



Universidad de Deusto
University of Deusto

Deusto

Facultad de Psicología y Educación

**EFICACIA DE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN NATURALISTA COMO METODOLOGÍA
PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL FRENTE AL MÉTODO TRADICIONAL
INTEGRAL, EN UNA MUESTRA DE NIÑOS DE 3, 4 Y 5 AÑOS ESCOLARIZADOS EN LA JUNTA
NACIONAL DE JARDINES INFANTILES (JUNJI), EN LA REGIÓN METROPOLITANA DE CHILE**

Tesis doctoral presentada por Daniela Olivia Puentes Chávez

Dirigida por la Dra. Almudena Fernández González

1 de septiembre de 2021



Facultad de Psicología y Educación

**EFICACIA DE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN NATURALISTA COMO METODOLOGÍA
PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL FRENTE AL MÉTODO TRADICIONAL
INTEGRAL, EN UNA MUESTRA DE NIÑOS DE 3, 4 Y 5 AÑOS ESCOLARIZADOS EN LA JUNTA
NACIONAL DE JARDINES INFANTILES (JUNJI), EN LA REGIÓN METROPOLITANA DE CHILE**

Directora

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Almudena F.', enclosed within a blue oval shape.

Dra. Almudena Fernández González

Doctoranda

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Daniela Oliva Puentes Chávez', enclosed within a blue oval shape.

Daniela Oliva Puentes Chávez

A Paulo,
mi amor verdadero y compañero de vida.

A Simón y Amaro,
mis hijos, cuya luz deslumbra e ilumina todo.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría comenzar dedicando unas líneas de agradecimiento a las personas que me han acompañado en este camino.

Mi más sincero agradecimiento a mi directora de tesis, la Dra. Almudena Fernández González, por entregarme comprensión y orientación específica en cada momento de este trabajo.

A todas las personas que desinteresadamente han colaborado en la consecución de esta investigación. A los y las profesionales de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), y en especial a los niños, niñas, familias, directoras, educadoras y técnicos de párvulos de los cuatro centros educativos con los que he tenido el placer de trabajar y compartir, por su disposición, interés y acogida. Gracias a la Dirección Regional Metropolitana de JUNJI, por acceder a colaborar en el proyecto, en especial a Alejandra Durán, Nancy Pereira y Blanca Garrido, por su ayuda y por facilitarme el acceso a los jardines infantiles.

A los compañeros/as de Bilbao por transmitirme fuerza y seguridad en el proceso, en especial a Manuel Arias y Eduardo Plaza.

A mi amiga Tere, gracias por tu amistad y compañía en los momentos compartidos a lo largo de este proceso.

A mi familia, por empatizar conmigo las preocupaciones y alegrías del proceso. Por vuestra paciencia, confianza y apoyo. A mi madre, padre y hermana por estar a mi lado siempre en forma incondicional.

RESUMEN

Desde la psicología en educación se han desarrollado diversas investigaciones dirigidas a explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos educativos, mediante el uso de modelos de enseñanza que sirven de apoyo para potenciar aprendizajes significativos. Los cambios sociales del último tiempo en Chile, han afectado los procesos de enseñanza en la educación infantil, especialmente aquellos relacionados con el lenguaje y la comunicación, la inclusión, formación ciudadana e interculturalidad.

En este estudio se analiza la efectividad de los modelos naturalistas en el desarrollo del lenguaje oral en contraste con el método integral, tomando como referencia propuestas de intervención naturalistas. Para ello, se utiliza una metodología mixta que es aplicada en dos estudios complementarios. El primero busca describir los modelos de intervención naturalista desde lo establecido por la literatura y su efectividad como metodología de enseñanza y el segundo, trata de identificar y describir, desde la perspectiva de las educadoras, prácticas pedagógicas que desarrollan el lenguaje oral mediante los modelos de intervención naturalista.

Palabras Clave: Intervención naturalista – Infancia – Lenguaje – Aula Infantil.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	19
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	26
CAPÍTULO 1: MODELOS DE INTERVENCIÓN NATURALISTA	27
1.1. MODELO DE INTERVENCIÓN NATURALISTA.....	28
1.2. EL AULA INFANTIL, UN ESPACIO POTENCIADOR PARA EL DESARROLLO Y USO DEL LENGUAJE	33
1.3. TIPOLOGÍAS DE LOS ENFOQUES O MODELOS DE INTERVENCIÓN NATURALISTA.....	36
1.3.1. Modelo interactivo (Interactive Model).....	36
1.3.2. Enseñanza en contexto (Milieu Teaching).....	38
1.3.3. Enseñanza incidental del lenguaje (Incidental Teaching).....	41
1.4. Algunas reflexiones sobre los diferentes tipos de intervención.....	44
CAPÍTULO 2: INTERACCIÓN Y ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN	49
2.1. Una teoría general del desarrollo.....	50
2.2. Teorías funcionales para el estudio del lenguaje y la comunicación oral.....	53
2.2.1. Las aportaciones desde la psicología educativa.....	54
2.3. Unidades y niveles de análisis lingüístico.....	58
2.3.1. Dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso).....	59
2.3.2. Dimensión Forma: Fonética, fonología y sintaxis.....	61
2.4. PSICOLINGÜÍSTICA EVOLUTIVA.....	65
2.4.1. Adquisición del sistema fonológico.....	66
2.4.2. Desarrollo morfosintáctico.....	68
2.4.3. Desarrollo semántico.....	70
2.4.4. Desarrollo pragmático.....	71
2.5. CONTEXTO SOCIAL Y LINGÜÍSTICO DEL NIÑO.....	75

2.5.1. Interacción y desarrollo del lenguaje.....	75
2.5.2. La familia como contexto de desarrollo.....	77
2.5.3. Características de las interacciones comunicativas entre adultos y niños: Estrategias y actividades que contribuyen y facilitan el desarrollo del lenguaje y la comunicación.....	79
2.6. INTERVENCIONES EDUCATIVAS BASADAS EN PROPUESTAS PARA DESARROLLAR EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN.....	87
CAPÍTULO 3. UNA PERSPECTIVA DEL CURRÍCULO INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA DE CHILE.....	98
3.1. BASES DEL CURRÍCULO INTEGRAL.....	99
3.1.1. Antecedentes generales.....	99
3.1.2. Fundamentos y principios pedagógicos.....	100
3.1.2.1. Fundamento Filosófico.....	101
3.1.2.2. Fundamento psicológico.....	103
3.1.2.3. Fundamento pedagógico.....	107
3.1.3. Elementos del currículo.....	109
3.1.3.1. Objetivos.....	110
3.1.3.2. Planificación.....	111
3.1.3.3. Organización del espacio educativo.....	111
3.1.3.4. Organización del tiempo.....	112
3.1.3.5. Evaluación.....	112
3.1.4. Tensiones y dificultades del currículo integral.....	113
3.2. BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA.....	118
3.2.1. Fundamentos de la educación parvularia.....	123
3.2.2. El enfoque pedagógico.....	125
3.2.3. Organización curricular.....	126
SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO.....	134
CAPÍTULO 4. JUSTIFICACIÓN, OBJETIVO Y DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	136

4.1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	137
4.2. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	142
4.2.1. Enfoque metodológico.....	142
4.2.2. Diseño de la Investigación.....	147
4.3. ESTUDIO 1.....	150
4.3.1. Participantes.....	158
4.3.1.1. Selección de la muestra.....	158
4.3.1.2. Descripción de la muestra.....	161
4.3.2. Diseño y evaluación de la propuesta basada en modelos de intervención naturalista.....	161
4.3.2.1. Elaboración de propuesta.....	162
4.3.3. Instrumento de Evaluación para el Aprendizaje (IEPA).....	165
4.3.4. Fiabilidad y validez de la propuesta de intervención.....	169
4.3.4.1. Fiabilidad de la propuesta.....	169
4.3.4.1.1. Resultados de la dimensión uso del lenguaje.....	173
4.3.4.1.2. Resultados de la dimensión contenido del lenguaje.....	175
4.3.4.1.3. Resultados de la dimensión forma del lenguaje.....	176
4.3.4.2. Validez de la propuesta.....	178
4.3.5. Procedimiento de recogida y análisis de datos.....	181
4.3.5.1. Recogida de datos.....	182
4.3.5.2. Análisis de datos.....	187
4.4. ESTUDIO II.....	188
4.4.1. Participantes.....	190
4.4.1.1. Selección de la muestra.....	190
4.4.1.2. Descripción de la muestra.....	190
4.4.2. Herramientas de recogida de información: Entrevista y grupos focales.....	192
4.4.2.1. La entrevista.....	193
4.4.2.2. Grupos de discusión.....	195

4.4.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos.....	198
4.4.3.1. Recogida de datos.....	198
4.4.3.2. Análisis de datos.....	201
4.4.4. Fiabilidad y validez.....	201
CAPÍTULO 5. ANALISIS DE RESULTADOS.....	205
5.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DEL ESTUDIO I.....	206
5.1.1. Resultados previos y posteriores a la aplicación del método de intervención naturalista.....	206
5.1.1.1. Resultados del análisis por categorías de estado de avance.....	207
5.1.1.2. Resultados de la evaluación del impacto de la aplicación del modelo de intervención: método de diferencias en diferencias.....	208
5.1.2. Estructura de los resultados.....	210
5.1.2.1. Descripción de la muestra.....	210
5.1.3. Resultados generales.....	211
5.1.3.1. Resultados de análisis por categorías de estado de avance.....	211
5.1.3.2. Resultados del impacto de la metodología según método de diferencias en diferencias.....	213
5.1.3.2.1. Resultados del núcleo “Lenguaje verbal”	214
5.1.3.2.2. Resultados del núcleo “Lenguajes artísticos”	218
5.1.3.2.3. Resultados del núcleo “Autonomía”	222
5.1.3.2.4. Resultados del núcleo “Identidad”	225
5.1.3.2.5. Resultados del núcleo “Convivencia”	229
5.1.3.2.6. Resultados del núcleo “Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes”	232
5.1.3.2.7. Resultados del núcleo “Seres vivos y su entorno”	235
5.1.3.2.8. Resultados del núcleo relaciones lógico-matemáticas.....	238
5.2 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DEL ESTUDIO II.....	242
5.2.1 Dimensión A: Capacitación.....	245
5.2.1.1. Subdimensión 1: Estrategia, modalidad y características de la capacitación.....	245

5.2.1.2. Subdimensión 2: Participantes del proceso de capacitación.....	249
5.2.1.3. Subdimensión 3: Participación de la familia durante la implementación.....	251
5.2.2. Dimensión B: Diseño e implementación de la propuesta.....	254
5.2.2.1. Subdimensión 4: Pertinencia de los aprendizajes esperados y posibilidad de adecuación curricular.....	255
5.2.2.2. Subdimensión 5: Adecuación de actividades en relación a los objetivos propuestos.	257
5.2.2.3. Subdimensión 6: Evaluación de las actividades propuestas y material didáctico.....	259
5.2.2.4. Subdimensión 7: Planificación, aplicación y adecuación de las actividades.....	263
5.2.2.5. Subdimensión 8: Evaluación del proceso de aprendizaje de las niñas y niños.....	266
5.2.2.6. Subdimensión 9: Adecuación de las actividades a las dimensiones del lenguaje.....	270
5.2.3. Dimensión C: Proceso evaluativo.....	270
5.2.3.1. Subdimensión 10: Aspectos positivos de la intervención.....	270
5.2.3.2. Subdimensión 11: Aspectos de mejora de la intervención.....	273
5.2.3.4. Subdimensión 12: Aprendizajes derivados de la intervención naturalista: autoevaluación.....	276
5.2.3.5. Subdimensión 13: Comparación con el curriculum integral.....	279
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	284
6.1. Discusión de resultados.....	287
6.1.1. Con relación a la propuesta del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista.....	289
6.1.2. Con relación a los resultados de los núcleos de aprendizaje.....	289
6.1.3. Con relación a las perspectivas de las educadoras sobre su capacitación, el diseño y planificación y la evaluación de la propuesta.....	292
6.1.4. Con relación a los objetivos específicos de la investigación.....	307
6.2. Conclusiones.....	309
6.2.1. Conclusiones del estudio I.....	311

