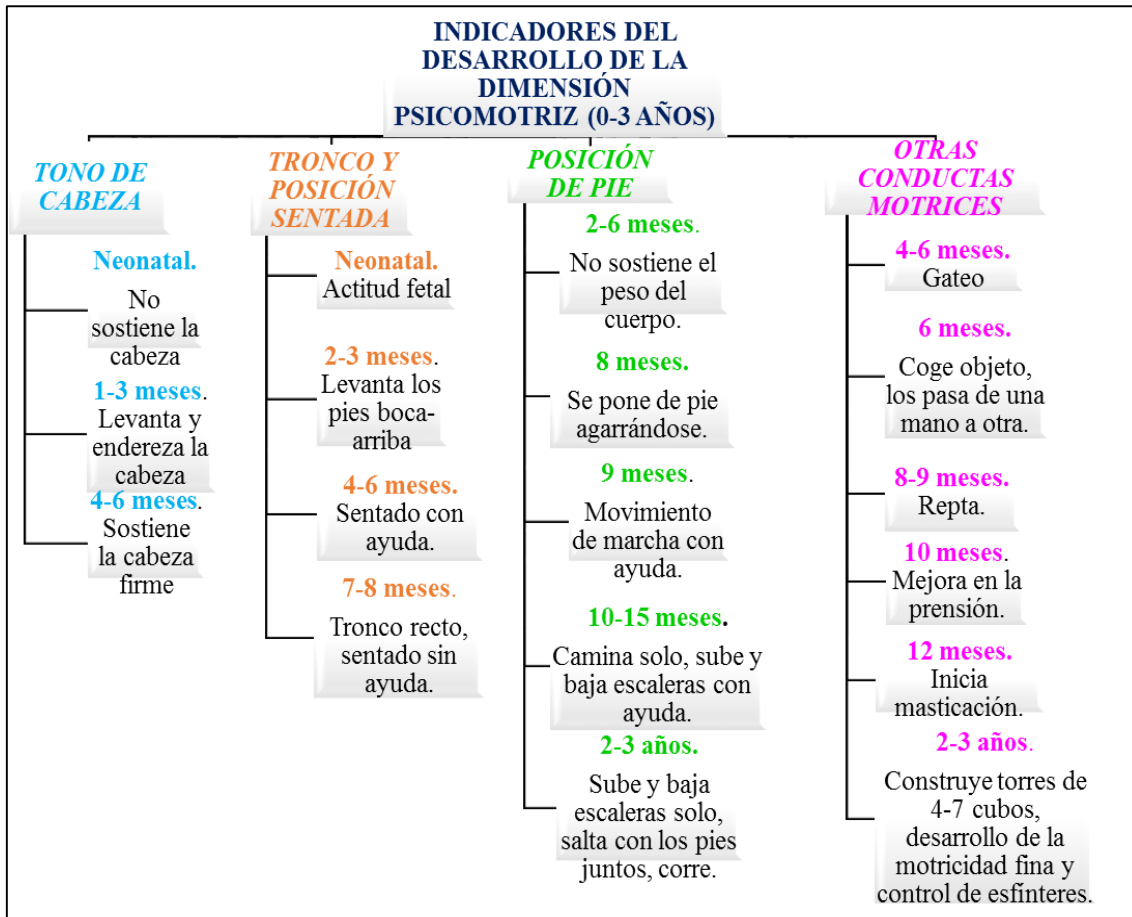


Figura 15. Indicadores del desarrollo de la dimensión psicomotriz de 0-3 años.

ANEXO 5. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA CON LA ESCUELA INFANTIL

A1: Alumna 1

A2: Alumna 2

I1: Informante 1

I2: Informante 2

- 1 **A1.** Bueno, nos presentamos, yo soy Alumna 1
- 2 **I1.** Yo soy Informante 1
- 3 **I2.** Yo Informante 2
- 4 **A2.** Y yo Alumna 2 también
- 5 **A1.** Bueno pues, yo quería preguntar qué actividades hacéis en clase, y si alguna tiene
6 relación con el desarrollo del lenguaje y si alguna tiene relación con la socialización
- 7 **I1.** Sí, yo, por ejemplo, podemos decir lo que hacemos cada una en nuestra clase,
8 porque son diferentes edades. Entonces, yo te voy a decir un día cualquiera, lo que
9 hacemos, lo que empezamos a hacer y cómo todo va entrelazado, lo que es el lenguaje,
10 la socialización, todo. Nada más llegar, para trabajar la socialización, esperamos, yo
11 espero a que los niños vayan entrando en clase. **Entran, y se hace un recibimiento**
12 **individual a cada niño, un abrazo. Los niños ya se van sumando a la actividad y también**
13 **dan abrazos cuando vienen sus compañeros.**
- 14 **A1.** ¿Entre ellos?
- 15 **I1.** Sí entre ellos. Te van viendo, y yo me pongo a su altura, me pongo de rodillas o me
16 agacho en el suelo, y nos damos un abrazo. Ellos según entran en el aula, los demás
17 también se lo dan, otros siguen jugando, y sobre todo los que se conocen de otros años,
18 ya se dan el abrazo. Eso es socialización. Entonces, una vez que están todos sentados,
19 **ponemos un cd del proyecto en el que viene la canción de Fita para comenzar la marcha**
20 **de la clase, Fita es la mascota que hay en clase, es para que ellos bailen. Entonces yo**

21 le dejo la mascota a cada uno, y se la van pasando, primero cuando yo le digo pásasela a
22 tal, y se la pasa. Ha costado, porque todos la querían tener, nadie la quería pasar.
23 Entonces se van socializado así, se la van pasando de uno a otro, la canción dura un
24 tiempo determinado, no da tiempo a que se la pasen todos y la volvemos a poner. Y
25 todos tienen un ratito a Fita. Después, a Fita la llevábamos a su sitio, se sientan en la
26 **asamblea, y en asamblea, principalmente, es más comunicación mía hacia ellos. Ellos**
27 **intentan participar y colaborar, y sería genial** pero no tienen adquirido el **vocabulario**
28 **todavía, tienen muy pocas palabras, entonces lo que hacen son gestos, se ríen, aplauden,**
29 **se mueven, señalan, pero los míos no hablan prácticamente ninguno.**

30 **A1.** ¿El nombre tampoco?