6.2.2. Conclusiones estudio II.....	315
6.2.3. Limitaciones y nuevas líneas de investigación.....	317
6.2.4. Consideraciones finales a la investigación.....	319
BIBLIOGRAFÍA.....	323

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Dimensiones y componentes del lenguaje.....	59
Tabla 2: Perfiles fonológicos que se realizan a la edad de tres años.....	67
Tabla 3: Secuencia de adquisición de recursos morfológicos y sintácticos.....	69
Tabla 4: Recomendaciones para el profesorado y educadores.....	83
Tabla 5: Aproximaciones en la intervención educativa.	88
Tabla 6: Etapas del desarrollo psicosocial de la teoría de Erikson.....	104
Tabla 7: Principios pedagógicos.....	108
Tabla 8: Coeficiente técnico de la educación parvularia chilena.	117
Tabla 9: Principios pedagógicos de las BCEP (2001).	125
Tabla 10: Estructura y componentes de las BCEP (2001).	128
Tabla 11: Paradigmas teóricos y definiciones de cada autora y autor.....	145
Tabla 12: Estructura inicial de la propuesta de enseñanza para desarrollar el lenguaje oral.....	151
Tabla 13: Propuesta de enseñanza para desarrollar el lenguaje oral.....	153
Tabla 14: Proceso de investigación Estudio I.	157
Tabla 15: Jardines infantiles, niveles de atención educativa y matrícula de estudiantes de la comuna.	159
Tabla 16: Muestra invitada de los jardines infantiles, niveles número de niños y niñas.	160
Tabla 17: Ítems y puntajes asignados para validar la propuesta del estudio.....	164
Tabla 18: Definición de dimensiones del lenguaje y aprendizajes esperados de la propuesta del lenguaje oral.	166
Tabla 19: Planificación de actividades del plan de capacitación.....	168
Tabla 20: Correspondencia entre Dimensiones, actividades de intervención evaluadas y aprendizajes esperados.....	171
Tabla 21: Distribución del total de calificaciones de los jueces – Pertinencia de actividades en la dimensión uso del lenguaje.	173
Tabla 22: Coeficiente Alfa de Cronbach – Pertinencia de actividades en la dimensión uso del lenguaje.	173
Tabla 23: Distribución del total de las evaluaciones de los jueces – Claridad de actividades en la dimensión uso del lenguaje.	174

Tabla 24: Coeficiente Alfa de Cronbach – Claridad de actividades en la dimensión uso del lenguaje.	174
Tabla 25: Distribución del total de calificaciones de los jueces – Pertinencia de actividades en la dimensión contenido del lenguaje.	175
Tabla 26: Distribución del total de calificaciones de los jueces – Claridad de actividades en la dimensión contenido del lenguaje.	175
Tabla 27: Coeficiente Alfa de Cronbach – Claridad de actividades en la dimensión contenido del lenguaje.	176
Tabla 28: Distribución del total de calificaciones de los jueces – Pertinencia de actividades en la dimensión forma del lenguaje.	176
Tabla 29: Coeficiente Alfa de Cronbach – Pertinencia de actividades en la dimensión forma del lenguaje.	177
Tabla 30: Distribución del total de calificaciones de los jueces – Claridad de actividades en la dimensión forma del lenguaje.	178
Tabla 31: Coeficiente Alfa de Cronbach – Claridad de actividades en la dimensión forma del lenguaje.	178
Tabla 32: Resumen puntuaciones de jueces expertos.....	179
Tabla 33: Estructura del Instrumento de Evaluación para el aprendizaje (IEPA).....	184
Tabla 34: Proceso de investigación Estudio II.	184
Tabla 35: Muestra invitada de los jardines infantiles experimental, niveles y profesionales.	191
Tabla 36: Características de las profesionales con relación con el sexo y perfil profesional.	192
Tabla 37: Fases del grupo de discusión.	196
Tabla 38: Relación entre las participantes y las herramientas de recogida de datos.....	199
Tabla 39: Dimensiones y preguntas de la pauta de entrevista.....	199
Tabla 40: Categorías de avance en el aprendizaje de los niños y niñas.....	207
Tabla 41: Coeficiente beta (b) de los grupos estudiados en la investigación.....	213
Tabla 42: Porcentaje de logro del grupo control en el núcleo lenguaje verbal.....	215
Tabla 43: Porcentaje de logro del grupo experimental en el núcleo lenguaje verbal.....	215
Tabla 44: Coeficiente beta (b) del núcleo” Lenguaje verbal”	216
Tabla 45: Lenguaje verbal, aprendizajes esperados y dimensiones del lenguaje.....	216

Tabla 46: Porcentaje de logro grupo control, núcleo lenguajes artísticos.....	219
Tabla 47: Porcentaje de logro grupo experimental, núcleo lenguajes artísticos.....	219
Tabla 48: Coeficiente beta (b) núcleo lenguajes artísticos.....	220
Tabla 49: Porcentaje de logro grupo control, núcleo autonomía.....	223
Tabla 50: Porcentaje de logro grupo experimental, núcleo autonomía.....	223
Tabla 51: Coeficiente beta (b) núcleo autonomía.....	223
Tabla 52: Porcentaje de logro grupo control, núcleo identidad.....	226
Tabla 53: Porcentaje de logro grupo experimental, núcleo identidad.....	226
Tabla 54: Coeficiente beta (b) núcleo identidad.....	227
Tabla 55: Porcentaje de logro grupo control, núcleo convivencia.....	230
Tabla 56: Porcentaje de logro grupo experimental, núcleo convivencia.....	230
Tabla 57: Coeficiente beta (b) núcleo convivencia.....	231
Tabla 58: Porcentaje de logro grupo control, núcleo grupos humanos, sus forma de vida y acontecimientos relevantes.	233
Tabla 59: Porcentaje de logro grupo experimental, núcleo grupos humanos, sus forma de vida y acontecimientos relevantes.	233
Tabla 60: Coeficiente beta (b) núcleo núcleo grupos humanos, sus forma de vida y acontecimientos relevantes.	233
Tabla 61: Porcentaje de logro grupo control, núcleo seres vivos y su entorno.....	235
Tabla 62: Porcentaje de logro grupo experimental, núcleo grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes.	235
Tabla 63: Coeficiente beta (b) núcleo seres vivos y su entorno.....	236
Tabla 64: Porcentaje de logro grupo control, núcleo relaciones lógico – matemáticas..	238
Tabla 65: Porcentaje de logro grupo experimental, núcleo relaciones lógico – matemáticas.	238
Tabla 66: Coeficiente beta (b) núcleo relaciones lógico – matemáticas.....	239
Tabla 67: Estructura del Estudio II, Dimensiones y Subdimensiones.....	243
Tabla 68: Muestra Estudio I.	285
Tabla 69: Muestra Estudio II.	285
Tabla 70: Promedio por núcleo del porcentaje de niñas y niños del grupo control y grupo experimental que alcanzan un "logro relevante".....	288

Tabla 71: Sub dimensiones y agrupaciones temáticas del análisis de la Dimensión A de Capacitación.	292
Tabla 72: Sub dimensiones y agrupaciones temáticas del análisis de la Dimensión B de Diseño e implementación de la propuesta.	295
Tabla 73: Estructura Dimensión Proceso Evaluativo.....	300

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Componentes del modelo de intervención.	91
Figura 2: Modelos de enseñanza – aprendizaje basado en el método integral.....	140
Figura 3: Modelo de enseñanza – aprendizaje basado en el método naturalista.....	141
Figura 4. Fases de la entrevista semiestructurada.....	148
Figura 5: Diseño de la investigación, estudios y fases.....	149
Figura 6: SEQ Figura * ARABIC 3. Características de la entrevista cualitativa.....	194
Figura 7: Fases de la entrevista semiestructurada.	195
Figura 8: Método de diferencias en diferencias.	209
Figura 9: Muestra de la investigación.	210
Figura 10: Composición por sexo del grupo control y experimental.....	211
Figura 11: Promedio por núcleo del porcentaje de niñas y niños del grupo control y grupo experimental que alcanzan un "logro relevante".....	212
Figura 12: Núcleo lenguaje verbal. Aprendizaje esperado N°1.....	217
Figura 13: Núcleo lenguaje verbal. Aprendizaje esperado N° 2.....	217
Figura 14: Núcleo lenguaje verbal. Aprendizaje esperado N° 3.....	217
Figura 15: Núcleo lenguaje verbal. Aprendizaje esperado N° 4.....	218
Figura 16: Núcleo lenguaje verbal, promedio.	218
Figura 17: Núcleo lenguajes artísticos. Aprendizaje esperado N° 1.....	220
Figura 18: Núcleo lenguajes artísticos. Aprendizaje esperado N° 2.....	221
Figura 19: Núcleo lenguajes artísticos. Aprendizaje esperado N° 3.....	221
Figura 20: Núcleo lenguajes artísticos. Aprendizaje esperado N° 4.....	221
Figura 21: Núcleo lenguajes artísticos, promedio.....	220
Figura 22: Núcleo autonomía. Aprendizaje esperado N° 1.....	224
Figura 23: Núcleo autonomía, Aprendizaje esperado N° 2.....	224
Figura 24: Núcleo autonomía, Aprendizaje esperado N° 3.....	224
Figura 25: Núcleo autonomía, Aprendizaje esperado N° 4.....	225
Figura 26: Núcleo autonomía, promedio.....	225

Figura 27: Núcleo identidad, Aprendizaje esperado N° 1.....	227
Figura 28: Núcleo identidad, Aprendizaje esperado N° 2.....	228
Figura 29: Núcleo identidad, Aprendizaje esperado N° 3.....	228
Figura 30: Núcleo identidad, Aprendizaje esperado N° 4.....	228
Figura 31: Núcleo identidad, promedio.....	229
Figura 32: Núcleo convivencia, Aprendizaje esperado N° 1.....	231
Figura 33: Núcleo convivencia, Aprendizaje esperado N° 2.....	231
Figura 34: Núcleo convivencia, Aprendizaje esperado N° 3.....	232
Figura 35: Núcleo convivencia, Promedio.....	232
Figura 36: Núcleo grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes, Aprendizaje esperado N° 1.	234
Figura 37: Núcleo grupos humanos, sus forma de vida y acontecimientos relevantes, Aprendizaje esperado N° 2.	234
Figura 38: Núcleo grupos humanos, sus forma de vida y acontecimientos relevantes, promedio.	234
Figura 39: Núcleo seres vivos y su entorno, Aprendizaje esperado N° 1.....	236
Figura 40: Núcleo seres vivos y su entorno, Aprendizaje esperado N° 2.....	237
Figura 41: Núcleo seres vivos y su entorno, Aprendizaje esperado N° 3.....	237
Figura 42: Núcleo seres vivos y su entorno, promedio.....	237
Figura 43: Núcleo relaciones lógico - matemáticas, Aprendizaje esperado N° 1.....	239
Figura 44: Núcleo relaciones lógico - matemáticas, Aprendizaje esperado N° 2.....	239
Figura 45: Núcleo relaciones lógico - matemáticas, Aprendizaje esperado N° 3.....	240
Figura 46: Núcleo relaciones lógico - matemáticas, Aprendizaje esperado N° 4.....	240
Figura 47: Núcleo relaciones lógico - matemáticas, Aprendizaje esperado N° 5.....	240
Figura 48: Núcleo relaciones lógico - matemáticas, promedio.....	241
Figura 49: Procedimiento general de la técnica de análisis cualitativo de contenido.....	243

ÍNDICE DE ANEXOS

Los anexos de la presente tesis se adjuntan en el siguiente enlace a Google Drive debido a su extensión:

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1okVPbrjhy_xJGMo3QWcDfNhrtYcoSgqN

INTRODUCCIÓN

La preocupación e importancia de trabajar los procesos del desarrollo del lenguaje y la comunicación es una perspectiva de interés permanente en la literatura por ser un factor de desarrollo relevante en la vida de las personas, caracterizado por las interacciones sociales y comunicativas que favorecen el despliegue de habilidades lingüísticas para desempeñarse de forma autónoma en la sociedad. En el caso de la educación parvularia chilena, el lenguaje también es un ámbito de interés, por ello se han integrado definiciones específicas en las Bases Curriculares de este nivel educativo que dirigen los objetivos de aprendizaje de base para desarrollar el lenguaje en los niños y niñas.

El objetivo principal de la presente Tesis Doctoral ha sido describir y analizar la eficacia de los modelos de intervención naturalista como metodología para el desarrollo del lenguaje oral frente al método tradicional integral, en una muestra de niños y niñas de 3, 4 y 5 años escolarizados en los jardines infantiles de JUNJI, región Metropolitana de Chile. Los resultados obtenidos son fruto de un proceso de trabajo complejo, que comenzó con la revisión y elaboración del marco teórico que sirvió de base para diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención del lenguaje oral. En este contexto, la propuesta de investigación favorece la participación activa de los diferentes actores involucrados en el proceso de enseñanza (niños, niñas, educadoras y técnicas), quienes se convierten en los protagonistas de la intervención.

Esta investigación surge como respuesta a una inquietud personal y profesional. Hace 20 años iniciaba mis estudios en Educación Parvularia y, junto a ellos, la combinación con intereses y motivaciones personales que han guiado mi trayectoria personal y profesional. Mis primeras experiencias con el estudio del lenguaje fueron como ayudante en asignaturas de psicolingüística y desarrollo de la comunicación infantil, lo cual generó mi interés por

esta temática. A partir de este interés, comienzo a realizar diferentes cursos de perfeccionamiento complementarios a mi formación académica que fueron direccionando mis intereses a temas como lenguaje oral, neurociencias, modelos curriculares y metodologías de enseñanza.

Mi participación en el Programa de doctorado en educación de la Universidad de Deusto, favorece la articulación de mis intereses personales con la investigación en educación. En ese momento, trabajando con mi directora de tesis, surge la necesidad de elaborar un proyecto de investigación para la realización de la Tesis Doctoral, mediante la profundización en metodologías de enseñanza aplicadas en educación inicial, lo cual marca el proceso investigativo y objetivos de la misma, abriendo la posibilidad de contribuir a la investigación en el desarrollo del lenguaje y los modelos de enseñanza ya que, como señala Gracia (1997) a este respecto, los diferentes enfoques educativos permiten aportar al desarrollo del lenguaje del niño y reforzar habilidades de la comunicación.

Sabemos que el lenguaje se transforma en una de las habilidades fundamentales para la interacción del niño con su entorno, que los ambientes educativos enriquecidos favorecen el despliegue de dichas habilidades lingüísticas y que la planificación de experiencias pedagógicas debe responder a los intereses de los niños, que garanticen oportunidades de participación activa (Acosta, 2011). La literatura nos ofrece diversas perspectivas de las intervenciones relacionadas con los modelos de enseñanza-aprendizaje lingüístico de los niños y niñas que proponen implementar propuesta integradas con un carácter sociocultural y comunicativo, de manera que repercuta en las habilidades concretas de las dimensiones de uso, contenido y forma del lenguaje (Acosta, 2006; Castells, 2009).

En este sentido, creemos que la combinación de un enfoque naturalista con el trabajo pedagógico para el desarrollo del lenguaje y la comunicación, se convierten en una ventaja cuando son utilizadas de forma complementaria al proceso educativo. Asimismo, constituye

una oportunidad para generar cambios en las realidades educativas de los jardines infantiles, impulsando el trabajo colaborativo entre los educadores y las familias.

Debido a los cambios y mejoras que se pueden integrar en las realidades educativas de la educación inicial, surge el interés por desarrollar un trabajo investigativo que vincula el desarrollo del lenguaje infantil con los modelos naturalista y su aplicabilidad en el contexto de los jardines infantiles de Chile. En este contexto, observamos diferentes investigaciones que respaldan estas ideas y que nos ayudan a identificar aspectos determinantes para el desarrollo del lenguaje: los modelos de intervención naturalistas contribuyen al desarrollo lingüístico de los niños y niñas porque se apoyan en teorías que explican los procesos de adquisición y el desarrollo de la comunicación y el lenguaje desde un plano más práctico y participativo (Acosta, Moreno, Cámara, Coello, & Mesa, 2007; Gràcia, 1997; Rivadeneira, 2011; Roble, Alonso y Bucio, 2011).

Con objeto de fundamentar teóricamente nuestra propuesta de investigación, hemos comenzado esta tesis doctoral con la elaboración de un marco teórico de referencia que pretende definir científicamente los modelos naturalistas, aportar una mirada actualizada sobre el desarrollo del lenguaje y la comunicación y un análisis crítico del método integral utilizado en la educación parvularia de Chile.

En base a este marco teórico y con el propósito de avanzar en la investigación, hemos desarrollado una propuesta del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista que considera diferentes objetivos, contenidos y actividades que tienen como finalidad beneficiar el desarrollo lingüístico de niños y niñas entre 3 a 5 años en cada una de las dimensiones del lenguaje, uso, contenido y forma. La propuesta se implementa en 2 centros educativos y en ella participan 180 niños y niñas que asisten regularmente a dichos centros, y los equipos educativos de los mismos (6 educadoras y 12 técnicas), encargados de la implementación de la propuesta.

En este contexto, hemos planteado dos estudios complementarios. El primero busca describir los modelos de intervención naturalista desde lo establecido por la literatura hasta su efectividad como metodología de enseñanza-aprendizaje. A partir de este primer estudio, se intenta valorar la incidencia de la aplicación de la metodología naturalista en el desarrollo del lenguaje oral e identificar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden ser mejorados en las aulas infantiles donde se aplica el método integral, tomando como referencia las propuestas de los modelos de intervención naturalista.

El segundo estudio tiene por objetivo analizar la perspectiva de las educadoras y técnicas de párvulos respecto a los elementos facilitadores y obstaculizadores en el desarrollo del lenguaje oral de la propuesta de intervención implementada basada en modelos de intervención naturalista.

En este marco, los objetivos que nos planteamos para esta investigación son los siguientes:

Estudio I

- a. Diseñar una propuesta de aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral basado en los modelos de intervención naturalista.
- b. Implementar la propuesta de aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral basado en los modelos de intervención naturalista durante un semestre escolar.
- c. Contrastar la propuesta de aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral basado en los modelos de intervención naturalista con la metodología integral.

Estudio II

- a. Identificar y describir, desde la perspectiva de las educadoras, prácticas pedagógicas que desarrollan el lenguaje oral mediante los modelos de intervención naturalista.

- b. Identificar y analizar los elementos facilitadores y los obstáculos para el desarrollo del lenguaje oral a través de los modelos de intervención naturalista.

En coherencia con estos objetivos, organizamos el trabajo en 2 grandes apartados, una primera parte que presenta el marco y justificación teórica, y la segunda en la que se desarrolla el marco empírico.

El marco teórico se estructura en tres capítulos:

Capítulo 1: *Modelos de intervención naturalista*. En este primer capítulo se abordan dos elementos fundamentales para nuestra investigación, los modelos de intervención naturalista y el método integral chileno. En cada uno de ellos se profundiza en su significado, características, aspectos relevantes y aportes teóricos para facilitar una mejor comprensión de la metodología del estudio. Al finalizar este capítulo se ahonda en una reflexión general sobre los diferentes tipos de intervención, considerando los elementos más relevantes que aportan a la comprensión de los modelos de intervención naturalista.

Capítulo 2: *Interacción y adquisición del lenguaje y comunicación*. A lo largo de este segundo capítulo se realiza una revisión de la teoría general del desarrollo y las teorías funcionales del desarrollo del lenguaje y la comunicación oral. Como resultado de esta revisión, se determinan las características del lenguaje oral desde los enfoques funcionales, junto con las aportaciones realizadas por Piaget, Vigotsky y Bruner, y se concluye con una revisión de las intervenciones educativas basadas en propuestas para desarrollar el lenguaje y la comunicación.

Capítulo 3: *Una perspectiva del currículo integral en la educación parvularia de Chile*. El tercer y último capítulo analiza el marco curricular de referencia para la educación inicial chilena, Bases Curriculares de la Educación Parvularia, destacando los principales aspectos

del diseño, la implementación y la evaluación de las experiencias de aprendizaje. En este sentido, se revisan sus fundamentos, sus orientaciones pedagógicas, los roles de los diferentes actores, el enfoque pedagógico y la organización curricular.

El marco empírico se estructura, también, en torno a tres capítulos:

Capítulo 4: Metodología. En este cuarto capítulo se define el objetivo y justificación del estudio y se describe el diseño de la investigación. A lo largo del capítulo, se recoge el proceso, los participantes, las herramientas y procedimientos de recogida y análisis de datos en el estudio I y II.

Capítulo 5: Análisis de *Resultados*. En este capítulo se recogen los resultados de ambos estudios, es decir, los del Estudio I y el Estudio II. Con relación al primer estudio, se describen los resultados generales analizando la información recogida pre y post implementación de la propuesta, las categorías de estado de avance a partir de la diferencia de los puntajes pre y post a la aplicación de la intervención y se concluye con la evaluación del impacto que tiene la aplicación de la intervención naturalista en el promedio obtenido por el grupo experimental. Por su parte, en el segundo estudio se expone el análisis de contenido de las entrevistas realizadas, junto con los resultados de las opiniones de educadoras y técnicas respecto a la efectividad de los modelos de intervención naturalista frente al método integral.

Capítulo 6: *Discusión de resultados y conclusiones*. El último capítulo de la parte empírica recoge la discusión de los resultados de ambos estudios y el marco de referencia del estudio. En este sentido, la discusión se organiza con relación a la propuesta del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista, los núcleos de aprendizaje, las perspectivas de las profesionales y con relación a los objetivos específicos de la investigación.

La Tesis Doctoral, finaliza con un apartado en el se resumen las conclusiones generales del estudio, junto con las principales limitaciones, las nuevas líneas de investigación y algunas sugerencias de cara a posibles futuras líneas de investigación.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: MODELOS DE INTERVENCIÓN NATURALISTA

1.1. MODELO DE INTERVENCIÓN NATURALISTA

1.2. EL AULA INFANTIL, UN ESPACIO POTENCIADOR PARA EL DESARROLLO Y USO DEL LENGUAJE

1.3. TIPOLOGÍAS DE LOS ENFOQUES O MODELOS DE INTERVENCIÓN NATURALISTA

1.3.1. Modelo interactivo (Interactive Model)

1.3.2. Enseñanza en contexto (Milieu Teaching)

1.3.3. Enseñanza incidental del lenguaje (Incidental Teaching)

1.4. Algunas reflexiones sobre los diferentes tipos de intervención

CAPÍTULO 1.

MODELOS DE INTERVENCIÓN NATURALISTA

En este capítulo nos detendremos en dos elementos fundamentales para nuestra investigación, nos referimos a los conceptos de intervención naturalista y método integral chileno; en cada uno de ellos, se profundiza en su significado, características, aspectos relevantes y aportes teóricos para facilitar una mejor comprensión de la metodología del estudio. Se abordan algunas ideas de diferentes investigaciones que sirven de base al presente estudio. Se han analizado, en primer lugar, investigaciones que desde la psicología en educación se han dirigido a explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos con uso de modelos de intervención naturalista. En segundo lugar, se han examinado las investigaciones relacionadas con el desarrollo del lenguaje oral y los modelos de intervención naturalista. Finalmente, se describen los hallazgos concernidos al método integral aplicado en todos los centros educativos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) que imparten educación parvularia pública en Chile. También, se dedica un apartado del estudio al desarrollo del lenguaje con el objetivo de proporcionar una visión

global de los hitos más importantes. El capítulo finaliza con una síntesis de las principales aportaciones del capítulo.

1.1. MODELO DE INTERVENCIÓN NATURALISTA

El lenguaje emerge de la necesidad de comunicarse con otros, de interactuar con el entorno. Es por ello que los niños realizan intentos comunicativos desde el nacimiento Maestre (2010),

Puyuelo (1998; 2000), puntualiza el lenguaje como una conducta comunicativa, una característica específica del ser humano que posibilita el desarrollo de funciones trascendentales en el ser humano como son las cognitivas y las sociales y ayuda al niño a explicitar sus intenciones, hasta lograr una autorregulación cognitiva y de comportamiento.