31 **II.** Sí, incluso ya se identifican unos a otros

32 **Dicen el nombre del otro niño,** que por eso se está trabajando mucho con la actividad de
33 pasarse a Fita, **porque tú les dices pásaselo a Saúl, pásaselo a Víctor, pásaselo a... y**
34 **ellos se lo van pasando y se identifican dentro del área, se identifican y le pasan la**
35 **mascota.**

36 **A1.** ¿Cuántos niños son?

37 **II.** 13. 13 niños de los cuales 8 son míos del año pasado bebés, y este año se han
38 incorporado 5.

39 **A1.** Que son de 0 a 1, de 1 a 2...

40 **II.** Éstos son de 1 a 2 años

41 **A1.** Pero organizados, son 3 clases, de 0 a 1, de 1 a 2 y de 2 a 3

42 **II.** Sí, de 2 a 3 hay 3 clases, de 1 a 2 hay dos clases. Los míos serían los mayores de 1 a
43 2, y luego habría otra clase de los más chiquitines de 1 a 2 años. Entonces, bueno hay
44 muchos que sí, **incluso hay alguna niña que destaca porque construye frases.**

45 **Una niña que te repite mucho**

46 **Construye frases, que es muy espontanea, que te saluda: Hola, ¿Qué tal?, que van**
47 **saludando a todas las educadoras que va encontrando, saluda a Antonio... Esa niña es**

48 muy expresiva, y eso es un encanto que te encuentres con una niña así. Y luego hay
49 otros niños...

50 A1.: ¿De tu clase?

51 II. De mi clase sí. Incluso no es de las mayores. Esa niña es una pasada.

52 Hay, un par de niñas, 2 o 3, que hablan gestualmente todo.

53 *(Imita sonidos)*

54 Esa es la forma de hablar, te señalan, y tú más o menos sabes lo que quieren.

55 Tú les estimulas, les incentivas, y tal.

56 Pero esas no tienen ninguna adquisición del lenguaje. Y luego, por ejemplo, Saúl
57 también habla bastante bien. Le entiendes muy bien, no solamente repite, si no que el
58 también construye. A esta edad eso es muy enriquecedor, muy divertido y muy
59 enriquecedor, en cuanto al lenguaje eso. En cuanto a la asamblea, ¿habéis hecho
60 asambleas ya vosotras no? Aunque a lo mejor son distintas

61 A1. Sí

62 A2. Sí

63 II. Pero ahí, bueno, pues das los buenos días, hablas un poco de cómo está el día
64 climatológicamente, la estación del año en la que estás, lo que ocurre, y cantas, cantas
65 canciones que ellos ya se saben.

66 Entonces tararean, o la última palabra tú no la dices, la pueden decir ellos, lo vas
67 dejando.

68 Vas estimulando, incentivando para que lo hagan.

69 Ya se la saben, muchas veces se anticipan a la canción que viene, les da seguridad a los
70 niños. Está bien que pase eso.

71 Y en cuestión del lenguaje, todo el tiempo hablándoles. Les hablas, les pides que
72 cuando ellos te están pidiendo algo les dices qué pasa, qué quieres qué ocurre. Entonces,
73 es nada más estimularle, contamos cuentos, leemos cuentos, enseñamos los bits de
74 inteligencia, repites, vuelves a decir, y es hablar, hablar, que escuchen, que hablen,

75 guardar un poquito de silencio para que si alguien tiene algo que decir los demás
76 escuchen. Y eso pues así, agradecer que lo dicen, ponerte contenta, nos ponemos todos
77 muy contentos cuando una persona es capaz de decirte algo. Ellos ven que es algo
78 positivo y ellos están intentando hacerlo, pero es algo que les cuesta y que son muy
79 pequeños. Y la socialización también continuamente, en grupo. **Pertenece** a un
80 grupo. El grupo lo es todo en la clase. Es mucho más fácil trabajar con el grupo que con
81 un miembro de la clase, bajo mi experiencia. El grupo mueve mucho, el grupo manda
82 mucho.

83 Los niños repiten actitudes de sus compañeros, entonces van aprendiendo por imitación.
84 Los niños que han estado conmigo sabían cuál es el sistema del día entonces, asamblea,
85 ellos saben qué es lo que hay que hacer, entonces los otros lo imitan todo. Entonces, se
86 trabaja mucho en grupo, dándole siempre la importancia que tiene pertenecer a ese
87 grupo como un miembro único. Tenemos una identidad, ellos ahora están aprendiendo
88 que existen como personas, entonces también hay que darle muchísima importancia a
89 eso, y dejarles que se manifiesten como personas, y dejarles su espacio, su tiempo, sus
90 gustos... Pero también pertenecemos a un grupo, y el grupo se ve resentido por muchas
91 cosas. En plan afirmativo o en plan bueno, podemos alegrarnos como grupo de lo que
92 está pasando bueno. Y malo también.

93 El grupo se ve resentido por cosas que están pasando. Todo eso los niños lo ven muy
94 poquito a poco, pero es algo que se trabaja. El grupo ve, y el grupo muchas veces cuida
95 de los demás, y el grupo, si tú sales del aula y alguien se queda atrás el grupo siempre
96 vuelve a buscar, 2 o 3 siempre hay alguien del grupo que se da cuenta de eso.

97 O me dicen *Ahí ta*. Y yo ya sé que una niña se ha quedado en clase, Clarita por
98 ejemplo. Siempre hay alguien que se ocupa del otro, y eso hay que potenciarlo mucho,
99 porque eso es socializar. A la hora del cambio de actividades, por ejemplo, nos vamos a
100 otras aulas, vienen de otras aulas aquí, hay una mezcla de alumnos, de un aula 2-3 años
101 a una de 1-2.

102 **A1.** Se conocen entre ellos

103 **II.** Sí

104 **I2.** Procuramos que se conozcan todos, hacemos muchas actividades juntas, como la
105 fiesta del otoño, la fiesta de tal, o cuando no hay nada previsto les juntamos a todos.

106 Procuramos, hombre, los bebés no tienen tanta movilidad, y es más difícil moverles,
107 pero a los mayores les juntamos y pasamos un rato. Porque hay hermanos, hay niños
108 que están en aulas mayores, entonces **procuramos que se conozcan, que se vean, de una**
109 **u otra manera. Y nosotras conocemos a todos los niños de la escuela, no nos centramos**
110 **en los nuestros.**

111 **I1.** A los míos por ejemplo ahora les están dando de merendar otras educadoras a los de
112 I2 también. Les puedes cambiar, les puedes entregar, tú conoces a esos niños.