El lenguaje, la comunicación, el pensamiento, la afectividad y el nivel cultural son elementos que condicionan el desarrollo integral de una persona (Lizana, 2005). Sin embargo, podemos considerar el lenguaje como el medio fundamental para comunicarse con el mundo exterior. El lenguaje puede ser considerado como una competencia exclusivamente humana que organiza y determina el pensamiento y la acción. A través del lenguaje el niño trabaja la capacidad de anticipación de los hechos y amplía su aprendizaje, conforme a la información que recibe del contexto social; el lenguaje regula el temperamento y la conducta social; finalmente, el lenguaje es una herramienta de transmisión de la cultura (Lizana, 2005).

En etapas tempranas del desarrollo del niño juegan un rol relevante los padres, cuidadores y maestros, ya que funcionan como agentes estimuladores y modelos de aprendizaje. Asimismo, operan como personas clave para evidenciar algún tipo de dificultad o retraso en el desarrollo del lenguaje infantil. Esta idea se refuerza con un artículo de Molina,

Ampudia, Aguas, Guasch y Tomás (1999) donde se aborda los factores internos y externos en el proceso de adquisición del lenguaje, caracterizando las influencias intrínsecas como los atributos físicos, psicológicos y genéticos del niño y las influencias extrínsecas vinculadas a los estilos de crianza, el nivel socio-económico y la cultura familiar.

Durante los años 70 gran parte de la investigación en educación fue desarrollada en Estados Unidos siguiendo un enfoque conductista. El panorama cambia a partir de los años 80, a saber: En primer lugar, hacia el final de la década de los 70 los investigadores enfocaron sus estudios hacia procedimientos más naturalistas que otorgaban mucha mayor importancia a la iniciativa, los intereses y el protagonismo del niño, incluyendo actividades cotidianas de la rutina diaria. En segundo lugar, muchos estudios relacionados con la adquisición del lenguaje, otorgan un espacio preponderante al “ambiente” o medio social del niño que pasa a ser considerado como una variable fundamental en el desarrollo y adquisición de los diferentes componentes del lenguaje: forma, contenido y uso (Warren y Yoder (1993).

El método naturalista aboga por la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, lo cual implica incluir en dichos proceso los contextos en los que el niño y la niña que aprende pasa una parte importante de su día, como son la escuela y el hogar, e implicar a los agentes protagonistas en dichos contextos, profesorado y padres y madres (Grácia, 1997; Hoff-Ginsberg y Shatz, 1982; Snow, 1984).

En definitiva, el surgimiento de los enfoques naturalistas sobre el desarrollo del lenguaje permitieron explicar con mayor precisión los procesos de adquisición del lenguaje y la comunicación en los seres humanos al introducir como variables fundamentales el protagonismo del niño y la influencia del medio social y contexto de aprendizaje como variables fundamentales.

Asimismo, Gràcia (1997) menciona que algunas de las características del lenguaje que los adultos dirigen a los niños juega un papel importante en la adquisición del lenguaje, lo cual conduce a sostener que la intervención también debe incluir a los adultos de referencia que deben ser sensibles a la iniciativa e intereses del niño en un contexto de aprendizaje que dé sentido a las interacciones comunicativas (Hoff-Ginsberg y Shatz, 1982; Snow, 1984).

En la actualidad, la educación demanda a los educadores la búsqueda permanente de nuevas estrategias que permitan mejorar los aprendizajes en sus estudiantes. La investigación en educación día a día abre nuevas perspectivas de intervención en los procesos de enseñanza no considerados en tiempos anteriores y que, de alguna manera, inciden en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo social de los alumnos.

En la literatura existe un gran número de técnicas diseñadas para enseñar a los niños el habla y el lenguaje, sin embargo, parece oportuno describir un modelo de funcionamiento para aquellos estudiantes que se encuentran en una etapa crucial del desarrollo del lenguaje, con objeto de propiciar que los modelos, enfoques, estrategias metodológicas y actividades adoptadas no sean un conjunto de elementos yuxtapuestos, sino una construcción con sentido (Juárez Sánchez y Monfort, 1996).

Sin lugar a dudas, el procedimiento más idóneo para colaborar en el desarrollo de la comunicación de un niño es el habla de estilo materno, que permite apropiarse del entorno más cercano e identificarse culturalmente. La realidad chilena en las últimas dos décadas ha experimentado una fuerte inserción de la mujer en el campo laboral que ha hecho necesario ampliar la cobertura de atención a niños menores de 4 años en centros educativos de la Junta nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) para apoyar su desarrollo integral. Por esta razón, es deseable poner en marcha, desde el mismo inicio de la educación infantil, auténticos programas de estimulación temprana que potencien el desarrollo del lenguaje a nivel verbal y no verbal (Acosta, Moreno, Cámara, Coello y Mesa, 2007). No

obstante, en los jardines infantiles se han instalado enfoques algo rígidos que no facilitan la evolución plena del niño en su proceso de aprendizaje, asimismo los educadores a pesar de conocer los lineamientos institucionales relacionados con la observación, valoración y evaluación cualitativa del uso del lenguaje en el interior del aula, insisten en mantener una oferta educativa centrada en el paradigma conductista.

Así, el proceso de reforma educacional que hoy se vive en Chile necesita imperiosamente promover en el cuerpo docente un cambio en sus enfoques y funciones, un vuelco real hacia el trabajo colaborativo e interdisciplinario entre los diferentes especialistas que se encuentran al servicio de la educación. Por tanto, el objetivo en este contexto ha de estar enfocado hacia un tipo de intervención pedagógica más natural, participativa y colaborativa. Juárez Sánchez y Monfot (1996) proponen el concepto de núcleo duro que consistiría en respetar el papel activo del niño en los procesos de aprendizaje y en la primacía de la comunicación como factor de desarrollo.

Uno de los primeros acercamientos con esta metodología fue el de Luria (1959), donde se describe como «conversaciones en forma de diálogo, relato de historias y conversaciones a través de láminas de dibujo». En esta misma línea, Bronfenbrenner (1970) aplicaba las características del denominado «babytalk» en las reeducaciones con niños con retrasos de lenguaje (Vilaseca y Del Rio 2014).

Generalmente, en la interacción adulto–niño existe un elevado grado de directividad por parte del adulto, donde no hay suficiente equilibrio en el acto comunicativo, en especial en el sistema de turnos, ya que los adultos, por lo general, interrumpen y hacen poco uso de estrategias favorecedoras para el desarrollo lingüístico. Entendemos que, mediante una intervención naturalista, es posible mejorar la calidad de estas interacciones, lo cual, a su vez, puede favorecer el desarrollo del lenguaje de los niños (Mahoney y Powell, 1986; Girolametto, 1988; Iacono, Chan y Waring, 1998).

Las intervenciones naturalistas tienen lugar en el contexto natural del niño o en un entorno lo más parecido a éste y acostumbran a estar centradas en una actividad cotidiana, como el juego, la conversación, el baño, etc. En el transcurso de las interacciones, el adulto (terapeuta, madre, padre, maestra, logopeda, etc.), usa estrategias que, de forma natural, utilizan las madres y otros adultos cuando interactúan con los niños (MacDonald, 1989; Manolson, 1992; del Rio, Vilaseca y Gràcia, 1997; Iacono *et al.*, 1998; Gràcia, 1999; Gràcia y Galván, 1999), como un conjunto de ayudas para mejorar el desarrollo comunicativo y lingüístico del niño (por ejemplo, seguir la iniciativa del niño, organizar el ambiente, dejar el tiempo suficiente al niño para que intervenga en la conversación, interpretar sus acciones o retomar y ampliar sus emisiones verbales).

En un artículo publicado por Vilaseca y Del Rio (2014) en la revista *Infancia y Aprendizaje*, se indica que actualmente se están desarrollando nuevas técnicas para intervenir en el área de lenguaje, partiendo de las descripciones de los procesos naturales interactivos que se dan entre niños de evolución normal y sus madres, en un contexto natural.

Existen diferentes nominaciones a este tipo de intervenciones en ambientes naturales, tales como: «incidental teaching» o enseñanza fortuita y «milieu language teaching» o enseñanza del lenguaje en contexto, (Hart y Rogers-Warren, 1978); «pragmatic teaching» o enseñanza pragmática (Conant y col., 1984); «functional teaching» o enseñanza funcional, (Hart, 1985); o «interactional teaching» o enseñanza interactiva y «conversational training» (MacDonald, 1985), (Citados en Vilaseca y Del Río, 2004). Sin embargo, el punto de encuentro entre estas metodologías y currículos es el hecho de promover el proceso de enseñanza – aprendizaje mediante el entorno natural del niño, haciendo uso de las propias conversaciones que inicia este y los efectos que provocan los diálogos a nivel de sus funciones lingüísticas.

Los programas de intervención se realizan en el propio contexto donde se desarrolla el niño o se diseñan escenarios que lo reproducen en la medida de lo posible, por ello en esta investigación ahondaremos en un enfoque de intervención naturalista, considerado como una alternativa a otros procedimientos calificados cuando menos ajustados.

El tipo de intervención que nos proponemos explicar en esta investigación se enmarca dentro de lo que se han denominado intervenciones naturalistas (Laconoet al., 1998; Gràcia, 1999), consistentes en ayudar a los padres y docentes a impulsar el desarrollo del lenguaje en contextos naturales, como el familiar o el escolar. Este tipo de intervención se basa en el análisis de las formas de interacción que habitualmente usan las madres con sus hijos. Algunas de estas estrategias consisten en observar atentamente al niño para ver cómo se comunica, seguir su iniciativa, interpretar sus actos verbales o no verbales, adecuar el entorno para facilitar que se comunique, expandir sus enunciados, etc. En algunos casos es el terapeuta el que lleva a cabo estas intervenciones, y en otros son los propios padres o maestros los que se encargan de hacerlo, asesorados previamente por los profesionales especialistas en desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

A efectos de este estudio, serán las profesionales de la educación parvularia, educadoras de párvulos, quienes recibirán la instrucción adecuada para mejorar su actuación en las rutinas diarias en su intervención con el grupo de niños de 2, 3 y 4 años.

1.2. EL AULA INFANTIL, UN ESPACIO POTENCIADOR PARA EL DESARROLLO Y USO DEL LENGUAJE

En Chile, la importancia que juega la institución escolar, en concreto el aula o jardín infantil, tiene relación con el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y competencias en el niño para la vida, considerando las diferentes áreas del aprendizaje y desarrollo. Sin embargo, las pruebas nacionales en el área del lenguaje proyectan un escenario poco

auspicioso, ya que los niños desde temprana edad presentan dificultades a nivel de expresión, comprensión y uso del lenguaje hablado; por ello, desde el Gobierno chileno y el Ministerio de Educación (MINEDUC) se han implementado diferentes estrategias para superar estas barreras, siendo las principales:

- Plan Nacional de la Lectura, política pública que tiene como objetivo es promover la formación de una sociedad de lectores y lectoras, en la que se valore la lectura como instrumento para mejorar el nivel educativo de las personas y desarrollar su creatividad, sensibilidad y pensamiento crítico (División de educación general, MINEDUC, 2012).
- Programa NOVASUR, es la programación cultural y educativa del Consejo Nacional de Televisión que ofrece contenidos audiovisuales de corte curricular y de formación general, junto a capacitación docente y formación en educación en medios.
- Aumento en el presupuesto anual de educación, especialmente para las asignaturas de lenguaje y comunicación.
- Descentralización, a nivel regional, en la compra y adquisición de material didáctico de lenguaje.
- Contratación de equipos psicopedagógicos que intervienen de forma directa en aula (psicopedagogos, profesores diferenciales o de educación especial, fonoaudiólogos y asesores interculturales).

Con relación al lenguaje, los problemas que comúnmente se encuentran en las aulas infantiles tienen que ver con estudiantes que se expresan con dificultad y/o que no son eficientes en el uso del lenguaje como instrumento de aprendizaje (Acosta y Moreno, 1999).