113 **I2.** **Los saludas los das los buenos días todas las mañanas,** aunque no sean tus niños. Y
114 eso los padres lo valoran, te dicen ¡Ah le conoces! Y tú dices: claro por qué no.

115 **I1.** En un principio los padres, cuando sales a entregar a un niño, ellos esperan a su
116 educadora, que es a la que saludan. Entonces a ti te ignoran un poco. Hacemos turnos

117 **A1.** Y vais rotando, cuando tú, por ejemplo, cambias, tú antes has dicho que estabas con
118 1-2 años...

119 **I1.** Sí vamos rotando con los niños. Yo por ejemplo, el año que viene yo estaré en 2-3
120 años, en su aula.

121 **I2.** Sí yo por ejemplo, este año estoy en 2-3 años con 20 niños, de los cuales 8
122 empezaron en bebés, el año pasado 13, y este año han venido 7 nuevos.

123 **A2.** Y notáis mucho la diferencia de los que ya llevan aquí un tiempo a los que entran
124 nuevos

125 **I2.** Sí, por supuesto, ha habido un año que ella ha estado yo también porque vamos
126 rotando, hay un aula de 2-3 que son todos nuevos, que los traen para ir un año antes
127 todos al cole, para que les quitemos el pañal. El mayor temor de los padres es quitarles
128 el pañal.

129 **A1.** Una idea que debe quedar clara es que los padres no tienen ni idea de lo que es una
130 escuela infantil, ni a qué se dedican... Vienen a que les quitemos el pañal.

131 **I2.** Y nos están súper agradecidos de que les quitemos el pañal. Y se llevan eso de aquí,
132 no todos, pero la mayoría.

133 **I1.** Todo lo que aquí ocurre, es una pasada. Todo lo que ocurre aquí es un desarrollo
134 integral de tu hijo, **desde que por la mañana entran y les saludas**, todo lo que después
135 viene, es una pasada. Y para ellos lo importante es quitarles el pañal e ir a comer. Es lo
136 que más les importa. Y esto está lleno de contenidos, de vivencias, de emociones, de
137 sensaciones, de locuras, de canciones, de felicidad. Nosotras siempre decimos qué
138 queremos conseguir. Y se lo preguntamos a los padres, qué esperas de nosotras.

139 **A1.** Entonces una vez que el niño se matricula en esta escuela os conoce a todas.

140 **I2.** El niño a todas

141 **A1.** ¿Y los padres?

142 **I1.** Los padres también. Procuramos que así sea. Tardan unos meses, el primer
143 trimestre, unos mees vamos. Porque luego en fiestas todo les sacamos juntos, etc.

144 **I2.** Yo conozco a los niños con su nombre, ellos me conocen a mí. Y cuando salen, tu
145 sabes quienes son sus padres, cuando sales a la calle y les ves en el parque tú saludas a
146 los niños que no son tuyos.

147 **I1.** **Esto es una gran familia. Entre nosotras nos llevamos muy bien, y eso se transmite y**
148 **se nota mucho. Entonces yo la dejo a ella que actué con mis niños porque tengo plena**
149 **confianza en ella, y ella me deja los suyos porque tiene plena confianza en mí.** Porque
150 no tenemos nada que ocultarnos, y si nos tenemos que decir algo lo decimos, pero
151 siempre con el fin de que esto vaya siempre a mejor. Yo tengo un problema, pues ellas
152 me dan consejo, pero siempre para mejorar todo. Si todo fuera así los niños de todos los
153 sitios serian geniales. Aquí se nota, se nota la sociabilidad, la socialización se trabaja
154 mucho así.

155 **A2.** ¿Y cuándo juntáis diferentes clases veis si los pequeños intentan hacer cosas como
156 los mayores o si los mayores intentan enseñar a los pequeños?

157 **I2.** Sí, bailan juntos, tiran de ellos, les van a buscar, sí.

158 **I1.** El año pasado yo hice una **actividad con los pequeños, en bebés, los llevé a otra aula.**
159 Les transportamos en una cuna, que llamamos el autobús. Llamamos y dijimos: Mirad
160 quien viene, los bebés, ¿sabéis lo que tenéis entre manos? Fue alucinante, porque se
161 sentaron todos en el suelo y yo les puse a cada uno un bebe sentado en sus rodillas.

162 Sobre todo, a los que son hermanos. Y ellos interactuaban, jugaban, cantaban. El niño
163 que recibía un bebé, eso era increíble, porque cogían al bebé, le abrazaban, le
164 acariciaban. Saben cómo tienen que tratarle, saben que tienen que cuidarle, saben que
165 tienen que tener cuidado de no pisarles, y eso se va transmitiendo día a día, **tú les**
166 **enseñas lo importante que es el bebé, los cuidados que hay que tener con él. Y respetar**
167 **al bebé que el espacio es de todos. Pero claro, esto no es un trabajo de un día, es ir poco**
168 **a poco trabajando todos los días.**

169 **I2.** Bueno yo os cuento mi caso, yo estoy en un aula de 2-3 con 20 niños, son mayores,
170 como los de Informante 1. Mi caso es muy especial porque cuando mis niños estaban en
171 **1-2 años hablaban muchísimo, tanto niños como niñas, que llama la atención porque**
172 **siendo niños tienen un lenguaje que te llama la atención. Tenían unas expresiones... hay**
173 **un niño muy especial que te suelta cada frase... en general hablan todos muy bien.** Y yo
174 pues igual que I1, los recibimos de uno en uno, de manera individualizada. En mi caso
175 vienen muchos niños a madrugadores que yo no recibo, porque están las de
176 madrugadores, entonces cuando yo llego a clase ya hay 7 u 8 niños esperando a que los
177 demás lleguen, que llegan a cuenta gotas. **Pero los recibimos igual, con abrazos,**
178 **saludan, esperan, hasta que llega el último. Luego les dejo jugar un rato y que se**
179 **relacionen entre ellos, o se esconden.** Hacemos la asamblea. En mi caso en la asamblea,
180 ahora, estoy poniendo más énfasis en el otoño, lo que nos rodea. Y desde hace un
181 **tiempo estoy trabajando con muchas canciones, rimas y juegos de dedos para trabajar la**
182 **pronunciación de palabras.** Porque además tengo un niño muy nervioso, al que le ayuda
183 a controlar los nervios. **Y trabajamos también la pronunciación haciendo el sonido del**
184 **tambor, diciendo tienes que poner la lengua aquí, soplar, sorber la sopa... mi lenguaje**
185 **es más elaborado, está más enfocado a la producción porque ya hacen frases.**

186 **Hoy ha venido un niño y me ha dicho: Puedo contarte un cuento, y me dice erase una**
187 **vez un lobo que sopló una casa de madera...**

188 **A1.** Porque claro el año que viene van a ir al cole

189 **I2.** **Sí claro. Por eso en la asamblea yo les puedo dar mucho juego. Porque podemos**
190 **contar cosas, preguntar cosas, tienen un vocabulario más elaborado.**

191 **A2.:** Sí, podríamos decir que es una asamblea más parecida a la de una escuela

192 **I2.** Sí

193 **I1.** Se me olvidaba decir que yo también hago ejercicios buco-faciales, no todos los
194 días, pero sí a menudo. Los trabajamos dentro de canciones que lo llevan implícitos, y si
195 no moviendo los sonidos, los sonidos de la cara, cogemos aire, soplamos, todo eso
196 también se trabaja. Tenemos que tener en cuenta que la asamblea de estos pequeños no
197 puede ser demasiado larga, porque se aburren. Cuando un niño ya encuentra más
198 divertido quitarse el velcro de la zapatilla, pues ya es que debes ir parando

199 **I2.** No, no debe ser larga, la de los mayores tampoco. En mi caso se puede alargar si
200 cuentas un cuento, pero no más de 15 o 20 minutos.

201 **A1.** Sí pero tú ya les das más juego

202 **I2.** Sí yo les doy muchísimo juego y ellos a mí, porque a veces nos dicen unos refranes,
203 o frases...

204 **I1.** Y los hay buenísimos, los míos no me hablan, claro.

205 Ellos reciben todo lo mío.

206 Yo solo recibo sus gestos

207 **A1.** Y también la evolución de aquí a lo que queda de curso se nota

208 **I2.** Sí claro, el cambio se nota mucho. En enero ella va a notar mucho cambio en
209 muchos niños. Cuando vienen de navidad se nota cambio, porque en enero empiezan a
210 cumplir los 2 años. Por ejemplo, en el tema del pañal, que la mayoría de aquí se van sin
211 pañal, yo ya tengo a 14 de 20 que no tienen pañal.

212 **A1.** Entonces el pañal se quita a los 12 meses

213 **I2.** A los 2 años, 24 meses más o menos. Va junto con el lenguaje, va relacionado todo.
214 Aunque tú intentes adelantarlo, siempre tienes que ir con el ritmo del niño, no puedes
215 adelantarlo ni atrasarlo.

216 **A1.** Claro, yo hice las prácticas en 3 años y había algún niño que no controlaba bien. La
217 maestra decía que no era normal que con 3 años no se hubiera quitado el pañal.

218 **I2.** Eso depende, hay pediatras que no lo aconsejan y que dicen que 2 años es muy
219 pronto. Ellos te van dando las pautas, yo creo que al cole deberían ir sin pañal, pero
220 claro siempre hay excepciones, que han tenido algún problema. También hemos tenido

221 casos y tenemos niños con problemas o con retraso madurativo... yo en mi caso tengo
222 un niño que es de enero y que su lenguaje es muy de bebe. Esta dado el aviso al equipo
223 de atención temprana y ellos son los que lo van a valorar, no nosotros aquí.

224 **A1.** Pero habéis hecho la comunicación

225 **I2.** Sí claro está comunicada la familia, el equipo de atención temprana, y el centro base
226 que son los que lo valoran, nosotras aquí no podemos hacer el diagnostico. Comunicas
227 que hay algo...

228 **A1.** Sí que hay algo que te ha llamado la atención...

229 **I2.** Ya en las entrevistas, porque nosotros hacemos entrevistas con los padres al
230 comienzo, y les preguntamos si el parto ha ido bien, el embarazo, las rutinas, porque
231 necesitamos saber si hay algún caso especial. La madre ya dijo que comparando con un
232 sobrino de la misma edad se veía un poco de retraso. **En mi caso, todos hablan, puedes**
233 **tener una conversación.**

234 **Tienen un lenguaje espontaneo, controlan los conceptos y palabras. Y hasta en inglés.**

235 **I1.** Y hasta en inglés. Cuando están en 2-3 años. Yo por ejemplo hoy he tenido clase de
236 inglés. Lo más básico poner un cd...

237 **A1.** ¿Lo dais vosotras?

238 **I1.** Sí, ella está totalmente preparada. Yo le puedo dar los colores, etc.

239 **A1.** A lo mejor alguien venía a...

240 **I1.** No lo damos nosotras. **Yo lo tengo los viernes, destinado a clase de inglés. Yo tengo**
241 **un cd en el que tengo una canción de los colores, que tiene mucho ritmo, y según va**
242 **nombrando los colores, hoy ha sido con globos, he sacado globos de ese color. Hemos**
243 **jugado con ellos...** y claro todo esto trae algún conflicto, por la edad que tienen. Y
244 aparte trabajas eso y estás socializando. Y es solamente darle ese contenido, que ellos lo
245 vayan escuchando. **Pero en 2-3 años ya te dicen los colores, todos. Ha habido niños que**
246 **te dicen me he traído el vestido rojo red.**