Bashir, Conte y Heerde en el año 1998, describen el lenguaje como una herramienta elemental para la conquista de cinco objetivos académicos, a saber:

- Participación en las rutinas cotidianas mediante el juego en la vida escolar. De este modo, los educadores se transforman en mediadores de aprendizajes y eruditos durante el proceso de desarrollo y aprendizaje de habilidades comunicativas.
- Interacción entre pares y educadores en contextos de juego y situaciones didácticas para alcanzar habilidades comunicativas relacionadas con cuestionar, formular preguntas, describir hechos, dar explicaciones a fenómenos, etc. Este intercambio comunicativo ha de permitir la enseñanza de aspectos formales, empleando el lenguaje como un instrumento social.
- Competencia lingüística, entendida como el logro para el entendimiento del discurso y la atención a las demandas que el entorno requiere.
- Conocimientos lingüísticos y no lingüísticos, su ganancia en términos semánticos y morfosintácticos.
- Instrucción graduada de la lectoescritura, es decir, en las primeras etapas de la educación inicial han de resolver habilidades metalingüísticas básicas, a fin de reducir dificultades en el aprendizaje posterior de la lectoescritura.
- Cognición, pensando en el desarrollo y aprendizaje de destrezas que faciliten la resolución de problemas cotidianos.

El lenguaje que utiliza el niño en el contexto escolar es imprescindible para establecer relaciones sociales, en acciones como dar opiniones, argumentar, debatir situaciones, relatar experiencias personales e iniciar gradualmente los procesos de lectura y escritura para etapas posteriores de formación académica.

Existe un gran número de métodos, técnicas y estrategias diseñadas para enseñar a los niños el lenguaje. Sin embargo, parece oportuno describir un modelo de funcionamiento para una clase de estudiantes que se encuentran en una etapa crucial del desarrollo del lenguaje, para que los educadores consideren algunas alternativas y/o sugerencias que les parezcan adecuadas para sus alumnos, acordes a sus habilidades y destrezas, de manera

que las actividades para desarrollar el lenguaje no sean un conjunto de elementos yuxtapuestos, sino una construcción con cierto sentido (Juárez Sánchez y Monfort, 1996).

1.3. TIPOLOGÍAS DE LOS ENFOQUES O MODELOS DE INTERVENCIÓN NATURALISTA

Dentro de los modelos de intervención naturalista se encuentran algunos enfoques con particularidades diferenciadoras entre ellos, sin embargo, mantienen la premisa de utilizar los intentos comunicativos del niño como una oportunidad para enseñar formas más elaboradas de expresar la misma idea (Gàrcia, 1997).

1.3.1. Modelo interactivo (Interactive Model)

Warren y Yoder (1993), denominan este enfoque como interacción sensible (responsive interaction) y otros autores lo definen como modelo interactivo (Tannock y Girolametto, 1992) o modelo conversacional (MacDonald, 1985). Gràcia (1997) plantea que este enfoque tiene por finalidad incrementar habilidades de comunicación del niño, mejorando la calidad de la interacción entre éste y el modelado, las reformulaciones (recasts) y las expansiones de los intentos comunicativos de los niños (Nelson, 1989).

Las teorías socio – interaccionistas son el sustento conceptual del modelo interactivo y Vygotsky su principal referente, en este sentido, plantean que es imprescindible que el niño participe en forma sistemática y activa de diferentes interacciones sociales para la adquisición del lenguaje (Bloom y Lahey, 1978; Bruner, 1975). Se concibe al niño como el responsable último de su propio proceso de aprendizaje (constructivismo) y al adulto de referencia como el facilitador de dicho proceso aprendizaje que, desde una intervención no directiva, proporciona al niño un input rico y modificado (expansiones sintácticas y extensiones semánticas, reformulaciones, etc.) (Warren y Yoder, 1994, citado en Gràcia, 1997).

Distintas investigaciones muestran que este modelo interactivo facilita la adquisición de habilidades morfológicas y sintácticas, mediante el uso de un tipo de reformulaciones, denominadas *growth recasts* (Nelson, 1989, 1991; Yoder, 1992, citados en Gràcia, 1997,). Las reformulaciones son definidas como un tipo de expansión en la que se agrega información nueva de carácter sintáctica o semántica, respetando la función comunicativa y significado de las emisiones orales del niño, pero enriqueciendo el mensaje (Gràcia, 1997). Tannock y Girolametto (1992) añaden, además, que el modelo interactivo conlleva tres principios: está dirigido al niño, promueve la interacción y se basa en el modelado del lenguaje.

Entre las ventajas de esta corriente, diferentes autores destacan el hecho de que ha demostrado eficacia en el desarrollo del lenguaje de niños con y sin dificultades, implementando estrategias que motivan la interacción comunicativa y lingüística, generando intervenciones mediadas entre pares, donde los adultos promueven el uso independiente de estrategias en contextos naturales de interacción regulada. (Goldstein y Kaczmarek, 1992). Otra ventaja del modelo interactivo es que es de fácil aprendizaje, pudiendo utilizarse en cualquier contexto y momento.

Respecto a las posibles limitaciones de las intervenciones que tiene modelo interactivo, encontramos que no posee suficiente fuerza para ser eficaz, dado que su nivel de determinación y colaboración en las interacciones sociales es baja con los niños que todavía se encuentran en una etapa inicial del desarrollo del lenguaje y especialmente, con aquellos niños con retraso en su desarrollo cognitivo o con retraso en el desarrollo lingüístico (Gràcia, 1997).

1.3.2. Enseñanza en contexto (Milieu Teaching)

En 1993, Warren y Yorder definen la enseñanza en contexto como una estrategia naturalista para enseñar habilidades funcionales de lenguaje. Kaiser, Yoder y Keetz (1992) señalan que se pueden encontrar algunas técnicas especiales incluidas en este tipo de intervención del lenguaje, tales como: enseñanza incidental (incidental teaching) (Hart y Risley, 1968), el modelo de petición (mand-model) (Warren, McQuarter y Rogers-Warren, 1984), o el de espera (time delay) (Halle, Marshall y Spradlin, 1979). Además, estos procesos de intervención contienen variaciones en los procedimientos de enseñanza del lenguaje naturalista que comprenden todos o algunos de los componentes de la enseñanza en contexto.

En la investigación de Gràcia (1997), se indica que las propuestas de la enseñanza en contexto surgen del estudio de Hart y Risley (1968, 1980) en relación con los efectos de la enseñanza incidental en niños en edad preescolar que pertenecen a contextos vulnerables. En consecuencia, las estrategias primarias se bosquejaron en función de brindar al niño oportunidades de ejercitar y practicar habilidades comunicativas durante las interacciones naturales con un adulto en una situación no estructurada como, por ejemplo, el juego libre (Hart y Risley, 1975).

Es importante aclarar que, generalmente, las personas que aplican esta intervención son terapeutas, por lo que el contexto no es ni el hogar ni el aula infantil. Sin embargo, lo relevante aquí es centrarse en la metodología utilizada. En este modo, el profesional adecúa el ambiente físico para recrear una situación natural y, así, beneficiar las iniciativas del niño para mejorar su lenguaje y comunicación en momentos de juego espontáneo (Gràcia, 1997).

El objetivo de la intervención en contexto es la enseñanza de habilidades funcionales de lenguaje (Acosta y Moreno, 2007). Kaiser, Yoder y Keetz (1992, p.9) indican algunos de los principios más significativos, a saber:

- La enseñanza ocurre cuando se sigue la iniciativa, decisión e interés del niño.
- Se consideran los intentos espontáneos y confiados del niño para enseñar las formas simples y complejas del lenguaje.
- Se integran soportes técnicos simples para que el niño inicie la producción lingüística.
- Se asocian las respuestas del niño a las formas lingüísticas específicas que tendrán lugar en el contexto donde se produce la enseñanza.
- La enseñanza está relacionada con las interacciones comunicativas que ocurren entre el niño y el adulto educador.

Gràcia (1997) cita a Warren y Yoder (1994), quienes señalan algunas ventajas relacionadas con el uso de la enseñanza en contexto, tales como:

- Efectividad en la enseñanza del vocabulario básico y de relaciones.
- El uso de incitaciones a la producción.
- La regulación del grado de andamiaje en la conversación.
- La posibilidad de introducir con facilidad esta estrategia en las rutinas diarias del hogar, en el aula de infantil y, en general, en experiencias de interacción comunicativa que contengan un nivel de turnos elevado (Warren y Bambara, 1989).

Por otra parte, la enseñanza en contexto posee algunas restricciones (Warren y Yorden, 1993):

- Presenta dificultades para favorecer al desarrollo gramatical, ya que es complejo encontrar demandas. Un ejemplo de ello son las interrogantes que requieren una respuesta específica durante el intervalo de la interacción de manera espontánea.
- En segundo lugar, la cuestionable eficacia de algunas estrategias contextuales como, por ejemplo, la obtención de la atención del niño a través de frases simples que pretenden estimular la producción de enunciados y/o frases determinadas.
- La tercera limitación guarda relación con el uso fluido y efectivo de técnicas de comunicación en el contexto del aula (Roberts, Bailey y Nychka, 1991).

Algunos investigadores (Warren y Kaiser, 1986; Kaiser, Yoder y Keetz, 1992), han defendido la enseñanza en contexto en función de su validez, además de mostrar variados estudios que demostraban que el niño evidenciaba el logro de los objetivos propuestos. No obstante, esta postura no consideró lo que ocurría con el niño fuera de las sesiones y el tratamiento, tampoco prestó atención a la metodología usada para validar los efectos e implicaciones en cuanto a la evaluación y resultados encontrados. Otras investigaciones señalan, también, la falta de rigurosidad en investigaciones de la enseñanza en contexto, dado que están demasiado ligadas a la metodología utilizada en los estudios, lo que no contribuye a aportar conclusiones lo suficientemente robustas relacionadas con la generalización de los aprendizajes realizados en contextos diferentes a los utilizados en los estudios (Roberts, Bailey y Nychka, 1991; Warren y Yorden, 1994).

Kaiser, Yoder y Keetz (1992), recogen algunas precisiones con relación a la enseñanza en contexto y a su uso en la práctica cotidiana:

“Milieu teaching consistently produces positive changes in children's use of language in conversational settings in which the produceres are being implemented.

Milieu teaching produces some generalized effects. Those effects may be variable, and additional supportive intervention may be needed to maximize them.

Milieu teaching appears to be ideally suited to teaching children who are in the early stages of language learning, particularly children who do not verbalize frequently and who are learning vocabulary or early semantic relationships.

Fidelity, intensity, and duration of the application of milieu teaching are important to effective intervention” (Kaiser, Yoder y Keetz, 1992, pp. 42-43).

1.3.3. Enseñanza incidental del lenguaje (Incidental Teaching)

La enseñanza incidental tiene por objetivo seguir la intención del niño, mediante las personas, situaciones, acciones y objetos de su interés para expandir su lenguaje y habilidades sociales. Linda Moyer (2010) señala que el éxito de la enseñanza incidental tiene relación con integrar en la rutina diaria del niño las experiencias de aprendizajes, hablando sobre algo que lo motive o interese para promover su desarrollo. La enseñanza incidental es una técnica que se centra en las interacciones del niño y el adulto, proporcionando oportunidades para el aprendizaje y en que el compromiso entre los participantes de la interacción social sea prolongado.

La investigación de la enseñanza incidental como estrategia ha sido objeto de estudio desde los años sesenta, sin embargo el uso del término fue promovido por Hart y Risley (1975), basándose en los principios tradicionales del aprendizaje.

En diferentes estudios realizados por Hart y Risley (1975) que involucran el aumento de destrezas lingüísticas en niños en edad preescolar, se concluye que la mayoría del aprendizaje de la lengua ocurre incidentalmente compartiendo una actividad, conversando con los niños y cuando el educador amplía conceptos o facilita el aprendizaje; dichos procedimientos resultan un conector o andamio con el aprendizaje (Casey y McWilliam, 2008).

La enseñanza incidental puede ser utilizada como una estrategia permanente en el aula, a fin de expandir los intereses del niño, fomentar el compromiso y el desarrollo social. Por otra parte, esta estrategia utiliza el interés del niño como un catalizador para el aprendizaje, utilizando las situaciones no estructuradas que suceden en el entorno natural o reproduciendo intencionalmente en el aula o en el hogar situaciones estructuradas que respeten los intereses del niño y sus actividades cotidianas (Noonan y McCormarck, 2006). Hart y Risley (1975), encontraron, además, que los maestros de educación infantil son receptivos a esta estrategia que ayuda a los niños a aprender.

El programa Walden de la universidad de Atlanta en Georgia, utiliza el enfoque de enseñanza incidental para realizar un trabajo con niños con autismo, donde, a través de un entorno inclusivo, dirige la intervención a grupos de niños con y sin discapacidad. La finalidad del programa es enseñar habilidades sociales y de comunicación en situaciones no estructuradas que utilizaban las rutinas diarias de los niños y situaciones planificadas. Los resultados reportan datos muy positivos en ambos grupos.