- 247 **I2.** Rojo red. Es que dan como el nombre y el apellido. Es muy bueno porque la canción
248 es así. Parece que es el nombre y el apellido. No lo separa. Lo dicen natural: verde
249 Green. Luego ya lo acaban separando.
- 250 **A2.** Al principio, ellos no se dan cuenta de que están diciendo nada en otro idioma.
- 251 **I2.** En mi caso, yo sí yo les hablo en inglés, les pregunto en inglés sobre el tiempo...
252 muchos saben, porque aparte de aquí van fuera a clases de inglés.
- 253 **A2.** ¿Y saben contestarte ellos también en inglés?
- 254 **I2.** Sí, porque trabajo mediante canciones también entonces si digo: “*Touch your nose*”,
255 ellos lo hacen. Porque yo lo trabajo desde 1-2 entonces yo les digo y lo hacen, no todos,
256 pero sí lo hacen.
- 257 **A2.** Es que, en este caso, ambas estamos haciendo la mención de inglés, y es un tema
258 que nos interesa.
- 259 **I1.** Sí, sobre todo trabajamos con canciones. Lo que no sirve de nada es hacer fichas.
260 Pero ni para el inglés ni para nada.
- 261 **I2.** Es que es verdad, ¿de qué sirve en otoño, con lo árboles y hojas que tenemos fuera,
262 si les pones aquí a pintar una hoja marrón, y porqué marrón. Si teniendo fuera es mucho
263 mejor sacarles fuera. Y hoy hemos tirado un montón de hojas en clase, las hemos tirado,
264 las hemos roto, y luego les he mandado traer el recogedor, las han recogido, que
265 también sirve para otras cosas como la coordinación. Y con un cepillo y un recogedor
266 pequeñito.
- 267 **I1.** Una salida al patio tiene mucho más sentido, es mucho más enriquecedor, mucho
268 más creativo que una ficha. Yo lo que busco en una ficha es que se sienten un ratito. Esa
269 rutina. Nada más. Yo hoy les he puesto esta, hoy necesitábamos observar dentro de
270 clase porque ha venido una persona del equipo de atención temprana que necesitaba
271 observar a un niño, entonces les he puesto en distintas situaciones. Y con esta ha sido
272 vamos a ver si estamos sentado. Entonces yo ya busqué ayer un árbol, que yo ni siquiera
273 sé si ellos saben que eso es un árbol. Porque es mi imagen del árbol.
- 274 **A2.** Claro, porque no tienen aún adquirido el concepto simbólico

275 **I1.** A mí no me gusta interferir nada, ni dibujarles el sol ni nada. Entonces el objetivo,
276 hemos rasgado papel, psicomotricidad fina, de colores, lo hemos pasado bien, lo hemos
277 tirado al suelo lo hemos recogido, luego lo hemos tirado a la papelera. Han pegado,
278 ¿Dónde? Pues donde yo he dicho... claro donde yo he puesto pegamento, entonces yo
279 me doy cuenta de que no tiene sentido, y sufres. Entonces yo pienso: no pienses lo que
280 alguien pueda pensar que has buscado, lo que he buscado es que estén sentados y
281 socialicen, porque si se cae y lo recogen, mira trae... y se irán para casa, y los padres
282 encantados con que saquen algo.

283 **I2.** Nosotras se lo explicamos en las reuniones, que tenemos reuniones trimestrales que
284 lo que buscamos en las fichas. Hay que justificarlo, porque ellos pagan un dinero por un
285 proyecto. Mis padres saben que si alguna se va a casa sin hacer, ellos están de acuerdo
286 conmigo, que prefieren que hagamos las locuras que hacemos, **de sacarles a la calle con**
287 **el frío que hace, usar telas, disfraces bolsos, pelucas, gafas, que disfruten...**

288 **I1.** Son niños, tienen que disfrutar

289 **I2.** Y no sabes lo que sacan de una tela, se hacen un coche, se meten dentro de una caja.

290 **I1.** No puedes obligarles a que haga algo que no les sale, porque es ficticio

291 **A2.** No se deberían hacer ni en 3-6, como para hacerlas en una Escuela Infantil

292 **I2.** ¿Qué pasa en los colegios? **Existen algunos colegios en los que te dejan libertad,** y
293 en otros que tienen que estar sentados toda la mañana. Y eso fisiológicamente es una
294 aberración. Y luego se quejan porque no paran quietos, son niños, tienen que correr. Si
295 durante el día no, porque a las 6 es de noche, han dormido la siesta, ya no les sacan
296 porque hace frío, y al día siguiente a las 9 les tienes en el colegio sentados haciendo
297 fichas.

298 **A2.** Cuando les tienes en casa se suben por las paredes, si es que es normal

299 **I1.** Aquí sales entran, se recorren el centro, van por las aulas. Hay veces que cuando se
300 van se van rendidos.

301 **A2.** ¿Notáis si los niños pasan por diferentes hitos en la socialización, o sea si hay
302 hechos concretos? Pues la sonrisa y comenzar a hablar con el de al lado...sobre qué
303 edades suelen comenzar a hacerlo.

- 304 **I1.** Los suyos ya han comenzado a hacerlo (1 año), hoy mismo lo he visto en los juegos.
305 Por ejemplo uno sale al balcón y uno está desde dentro en el balcón grita y el otro grita
306 y se miran, ya tienen contacto con el compañero, de un lado al otro. Se llaman, se
307 esconden, muchas veces van a quitarte el juguete, pero no por el hecho de quitarte el
308 juguete sino porque quieren que le persiga lo cual invita a jugar.
- 309 **I2. Desde bebés la sonrisa**
- 310 **I1.** Y la mirada. Muchas veces alguien habla y tú le miras y están pensando ¿qué
311 ocurre? Me acerco. Por ejemplo a la hora de poner baberos siempre ocurre alguien que
312 le va a poner a otro el babero.
- 313 **I2.** Conocen el babero de los compañeros.
- 314 **I1.** Conocen todo de los compañeros. Aunque no sepan leer. Conocen hasta la botella de
315 agua, tú pones las botellas de agua y cada niño sabe cuál es la suya pero cuál es la de
316 todos porque tú trabajas esto. ¿Le puedes dar el agua a...?
- 317 **I2.** Se fijan en todo y sin decírselo.
- 318 **I1.** Cuando vienen las niñas de prácticas si preguntan de quién es este babero, le digo:
319 no te preocupes levántalo y ellos te van a decir de quien es; muchos baberos de Ikea, los
320 rojos y azules, iguales, el niño sabe cuál es el suyo es increíble porque uno tiene un
321 velcro atrás, otro le ha puesto a la madre aquí el nombre, el otro lo tiene en otra parte...
322 entonces no hay problema porque ellos se fijan
- 323 **A1.** Pero eso lo ves cuando estás en una guardería, porqué yo he estado en un colegio y
324 no la identificaban con 3 años
- 325 **I1.** Pues eso me parece algo increíble
- 326 **A2.** Yo estaba en 4 años y había cosas que nada, ¡y eso que eran 13!
- 327 **I1.** Los chupetes todos saben de quien es.
- 328 **A1.** Muchas cosas que estáis diciendo yo las he visto en un cole con 3 años que no las
329 tenían adquiridas.
- 330 **A2.** Yo igual, yo con 4 años y hay muchos niños que no sabían que abrigo era de cada
331 uno.

332 **I2.** Esta etapa es preciosa, es más agradecido, lo segundo está más enfocado a la
333 académico, y habría que cambiarlo, también enfocado a la lectoescritura, pero el último
334 año y no forzar a todos los niños ya que no todos están preparados para ello y lo digo
335 como educadora, como profesora, como pedagoga, y como madre.

336 Porque yo tengo un niño que va a hacer 5 años y ha visto como ha pegado un cambio
337 terrible. No en todos los niños se produce el cambio.

338 **I1.** Aquí te centras mucho con lo que tienes entre manos que es lo más valioso que
339 tiene cualquiera, lo más importante de una familia que es tu hijo y te centras en el
340 desarrollo de las potencialidades de la manera más sana, más sanamente posible, menos
341 viciada posible y lo mejor que tienen dentro su espontaneidad, cómo evolucionan sin
342 dejar de lado la parte de rutinas.

343 **I2.** Que sepan que hay más seres como ellos. Marcar los límites, que la mayoría no
344 conocen porque no se les dicen: no cariño eso no... (Voz suave). Se les debe decir: no.

345 ¿Por qué nos obedecen a nosotras?

346 **A2.** Muchos padres me preguntan en la ludoteca que estoy trabajando en verano hay un
347 niño que es “prácticamente” hiperactivo, los padres no se hacen con él.

348 **I2.** ¿por qué no se hace un padre con un niño?

349 **A2.** Y ellos me preguntan ¿qué haces con él para que te haga caso? pues darle cariño
350 para empezar

351 **I2.** Ponerte a su nivel, hablar con él...

352 **A2.** Hacerle ver que darle un azote no tiene que ver que a él le duele más que no
353 juegues con él un día y que él sepa porque no juegas con él, porque lo ha hecho mal.

354 Pero los padres no lo entienden

355 **I1.** Cuando llegan a clase y los padres dicen ¡ay por favor, quítale el teléfono, que no
356 que no soy capaz! Yo solo le ofrezco la mano al niño y él me lo da. O viene con una
357 Tablet o piedras o cualquier cosa, nos lo da. Las familias viven inmersas...

358 **I2.** Nosotras muchas veces nos ponemos a analizar el comportamiento de muchos niños
359 y dices ¡a ver! Pero también nos ponemos en el lugar de madres pasan 8 horas con

360 nosotras, pasan más horas que con nuestros hijos y ayer por ejemplo una abuela decía
361 es que no entiendo por qué os quien tanto...

362 **A1.** Y a las familias no les decís lo que a lo mejor tienen que hacer

363 **I2.** Procuramos trabajar en jornadas trimestrales, muchos piden ayuda y se dejan
364 aconsejar, sobre todo en la etapa de las rabietas, por qué no saben cómo hacerlo, se ven
365 superados... hay que entender las circunstancias de cada uno... mi marido trabaja fuera,
366 yo no puedo, esta mucho tiempo con los abuelos, estoy a turnos... **hay que entender**
367 **todo lo que rodea al niño.** Hay niños que llevan unos meses con cambios y muchas
368 veces hay padres que no les puedes comentar.

369 **A1.** **Por lo tanto los diferentes ambientes en los que se mueve el niño le afecta en el aula**
370 **con sus compañeros, con el lenguaje,...**

371 **I2.** Por supuesto, cualquier cambio en ellos..

372 **A1.** ¿Y en un bebé?

373 **I1.** **Por supuesto, llora más.**

374 **I2.** Viene un niño que ha cambiado su manera de actuar y a lo mejor lo preguntas ¿ha
375 pasado algo en casa? y de repente, te puede contar es que ha venido a vivir la abuela con
376 nosotros porque resulta que se ha puesto enferma...

377 **I1.** Yo los primeros días de clase, les pregunto a los padres ¿ha dormido bien? Y los
378 padres se sorprenden y te responden sí, les contesto ahh bueno, podía haber tenido una
379 mala noche por el cambio de venir al cole. Expresando sus cambios en sus rutinas
380 diarias.

381 **A2.** Dormir, comer...

382 **I2.** Le decimos a los padres que no siempre tienen que dormir bien que todos podemos
383 pasar una mala noche.

384 **A1.** ¿Tenéis boletín de notas como tal?

385 **I1.** El que viene impuesto por el proyecto.

386 **A1.** Entonces habrá desarrollo del lenguaje

- 387 **A2.** Y de socialización supongo que también
- 388 **I2.** Sí y de nuevas tecnologías que aquí no utilizamos como tal porque no tenemos...
- 389 **A1.** ¿Y rincones?
- 390 **I2.** Tampoco, porque veis que el espacio que tenemos es muy diáfano en toda la escuela,
391 al principio nos quejábamos porque era muy blanca pero nos encanta.
- 392 **A2.** Más cosas podéis poner.
- 393 **I2.** No trabajamos por rincones, eso de trabajar por grupos... al principio lo pensamos
394 pero después decidimos que no. Que vamos todos como grupo a realizar todas las
395 actividades.
- 396 **I1.** es difícil trabajar por rincones en estas edades porque el espacio no se presta para
397 trabajar con rincones y porque los niños mueven todos los juguetes de un lado a otro
398 entonces no hay de limitaciones de ningún sitio. Mira así sería un boletín de notas.
- 399 **A1.** Entonces, ¿utilizáis el del proyecto?
- 400 **I2.** Si lo utilizamos porque lo tenemos que dar, nosotros tenemos unos ítems que
401 quedan registrados de cara a la posterior escolarización sobre todo los mayores por si
402 hay algún problema en algún niño que en cualquier caso se vea que lo cumple de los
403 ítems marcados.
- 404 **A2.** Realmente no tiene ningún sentido... los padres deben estar informados
- 405 **I2.** Por ejemplo en competencia lingüística es muy básico expresión oral:
- 406 **Comprende las órdenes y responde a ellas;**
- 407 **Reproducción onomatopeyas, pues sí. ¿Quién no hace el ruido de la vaca en estas**
408 **edades?; interpreta imágenes; memoriza canciones sencillas y poemas cortos, sí aunque**
409 **no todos...** y bueno las matemáticas...
- 410 **I1.** Es que ellos no saben hablar y saben la palabra, hecho o acción que viene después.
411 **Ellos tienen memorizada esa canción.**

412 **I2.** En la competencia social: las normas de relación, si respetan los trabajos suyos y de
413 los compañeros, si colabora en las tareas de clase ayudando a recoger todos los
414 juguetes...