La investigación del programa Walden arrojó que las estrategias adicionales eran necesarias en el caso de los niños con autismo, ya que requiere ayudar al niño a lograr cambios en la normalización de su conducta (McGee et al., 1999, p. 137).

Por otra parte, Linda Moyer (2010) expone que la enseñanza incidental para niños desfavorecidos, principalmente aquellos que viven en contextos vulnerables o aquellos que no conocen el idioma, se convierte en una herramienta poderosa para trabajar en ambientes naturales, basados en los conocimientos y habilidades existentes en los niños. De este modo, el educador tiene la oportunidad de adaptar la enseñanza incidental para abordar déficit en habilidades lingüísticas, a su vez, utiliza esta estrategia para mejorar el lenguaje de niños con discapacidad.

En uno estudio donde se comparan dos intervenciones con grupos de sujetos con y sin discapacidad intelectual de características similares (Yoder, Kaiser y Alpert, 1989), los investigadores compararon la efectividad de un programa naturalista (enseñanza incidental), con un programa orientado a la didáctica del lenguaje (didactic oriented); los resultados arrojaron datos que informaban que los niños que presentaban un desarrollo del lenguaje alto se beneficiaron de la intervención didáctica, mientras que aquellos que manifestaban un nivel de desarrollo del lenguaje más bajo se vieron favorecidos por la intervención naturalista. Los autores señalaron que los resultados pueden ser interpretados como una evidencia de que no existe un enfoque o intervención mejor a otra, sino que, más bien, existen distintas posibilidades que pueden ser necesarias para diferentes tipos de personas y para educar determinados aspectos del lenguaje (Gàrcia, 1997).

La enseñanza incidental es una estrategia que puede ser utilizada para todos los niños, ya que se basa en los principios tradicionales de aprendizaje. Así, es posible maximizar el potencial de un niño con discapacidad compartiendo con pares con desarrollo normotípico. La estimulación, la intervención y las experiencias sociales que en este contexto ocurren lo desafían y preparan para participar en grupos de pares, a través de sus habilidades y competencias. Sin embargo, este proceso debe ser acompañado por un adulto (McConnell y Odom, 1999).

Con relación a intervenciones orientadas a aumentar las habilidades del lenguaje en alumnado con discapacidad, es preciso señalar que han experimentado modificaciones en la última década, favoreciendo la participación del niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Scattone, 2007). La idea de este tipo de intervención es que los niños con discapacidad se integren socialmente en grupos de pares sin discapacidad, potenciando el desarrollo de competencias sociales (Frea, Craig-Unkefer, Odom y Johnson, 1999). Las interacciones positivas que se originan entre compañeros en un aula es uno de los hitos del

desarrollo de los niños en edad preescolar, siendo un evento relevante en la formación de relaciones interpersonales (Frea, Craig-Unkefer, Odom y Johnson, 1999).

1.4. Algunas reflexiones sobre los diferentes tipos de intervención

A continuación, a modo de cierre, destacamos algunos de los aspectos que hemos ido desarrollando a lo largo del capítulo y que identificamos, por una parte, como relevantes para la comprensión de los modelos de intervención naturalista; y, por otra, para el análisis y discusión de los resultados de la presente tesis doctoral.

- De acuerdo con Gràcia (1997), entendemos que los diferentes enfoques buscan, principalmente, aportar al desarrollo del lenguaje del niño mediante el incremento del vocabulario, el refuerzo de habilidades de la comunicación, el uso de reformulaciones y la extensión de la intención comunicativa del niño.
- Consideramos que el trabajo que realizan los padres, madres, cuidadores y/o educadores es fundamental en el éxito de las intervenciones, principalmente por la interrelación entre los objetivos de aprendizaje con los estilos y ritmos de aprendizaje.
- La combinación de enfoques naturalistas se transforma en una ventaja cuando se utiliza en determinadas ocasiones y de manera complementaria al proceso educativo, porque enriquece los ambientes y estimula el aprendizaje de los niños. En este sentido, el modelo interactivo que concibe al adulto como un mediador que facilita el aprendizaje desde un enfoque horizontal con el niño y no directivo, junto con la Enseñanza incidental del lenguaje (Incidental Teaching) que tiene su foco en las interacciones que se desarrollan entre el niño y el adulto, pueden ser combinados y utilizados de manera complementaria para beneficiar una intervención en el lenguaje de manera óptima. El trabajo de Kaiser (1993) es un buen ejemplo de combinación de un enfoque interactivo con uno de enseñanza en contexto porque se articulan para formar parte de un programa complementario

destinado a los padres, cuyo propósito es facilitar el desarrollo del lenguaje de sus hijos.

- Una cualidad que quizás no ha sido suficientemente abordada en las páginas anteriores hace referencia a los educadores, quienes pueden adaptar este tipo de modelos de intervención naturalista de acuerdo con el contexto físico y cultural, porque el gran propósito de los enfoques es potenciar el desarrollo de habilidades lingüísticas y aumentar la participación de los niños. Esta característica es relevante ya que cuando un maestro prepara el ambiente para el aprendizaje, contribuye a superar las dificultades que están presentes en el aula, de manera informal, sin excluir a ningún niño Linda Moyer (2010).
- Uno de los objetivos principales de la intervención naturalista, aunque no el único, es el fortalecimiento de la capacidad comunicativa de las personas con retraso en el desarrollo (Gràcia, 1997), ya que abre espacios para el uso de otros sistemas de comunicación como son el gestual o sistemas audiovisuales específicos, entre otros (Reichle, Miranda, Locke, Piché y Johnston, 1992). La oralidad es un soporte para el desarrollo de la comunicación, pero no es el único. Existe evidencia de que el desarrollo del lenguaje oral se potencia cuando las interacciones comunicativas entre personas están acompañadas de otro sistema de comunicación (Del Río, 1997). Un ejemplo lo encontramos en el estudio realizado por Sánchez (1994), aplicado con maestras de aula tradicional y de aula de apoyo. El propósito de esta intervención era potenciar las interacciones que las maestras mantenían con sus estudiantes e incrementar el desarrollo del lenguaje y comunicación en aquellos casos que presentaban retraso leve en esta área. Los principales resultados de la investigación señalaron una mejora relevante en las interacciones adulto - niño y en el desarrollo lingüístico, sin embargo, aunque el grupo formado por las maestras de aula de apoyo obtuvieron mejores resultados (Gràcia, 1997).
- Una característica importante en los enfoques de intervención naturalista es la necesidad de realizar cambios en el ambiente físico, principalmente cuando se

trabaja con personas que necesitan algún tipo de tratamiento en el lenguaje (Gràcia, 1997). Las modificaciones que se aplican en el ambiente deben responder a las necesidades de los sujetos que reciben la intervención, potenciar el valor ecológico y educativo, así como, también, favorecer la participación activa de las personas y facilitar las interacciones sociales, personales y culturales que se desarrollan en el entorno (Rubio y Varas, 2004). En este sentido, cuando se utiliza un modelo de intervención adecuado a las circunstancias y experiencias de los sujetos, se eleva la calidad de vida (Roble, Alonso y Bucio, 2011).

- Otro aspecto positivo que tienen los modelos de intervención naturalista es la posibilidad de realizar intervenciones a temprana edad en el ámbito del lenguaje y la comunicación, favoreciendo la maduración necesaria para lograr los niveles de desarrollo personal e integración social (Rivadeneira, 2011).
- Los diferentes enfoques de intervención naturalistas descritos en las páginas anteriores permiten tener un panorama general de los mismos e identificar sus principales cualidades, entre las que podemos destacar que mejoran la calidad de la interacción comunicativa, potencian los intentos comunicativos del niño a través de las extensiones o expansiones que aplica el adulto, existe oportunidad de ejercitar las habilidades comunicativas durante el juego libre y espontáneo, el trabajo se realiza en función del interés del niño, hay espacio para incorporar soportes técnicos en el ambiente que beneficien la producción lingüística, son aplicables a diferentes contextos, el aprendizaje se potencia con el andamiaje que aplica el educador durante la interacción y fomentan el compromiso y desarrollo social. Además, este tipo de intervenciones puede desarrollarse en espacios educativos diversos. Por ejemplo, en el contexto familiar, dando apoyo y asesoramiento a las familias; o en aquellas que se aplican en contextos clínicos o espacios educativos terapéuticos que se caracterizan por mantener y/o simular ambientes naturales que favorecen la interacción comunicativa del niño que recibe la intervención con un enfoque naturalista. En este tipo de trabajos se intenta recrear fehacientemente el ambiente

natural donde participa el niño, de manera tal que la metodología utilizada define el tipo de intervención naturalista (Vilaseca, 1991).

En síntesis, las intervenciones naturalistas son métodos que contribuyen al progreso lingüístico de los niños, por ello se sustentan en las teorías que explican los procesos de adquisición y el desarrollo de la comunicación y el lenguaje desde un plano más práctico y participativo. Son intervenciones que se privilegian de los entornos cotidianos del niño, tales como el hogar, el jardín infantil o la escuela. Aunque uno de los propósitos centrales de las intervenciones naturalistas es mejorar las habilidades comunicativas del alumnado con necesidades educativas especiales, también se utilizan con niños con un desarrollo normotípico, pues ha demostrado beneficios en el desarrollo de los aspectos sintácticos, morfológicos y semánticos del lenguaje (Urquía, 1998).

CAPÍTULO 2: INTERACCIÓN Y ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

2.1. Una teoría general del desarrollo

2.2. Teorías funcionales para el estudio del lenguaje y la comunicación oral

2.2.1. Las aportaciones desde la psicología educativa

2.3. Unidades y niveles de análisis lingüístico

2.3.1. Dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso)

2.3.2. Dimensión Forma: Fonética, fonología y sintaxis

a. Fonética y fonología

b. Morfología

c. Sintaxis

d. Semántica

e. Pragmática

2.4. PSICOLINGÜÍSTICA EVOLUTIVA

2.4.1. Adquisición del sistema fonológico

2.4.2. Desarrollo morfosintáctico

2.4.3. Desarrollo semántico

2.4.4. Desarrollo pragmático

2.5. CONTEXTO SOCIAL Y LINGÜÍSTICO DEL NIÑO

2.5.1. Interacción y desarrollo del lenguaje

2.5.2. La familia como contexto de desarrollo

2.5.3. Características de las interacciones comunicativas entre adultos y niños: Estrategias y actividades que contribuyen y facilitan el desarrollo del lenguaje y la comunicación

2.6. INTERVENCIONES EDUCATIVAS BASADAS EN PROPUESTAS PARA DESARROLLAR EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 2.

INTERACCIÓN Y ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

El segundo capítulo, *Interacción y adquisición del lenguaje y comunicación*, nos aproxima al desarrollo del lenguaje desde una revisión de las teorías del desarrollo para la investigación en lenguaje, tomando como referencia la psicología evolutiva. Para ello, el primer y segundo apartado comienza repasando, de forma general, las teorías del desarrollo desde un enfoque funcional que incluye distintas perspectivas desde la psicología, lingüística, sociología y la filosofía, lo que favorece un análisis acerca del uso del lenguaje. Seguido de esto, intentamos describir las aportaciones desde la psicología educativa para el desarrollo de la educación considerando los planteamientos de Piaget, Vigotsky y Bruner.

El tercer apartado, *Unidades y niveles de análisis lingüístico*, analiza las dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso) y sus componentes (fonética y fonología, morfología,

sintaxis, semántica y pragmática) con sus correspondientes unidades de análisis. Se aborda su significado desde una perspectiva amplia que permite el carácter multidimensional del lenguaje.

El cuarto apartado, *psicología evolutiva*, nos plantea desde la perspectiva del desarrollo del niño las funciones comunicativas del sistema fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático, las cuales muestran un desarrollo progresivo, que se intensifica en la medida que el individuo tiene oportunidad de practicar el lenguaje.

El quinto apartado, *contexto social y lingüístico del niño*, describe las interacciones que permiten comprender el proceso de adquisición del lenguaje (Quintana, 2004). Se explica el rol de la familia, considerado como un espacio de socialización temprana, que contribuye al establecimiento de los primeros vínculos afectivos entre niño y adulto y, favorece el desarrollo de interacciones comunicativas de confianza.