415 **A2.** ¿Sobre qué edad empiezan a **dar las gracias y pedir por favor más o menos?**

416 **I2.** En mi clase ya lo hacen, 2 años, a veces un poquito antes y muchos de ellos lo hacen
417 de manera espontánea porque por ejemplo, ayer estaba poniéndole la cazadora y le pille
418 y dije perdón y el niño me contestó no pasa nada, no te preocupes. Ellos saben que hay
419 una norma de cortesía y también se nota quién lo trae de casa y cuentan muchas cosas
420 de casa sobre todo los mayores

421 **A2.** De casa te cuentan muchas cosas.

422 **A1.** ¿Contáis cuentos en el aula?, ¿no?

423 **I1.** Sí a diario

424 **A1.** ¿Y se lo dejáis para que lo toque?

425 **I1.** Sí, hay libros para que los niños los manipulen

426 **I2.** No siempre tenemos cuento, porque no existe como tal, pero si tenemos material en
427 el aula de tapa dura para que manipulen con ellos y se los intercambien.

428 **A1.** ¿A qué edad suelen empezar a inventarse las historias?

429 **I1.** En mi clase ya hay niños que lo hacen con un año. Pero más con 2 años.

430 Los niños que lo hacen son los que les motivan en casa

431 **A1.** Y traen hasta mochila

432 **I1.** Si, en la que llevan el babi, el babero y una agenda en la que los padres ven el día
433 las veces que hizo pis, caca, cuanto ha dormido, si ha comido bien... es un método de
434 comunicación y si hay alguna actividad en especial.

435 **I2.** Cómo puede ser el otro día con las castañas. Se realizan un montón de actividades
436 en la escuela son actividades que propone: el AMPA, el Ayuntamiento, la propia
437 escuela... vienen cuentacuentos, orquestas de música, los bomberos, la policía con
438 perros...

- 439 **A1.** ¿No se hacen salidas fuera?
- 440 **I2.** Sí, al tren blanco por el barrio, la Plaza Mayor, a alguna ludoteca. También algún
441 año hemos ido al Tormes. Ahora las actividades están limitadas para los pequeños.
442 Pero la directora lucha para que se les incluya porque son pequeños pero se les puede
443 llevar.
- 444 Tenéis que ver cómo hacen un tren, cómo se respetan.
- 445 **I1.** Ahí ves la evolución de tu clase, es un antes y un después
- 446 **A1.** Y por ejemplo para el lenguaje, el dibujo también afecta ¿no? Como que ayuda a
447 que se desarrolle el lenguaje también marca como un hito en el desarrollo del lenguaje.
448 ¿Lo trabajáis en el aula? Aunque no sea con la típica ficha.
- 449 **I2.** Si, si, dibujo libre y lo hacemos con diferentes materiales, yo el año pasado y
450 experimenté con los bolígrafos bic y hay que ver la diferencia entre los bolígrafos bic y
451 unas pinturas de cera o un rotuladores, se nota mucho.
- 452 **I1.** Tenemos distintos materiales: pinturas, temperas, ceras...
- 453 **I2.** Pintar con los dedos, pintar con pincel...
- 454 **A1.** ¿Pero cómo controláis en el aula una ténpera?
- 455 **I2.** ¿cómo la controlamos? Ahora vais a ver mi clase lo que hice con 20 niños, bueno
456 18. Pongo dos bandejas con pintura
- 457 **I1.** Nos dice (*señalando una pintura en el cristal*) que lo han realizado los niños poner
458 folios en la ventana o papel continuo y les das el material que quieres que utilicen y
459 pintar libremente.
- 460 **I2.** No hay que estar diciéndoles lo que no deben hacer
- 461 **I1.** Tú les dices lo que deben hacer y ellos lo hacen es la fuerza del grupo. El que no lo
462 hace bien le explicas cómo lo debe hacer. En casa a lo mejor no lo hace pero aquí sí
463 porque el resto lo hace.
- 464 **I2.** Nos dice que lo he dejado mucha libertad no tenemos vecinos abajo por lo tanto
465 pueden experimentar, no molestan a nadie. Ellos mismos saben lo que tú quieres de

466 ellos vamos a pintar donde vamos a pintar, nuestro papel es el soporte qué vas a utilizar
467 no es estás limitando en una ficha.

468 **I1.** Lo que tienes que dirigir realmente de la actividad cómo la quieres. Lo que no puede
469 ser es una libertad absoluta de yo te doy una pintura y yo pinto.

470 **I2.** Tenéis que pintar un caracol porque es así, así y así.

471 **I1.** Cuando hagas la actividad dices pintamos los cristales, solo en los cristales. Es como
472 cuando entras en una casa donde hay dos niños y te puede parecer un caos porque le han
473 dado tanta libertad que ni siquiera le han puesto un límite, aquí tú pones el límite. El
474 límite son los cristales, no se pinta en la mesa, no se pinta en el suelo... no no.

475 **I2.** No decimos lo que donde no se pinta solo se dice lo positivo. Si alguien se le cae la
476 pintura o mancha se limpia y no le das más importancia. No nos paramos a pensar en
477 donde no hay que pintar.

478 Cuando vamos a su clase vamos a ver el papel continuo amarillo, ya que están
479 trabajando ese color, y ella colocó dos bandejas de témpera, todos con el babi puesto y
480 cada niño realizada la actividad. La maestra observaba la actividad teniendo en cuenta
481 que ningún niño se empujará y tal, respetar los turnos. Yo he trabajado así mucho y no
482 hemos tenido problema.

483 Algunos se pintan la cara y yo les dejaba porque los padres también me dejan hacer
484 este tipo de locuras, porque claro tienes que preguntar si puedes hacer la actividad.

485 **A2.** No todos los padres quieren que su hijo se manche.

486 **A1.** La mayoría de trabajos lo realizáis en grupo la mayoría según habéis dicho, pero
487 ¿realizáis trabajos en parejas o individual?

488 **I2.** Sí hombre la ficha la hacen individual

489 **A1.** Pero lo más característico es el trabajo en grupo a lo largo de la mañana ¿no?

490 **I2.** La ficha y el resto es trabajo en grupo, también cuando se acercan las fechas de
491 Navidad o el día de la madre, el día de padre que se realizan regalos individuales en
492 esos momentos el niño lo realiza de manera individual. Tienes que tener a un niño
493 realizando la actividad y los demás miran a su alrededor, no les dices que miren ni que

- 494 jueguen sino que ellos miran lo que hacen los demás y deseando hacerlo ellos. También
495 intentan ayudar al compañero que lo que lo hace.
- 496 Y cuando le llega el turno ya sabe lo que tiene que hacer
- 497 A2. ¿Sobre qué edad más o menos comienza ayudar a otra persona? porque por ejemplo
498 cuando son bebés de un año no ayuda....
- 499 I1. 18-20 meses comienzan a ayudar
- 500 I2. Nos dice que porque I1 los coloca por parejas.
- 501 I1. Les digo vamos juntos al comedor, vamos juntos... si alguien vino les digo vamos a
502 buscarle a ayudarle... si alguien no puede hacer algo, les digo le puedes ayudar... eso
503 depende mucho de quién es este con los niños, que sea menos individualista... a los
504 niños tienes que dar es una responsabilidad de sí mismo y de otro
- 505 I2. También que ninguno le coja manía por que sea malo, siempre intentando promover
506 el grupo.
- 507 A2. Ellos mismos tienen ya la iniciativa de ayudar sin que tú les digas nada.
- 508 I1. Ellos mismos se ayudan con la cazadora, lo hacen por instinto por agradecimiento
509 por agradarte.
- 510 Tú lo que tienes que hacer como docente es potenciar ese mecanismo
- 511 A2. También hemos visto que hay diversidad cultural sobre todo en el barrio y no sé si
512 la escuela tenéis niños extranjeros y si esto influye para su escolarización
- 513 I1. Encontramos que en este curso escolar hay pocos niños extranjeros en el aula, en la
514 escuela.
- 515 A2. ¿Los niños se dan cuenta de que son extranjeros e influye en el aula?
- 516 I1 y I2. No, no hay ningún tipo de discriminación por parte de los niños para ellos son
517 otro compañero más.
- 518 A1. ¿En algún momento habéis tenido algún niño con padres ingleses o de otro idioma?
519 ¿Le ha costado integrarse debido al idioma?

- 520 **I1.** Yo tengo un niño de padres franceses.
- 521 **A1.** ¿Y en qué idioma le hablan?
- 522 **I1.** En francés, pero ningún problema aunque quizás tarde más en comenzar a hablar
523 pero tiene una plasticidad cerebral tremenda y el niño entiende a su madre y me
524 entiende a mí español y así a mí sabe que se comunica en español
- 525 **A1.** Yo en mis prácticas tuve dos gemelas rumanas o rusas, no recuerdo, que no
526 hablaban español pero cuando volví después de navidad noté gran evolución. El paso
527 de navidades es muy importante.
- 528 **A2.** ¿Cuánto tiempo tarda en acostumbrarse en comprender que su madre va a volver a
529 por ellos y que no le van a abandonar?
- 530 **I2.** Probablemente en el periodo de adaptación qué es cuando adquieren las rutinas, pero
531 tampoco en ese periodo porque es un periodo que marcamos nosotras que es en
532 septiembre. Probablemente sea en octubre que es cuando se quedan a dormir y comer.
- 533 **I1.** Sí, yo creo que en octubre lo entienden.
- 534 **A1.** ¿Y el verano se nota? Les vuelve a costar volver
- 535 **I2.** Depende del caso, pero porque tienen otras rutinas: duermen diferente y no quieren
536 volver a madrugar...
- 537 **I1.** También hay niños que no se quieren ir y se vuelven a tus brazos y no se quieren ir
538 con los padres pero porque valoran que están mejor en el aula, porque hay más
539 diversidad de todo.
- 540 El docente te cuida, te da de comer, juegas, duermes, te limpian, hay espacios
541 exteriores, cuándo quieres agua te la dan... por así decirlo tus necesidades están
542 cubiertas y tienes amigos. ¿Qué más quieres?
- 543 **I2.** Si vas a llegar a casa a sentarte en el sofá porque los padres están cansados. Y te
544 ponen la tele.
- 545 **I1.** En el centro tienen tele para ver vídeos pero durante las comidas no se ve la tele, eso
546 sería una aberración.

- 547 **A1.** Lo he visto durante la media mañana con la pizarra digital y dibujos puestos.
- 548 **I2.** Nos dice que en el cole de su hijo lo utilizan para entretenerlos.
- 549 **I1.** Vale, yo pensaba que era un niño con la tele puesta mientras comía por eso decía lo
550 de que es una aberración.
- 551 **I2.** Muchos padres nos dicen que comen con el móvil y les contestamos que aquí los
552 niños comen y van a comer
- 553 **I1.** Se sientan y comen. Y enseñarles a sentarse y saben cada uno su sitio.
- 554 Tú los estás educando las 8 horas que se encuentran contigo, estás viéndolos 8 horas
555 encima de los niños, salen muy bien enseñados y en ocasiones cuando vuelven han
556 perdido los conocimientos anteriores pero salen y muy educados.
- 557 Hay madres que los recogen con el chupete de la mano, cuándo llevan todo el día sin él
558 y el pediatra aconseja que se lo quiten aconseja. Los niños cuando entran por la puerta
559 te dan sus cosas.
- 560 **A1. I2** que has dicho que tienes un niño con retraso en el lenguaje ¿le haces algún tipo
561 de adaptación?
- 562 **I2.** Siempre estoy más pendiente de hablarle, pero claro tengo que hablar muy directo
563 para que él me entienda y explicarle las cosas y demás, pero no me dirijo
564 específicamente hacia él para que los otros niños no estén muy pendientes pero si tienes
565 que tener más incidencia y estar más pendiente.
- 566 *Años de experiencia. Las dos venimos de un colegio y llevamos desde que se abrió: 8*
567 *años ambas. A. nos dice que el cole hace que bajes tus expectativas*