El sexto y último apartado del este capítulo, *intervenciones educativas basadas en propuestas para desarrollar el lenguaje y la comunicación*, muestra diferentes aproximaciones de intervenciones vinculadas con los modelos utilizados en el proceso de enseñanza del lenguaje de los niños y niñas, que consideramos de interés y que aportan a la comprensión de los procesos de adquisición del lenguaje, y que, a su vez, pueden otorgar valor en el análisis y discusión de los resultados de la presente tesis doctoral.

2.1. Una teoría general del desarrollo

El lenguaje y la comunicación son elementos característicos del ser humano, los que son desarrollados a lo largo de toda la vida. Quizás sea porque se trata de un fenómeno que acompaña a las personas en su desarrollo evolutivo, de inicio a fin, donde la adquisición del lenguaje ha sido motivo de teorización de diversos autores, las cuales desde sus

perspectivas han dado mayor énfasis a algún aspecto del lenguaje, generando modelos que van desde una visión netamente estructural a otras de carácter más funcional.

El lenguaje emerge de la necesidad de comunicarse con otros, de interactuar con el entorno, y esta necesidad en el ser humano aparece desde el nacimiento.

Durante los primeros años de vida, el lenguaje se traduce en el proceso por el que los niños adquieren gradualmente la capacidad de comunicarse que, en primera instancia, responde a la satisfacción de necesidades básicas (Maestre, 2010).

Puyuelo (1997), puntualiza que el lenguaje es una conducta comunicativa específicamente característica del ser humano que incide trascendentalmente en las funciones cognitivas, sociales y de la comunicación. Por ello, el lenguaje funciona como un móvil en el niño que le ayuda a explicitar sus intenciones hasta lograr una autorregulación cognitiva y de comportamiento.

Debemos tener presente que el lenguaje, la comunicación, el pensamiento, la afectividad y el nivel cultural son elementos que condicionan el desarrollo integral de una persona (Lizana, 2005). Siendo el lenguaje oral, el medio vital para comunicarse con el mundo exterior, Lizana (2005) caracteriza al lenguaje como: un mecanismo que organiza y determina el pensamiento y la acción; a través del lenguaje el niño trabaja la capacidad de anticipación de los hechos y extender su aprendizaje, conforme a la información que recibe del contexto social; el lenguaje regula el temperamento y la conducta social; finalmente, el lenguaje es una herramienta de transmisión de la cultura.

En etapas tempranas del desarrollo del niño, juegan un rol relevante los padres, cuidadores y maestros, ya que funcionan como agentes estimuladores ante comportamientos positivos o negativos, según corresponda. Asimismo, operan como personas clave para evidenciar

algún tipo de dificultad o retraso en el desarrollo del lenguaje infantil. Esta idea se refuerza en un artículo de Molina, Ampudia, Aguas, Guasch y Tomás (1999) donde se expone un análisis entre los factores internos y externos en el proceso de adquisición del lenguaje, caracterizando las influencias intrínsecas como los atributos físicos, psicológicos y genéticos del niño, y las influencias extrínsecas vinculadas a los estilos de crianza, el nivel socio-económico y la cultura familiar.

Maestre (2010), reflexiona sobre el origen de la comunicación y del lenguaje, posicionándolo desde el nacimiento del neonato que, en origen, se comunica de forma no verbal (llanto, sonrisa y recursos gestuales), y el adulto va atribuyendo significado a estas manifestaciones, hasta alcanzar significados comunes. Sin embargo, esto ocurre cuando las interacciones son permanentes entre ambas partes. La misma investigadora agrega que un requisito fundamental en la comunicación es la intención comunicativa, para ello indica que se debe tener presente dos aspectos relevantes, a saber: que el niño cuando inicia la comunicación intenta expresar o conseguir algo y que la respuesta del adulto es trascendental en la atribución de intención comunicativa y con sentido del bebe. En consecuencia, estamos hablando de un proceso bilateral en el que tanto el bebe como el adulto son agentes fundamentales en el avance hacia una construcción de lenguaje más elaborado y con múltiples funciones comunicativas.

Tanto para fines de investigación como educativos, es importante que los educadores que participan de la intervención coincidan en espacios de trabajo para compartir ideas acerca de cómo los niños van adquiriendo el lenguaje, con el propósito de generar las condiciones propicias para que la planificación pedagógica responda a las necesidades lingüísticas de cada niño o niña (Acosta, 2006).

En la presente investigación se plantea una mirada funcional de la adquisición del lenguaje, la que se expone a continuación.

2.2. Teorías funcionales para el estudio del lenguaje y la comunicación oral

En la Teoría funcionalista convergen aportes de la psicología, lingüística, sociología y la filosofía abriendo la reflexión acerca del lenguaje a partir de su uso. El significado del lenguaje se comprende a partir del uso que se le da, es decir, prima una visión pragmática del lenguaje, lo que obliga a contextualizar las intenciones comunicativas para lograr comprender en profundidad el significado de éstas (Bueno y Clemente, 1991; Acosta, 2006).

Los enfoques funcionalistas se fundamentan en un amplio número de teóricos funcionalistas del lenguaje (Austin, 1982; Bates, 1976; Clemente y Valmaseda, 1985; Dale, 1980; Dore, 1980; Halliday, 1975, 1977; Hymes, 1972; Jacobson, 1974; Searle, 1980; Tough, 1981, 1987). Fundamentándose en dicho autores, Bueno y Clemente (1991) establecen 10 funciones fundamentales que podrían considerarse como una síntesis de las características del lenguaje oral:

1. Instrumental: La función instrumental busca que las cosas que “yo quiero” ocurran, busca que otros realicen una acción, la petición de objetos, solicitar información.
2. Reguladora: La función reguladora tiene por objetivo cambiar la conducta de los demás. Esto puede ser por medio de la prohibición condicional: “si no me escuchas no podrás jugar”. El control por medio de la aprobación/desaprobación: “no pintes en las paredes”. Control a través de normas establecidas: “no cruzar la calle con luz roja”. Y marcadores del principio o del final de una conversación: “buenas noches, que descanses”.
3. Interaccional: Se fundamenta en la comunicación que se tiene con el otro, comprendiendo el lenguaje como un medio de vinculación con quienes se rodea y comparte habitualmente la persona.
4. Heurística: Es una función que permite investigar sobre la realidad, con el fin de comprender el medio y las cosas.

5. Personal: Permite conocer el aspecto expresivo de la persona, sus particularidades al momento de hablar, tomando en cuenta las características personales.
6. Imaginativa: La función imaginativa hace alusión al carácter lúdico del niño, permite “re-crear” el lenguaje y dotar su mundo con matices, a partir de la expresividad.
7. Representativa: Su misión es principalmente informativa, busca transmitir un mensaje sin suponer implícitos, intentando que el enunciado se comunique de la forma más “limpia” posible.
8. Ritual: Esta función se da gracias a los patrones y pautas de ciertas expresiones, son formas que se repiten, hasta convertirse en fórmulas aprendidas. Los cuentos son un ejemplo de este tipo de función “erese una vez...”, “colorín colorado, este cuento se ha acabado”.
9. Respuesta: La función respuesta se da a partir de la interpelación que hace un hablante a otro. Las respuestas se originan de juicios expresados, como respuestas a procesos, como confirmación y solicitudes.
10. No Verbal: La función no verbal se refiere a todos los elementos que acompañan al lenguaje verbal, y que permiten comprender el mensaje de quien se expresa como un todo. En este contexto, se incluyen los tonos de voz, miradas, los movimientos del cuerpo, movimientos y gestos de manos, gestos faciales, entre otros.

2.2.1. Las aportaciones desde la psicología educativa

El desarrollo de la educación en el siglo XXI encuentra en 3 autores, Piaget, Vigotsky y Bruner, un legado que sigue actualizándose en las investigaciones, modelos e intervenciones que buscan mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje del sistema educativo. En particular, para la presente investigación, se revisarán las conceptualizaciones que permiten comprender el lenguaje oral en los niños y niñas.

En la primera mitad del siglo XX, Piaget (1969) desarrolla la psicología genética, la cual aporta una visión cognitiva y, más tarde, constructivista del desarrollo humano. Este autor parte del estudio del aprendizaje desde la epistemología **genética** (explicación del conocimiento y el desarrollo de la inteligencia como un proceso según fases o génesis) considerando que el conocimiento procede de la acción ejercida sobre los objetos, es decir, lo que hacemos con ellos. Propone un origen cognitivo del desarrollo humano, de carácter progresivo que va evolucionando en capacidad explicativa Rodríguez (1999). En este sentido, la conducta del sujeto es considerada como el resultado de una representación mental, correspondiente a las estructuras mentales que direccionan la acción de la persona sobre el medio (Trilla, Cano, Carretero, Escofet, Fairstein, Fernández, González, Gros, Imbernón, Lorenzo, Monés, Muset, Pla, Puig, Rodríguez, Solá, Tort & Vila, 2001). La interacción entre los esquemas mentales y el entorno generan una modificación mutua que permiten elaborar nuevos significados.

Desde una mirada piagetiana, el niño tiene un papel activo en la adquisición de su lenguaje que se da a través de mecanismos generales que permiten la construcción de otros aprendizajes como los conceptos numéricos, espaciales y musicales (Acosta, 2006).

Por otra parte, si bien el trabajo de Vigotsky se desarrolla en la Unión Soviética en la primera mitad del siglo XX (lo que lo convierte en un contemporáneo de Piaget), su trabajo se difunde y populariza en la academia occidental en la década de 1970, convirtiéndose en uno de los teóricos centrales de la teoría sociocultural o sociohistórica en la práctica educativa.

La propuesta del desarrollo de Vigotsky “establece un cierto parecido entre las herramientas materiales y las psicológicas. Ambas tienen una función instrumental de mediación, pero se distinguen en cómo orientan la actividad humana, son de naturaleza social” (Vila, 2001, p. 219 en Trilla y otros, 2001). Vygotsky propuso que las herramientas

de la mente (las psicológicas) son para esta lo que las herramientas mecánicas para el cuerpo. Las herramientas de la mente amplían la capacidad mental para permitir a los seres humanos adaptarse a su medio ambiente; tienen, pues, una función similar a las herramientas mecánicas. A diferencia de las herramientas mecánicas, las herramientas de la mente tienen dos formas: en las etapas tempranas del desarrollo (filogénico y ontogénico), su manifestación es exterior, concreta, física; en etapas más avanzadas, se interiorizan, pues existen en la mente sin ningún soporte exterior. Otra diferencia entre las herramientas de la mente y las mecánicas radica en su propósito. Las herramientas de la mente ayudan a los seres humanos a dirigir su conducta, no sólo el medio ambiente. Sin ellas los seres humanos estarían limitados a reaccionar ante el medio ambiente como los animales. Las herramientas de la mente capacitan a los seres humanos para planear anticipadamente, dar soluciones complejas a los problemas y trabajar con los demás para conseguir una meta común.

Entre las herramientas psicológicas o mentales se encuentra el lenguaje, como uno de los instrumentos centrales que permite el desarrollo y aprendizaje de los individuos. Para Vygotsky, el lenguaje y pensamiento son interdependientes. El lenguaje es una herramienta universal pues todas las culturas la han desarrollado. Es una herramienta cultural porque los integrantes de una cultura la crean y la comparten. Es también una herramienta mental porque todos y cada uno de ellos lo usa para pensar. Según Vygotsky, en base al postulado fundamental de toda su obra, el desarrollo de los humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social. El desarrollo consiste en la interiorización de instrumentos culturales (como el lenguaje) que inicialmente no nos pertenecen, sino que pertenecen al grupo humano en el cual nacemos y es el grupo humano el que nos trasmite estos productos culturales a través de la interacción social (Vygotsky, 1995).

El lenguaje es una herramienta mental primaria porque facilita la adquisición de otras herramientas y se utiliza en muchas funciones mentales. El lenguaje puede utilizarse con el

fin de crear estrategias para dominar muchas funciones mentales tales como la atención, la memoria, los sentimientos y la solución de problemas (Bodrova y Leong, 2004).

El lenguaje es posible gracias la interacción social y a las consecuencias prácticas que tiene en la vida del sujeto. Nos apropiamos de las herramientas o las aprendemos en experiencias compartidas debido, en parte, a que hablamos entre nosotros (Maestre, 2010).

Es en el marco de la interacción social en el que Vigotsky propone una de las categorías centrales de su obra, la zona de desarrollo próximo entendida como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto" (Vigotsky, 1988, p. 86 citado en Baquero 1997). Desde esta mirada, los niños construyen su propio conocimiento estableciendo relaciones con su entorno e interactuando con otros, que son quienes asisten o median el aprendizaje, ya que tienen un mayor dominio de la tarea a realizar (Acosta, 2006; Maestre, 2010). De esta forma, el nuevo aprendizaje se convierte en la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo próximo se desplaza.

Un autor que se sitúa en la línea del trabajo de Vigotsky es Jerome Brunner. Su obra fue principalmente desarrollada desde 1970 al 2000. Brunner plantea que la diferencia cardinal entre el ser humano y los otros animales es la capacidad que tiene el primero de educar. Este discurso ha de ser considerado como "la capacidad que tienen las personas de adoptar una perspectiva intersubjetiva en el sentido de conectar (o de «leer») la mente de los demás y, en consecuencia, poder compartir juntos aquello que únicamente está en la mente de una persona." (Vila, 2001, p. 223 en Trilla y otros 2001).

Bruner (1983) desarrolla el concepto de "Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje" (SAAL). Sostiene que el lenguaje tiene un componente interno y que debe existir

un ambiente favorable para la interacción entre el niño y otras personas en el que esté presente el lenguaje. Específicamente, utiliza el concepto de “formato” para denominar aquellas circunstancias cotidianas de la vida del niño que son estructuradas y dinámicas que impactan sobre el adulto favoreciendo la participación activa del niño en ciertas actividades. Se denomina andamiaje al conjunto de ayudas y orientaciones que dispone el adulto para adaptar su conducta y contribuir en el desarrollo del niño (Acosta, 2006).

La adquisición del lenguaje es un proceso que comúnmente se ve tensionada entre lo biológico y lo social. En este sentido, la manera de cómo evoluciona la capacidad de hablar y comprender el lenguaje, son factores relevantes en cuanto a cómo un niño se desarrolla e integra en la sociedad (Castorina & Carretero, 2012).

Generalmente, las diferentes posturas del desarrollo del lenguaje en psicología no son absolutas ni antagónicas, más bien son complementarias ya que, para poder explicar dicho desarrollo, se basan en hallazgos precedentes y recientes de la psicología cognitiva.

2.3. Unidades y niveles de análisis lingüístico

El lenguaje es una capacidad del ser humano. Sin embargo, los niños necesitan de un ambiente adecuado para poder desarrollarlo en plenitud. Un niño aprende a hablar cuando interactúa con otros, en el momento en que le hablan y tiene opciones de escuchar, es decir, cuando existen situaciones de participación reales de comunicación (Bigas & Correig, 2001 citado en Solís, Suzuki & Baeza, 2016).

El carácter del lenguaje es multidimensional, razón por lo cual la lingüística ha desarrollado dimensiones, unidades y niveles que permiten estudiar el lenguaje de forma analítica.

2.3.1. Dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso)

Para poder comprender, enseñar y analizar el lenguaje oral se hace necesario conocer las dimensiones que componen el lenguaje. Herrera, Gutiérrez y Rodríguez (2008) propone el siguiente esquema que contempla dimensiones, componentes y unidades de análisis.

Tabla 1: Dimensiones y componentes del lenguaje.

Dimensiones	Componentes	Unidades de análisis
FORMA	Fonológico	Fonema
	Fonético	Sonido
	Morfo-Sintáctico	Palabra/Morfema
CONTENIDO	Sintáctico	Oración
	Semántico	Palabra/Morfema
		Morfema
		Palabra
USO	Pragmático	Contexto Discurso

Herrera, M., Gutiérrez, E., Rodríguez, C. (2008). ¿Cómo detectar las dificultades del lenguaje en el nivel inicial?. X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "Repensar la niñez en el siglo XXI". Mendoza, Argentina.

La forma del lenguaje es lo que permite estudiar la organización lingüística de los sonidos vocálicos y consonánticos; los aspectos motrices y funcionales de los órganos que permiten la emisión de los sonidos por la persona; y la estructura interna de las palabras junto con la reglas de combinación para formar la oración.

La dimensión del contenido está integrada por los componentes sintácticos y semánticos. Esta dimensión hace referencia a la capacidad de dotar de significados a las palabras y oraciones en correspondencia a las relaciones de jerarquía que tienen las palabras cuando se agrupan entre sí.

A continuación, se definen cada uno de los componentes del lenguaje, de acuerdo con los planteamientos de Acosta y Moreno (1999, citado en Quintana, 2003, p. 105), a saber:

- “La fonología se interesa por el estudio de la organización de los sonidos en un sistema valiéndose de sus caracteres articulatorios y de la distribución o suma de los contextos en que pueden aparecer, mientras que la fonética trata las características de los sistemas articulatorios y auditivos del ser humano.
- La morfosintaxis se ocupa tanto de la descripción de la estructura interna de las palabras como de las reglas de combinación de los sintagmas en oraciones.
- La semántica se centra en el estudio del significado de las palabras y de las combinaciones de las palabras.
- La pragmática estudia el funcionamiento del lenguaje en contextos sociales, situacionales y comunicativos, es decir, analiza las reglas que explican o regulan el uso intencional del lenguaje.”

Cabe señalar que la propuesta del esquema no pretende reducir el lenguaje a un componente u otro, sino que propone mirar las partes desde una visión de conjunto de las distintas dimensiones. El peligro de las “concepciones exageradamente sesgada hacia la comunicación y la pragmática (uso), hacia la forma (gramática) o hacia el contenido (cognición), representa una propuesta muy extendida en los ámbitos de la educación y la clínica infantil que han limitado las posibilidades de la enseñanza del lenguaje oral.” (Quintana, 2004, p. 102)

En los siguientes apartados, nos centraremos en cada uno de los componentes de cada una de las dimensiones del lenguaje.

2.3.2. Dimensión Forma: Fonética, fonología y sintaxis

a. Fonética y fonología

La fonología es la disciplina que estudia la organización de los sonidos “valiéndose de sus caracteres articulatorios y de la distribución o suma de los contextos en que pueden aparecer, mientras que, la fonética trata las características de los sistemas articulatorios y auditivos del ser humano” (Acosta y Moreno, 1999, citado por Quintana, 2004, p. 106). El lenguaje articulado se adecúa a cierta cantidad de sonidos básicos o fonemas, equivalentes a las vocales y consonantes (Bermeosolo, 2013).

Cuando el niño toma conciencia de las propiedades fonológicas de su lengua, es capaz de reconocer y diferenciar los sonidos en las palabras, segmentarlas en unidades más pequeñas y utilizarlas para producir palabras nuevas (Solís, Suzuki & Baeza, 2016).

Paralelamente, Herrera y otros (2008), plantea las dificultades que pueden presentarse en el componente fonético-fonológico:

- a. Déficit en el desarrollo de la percepción fonemática, como, por ejemplo, la dificultad de identificar los contrastes entre fonemas.
- b. Déficit en la memoria auditiva, donde existe dificultad en recordar las características de los sonidos.
- c. Déficit en la memoria auditiva que hace referencia al análisis de las estructuras lingüísticas.
- d. Déficit de las características contextuales, como, por ejemplo, cuando los padres tienen expectativas negativas acerca de las capacidades orales de sus hijos, por ambientes socioculturales deprimidos, resfríos u otitis frecuentes, entre otros.

- e. Déficit fonético, se refiere a cuando existen problemas respiratorios o alguna alteración anatómica evidente en las estructuras del habla.

En general, la fonética se hace cargo de los sonidos o fonos y de su articulación; la fonología, estudia los fonemas que, articulados, marcan diferencias en el significado (Bermeosolo, 2013). De esta forma la fonética guardaría relación con el habla y la fonología con el lenguaje.

b. Morfología

La morfología se ocupa de la estructura interna de las palabras, "...está referida a la capacidad de combinar ciertas unidades básicas con significado -monemas- para construir palabras" (Mayor, 1994, p. 45). La morfología se refiere a las unidades estructurales, es decir, a las palabras y cómo se integran en las frases y oraciones (Bermeosolo, 2013).

Es importante mencionar que, los recursos morfosintácticos no se usan y aprenden de manera separada, sino que se van integrando gradualmente con otros componentes del lenguaje con el propósito de comunicar significados. En este contexto, para transmitir mensajes con exactitud y precisión, es fundamental dominar la morfología y sintaxis de la lengua (Igoa, 1995, citado en Quintana, 2004).

Las dificultades de tipo morfológicas pueden darse en las categorías verbales; en las flexiones de tiempo, modo y aspecto; y en los morfemas de género y número. Sin embargo, los niños muestran un desarrollo lingüístico gradual, progresivo e incremental, manifestándose en sus primeras palabras hasta conseguir la comprensión y producción en sus propios enunciados.

c. Sintaxis

La sintaxis se ocupa de las reglas combinatorias de las palabras en la oración, lo que permite conformar un mensaje coherente. Dichas reglas son las que permiten comprender las expresiones en una determinada lengua. “Los principales problemas que afectan a las construcciones que llevan consigo adiciones, supresiones y re-disposición de los elementos, como es el caso de las oraciones negativas, imperativas, pasivas, interrogativas, y más aún, en las coordinadas y subordinada” (Herrera, 2008, p. 5).

La sintaxis favorece la construcción de representaciones de diferente naturaleza y unifica unas representaciones con otras cuando nos comunicamos (Igoa, 1995, citado en Quintana, 2004). Es decir, la capacidad de reflexionar y tener claridad en la concordancia de número y género, el orden y combinación de las palabras para que el mensaje sea entendible por otros (Solís, Suzuki & Baeza, 2016).

d. Semántica

La semántica se ocupa del significado de las palabras y sus combinaciones dentro del lenguaje. El desarrollo semántico describe el logro del significado léxico y proposicional, así como también el significado de las palabras y las oraciones, por tanto, implica un despliegue simultáneo de habilidades y destrezas de tipo sensorial, motora, social y cognitivo (Quintana, 2003). En este contexto, el desarrollo no puede separarse de la pragmática ni de la sintaxis, así como el significado tampoco puede segregarse de la coordinación de la red de sonidos que soporta el significado prelingüístico en los niños.

El uso de la palabra y el conocimiento léxico demandan una asociación con la caracterización flexible del significado. Esta es la “primera dimensión semántica que se adquiere, sobre la base del contexto pragmático, aunque a las extensiones se las identifica

normalmente sólo con una parte del significado de las primeras palabras” (Ninio, 1996; Acuña y Sentis, 2004, citado en Sentis, Nusser y Acuña, 2009).

De acuerdo con las ideas de Mayor (1994, p. 45) su “ámbito se puede estructurar en los siguientes niveles:

- a. El significado de las palabras individuales y de las combinaciones de éstas.
- b. Los diferentes significados de las palabras individuales.
- c. El lenguaje figurativo.
- d. La influencia del contenido y la estructura en el significado.”

Entre los principales indicadores de dificultad en el aspecto semántico, se encuentra un vocabulario reducido, referido al número de palabras, etiquetas genéricas, la sobre generalización, neologismos, problemas en la organización y formulación de oraciones, restricción del significado, dificultad para acceder y/o recuperar las representaciones léxicas almacenadas en el léxico mental (Herrera, 2008).

e. Pragmática

La dimensión pragmática o comunicativa (Nelson, 1980) hace mención a la funcionalidad y los aspectos estructurales del lenguaje (Fernández, 2006). Pero también, en la adquisición de la competencia pragmática importan las “reglas de conversación y la negociación de significados entre adulto y niño en una situación de diálogo” (Garvey, 1977; Wells, 1985 citado en Fernández, 2006). Esta perspectiva examina el lenguaje en diferentes contextos, desde un enfoque social, comunicacional y situacional; en este sentido, la pragmática normalmente estudia las reglas y normas que ajustan el uso del lenguaje (Quintana, 2004). Por tanto, la pragmática estudia la relación que se da entre el emisor y el oyente, al momento de la comunicación verbal.

Mayor (1994) plantea que, dado el carácter contextual de la pragmática para evaluar dicho componente, es necesario considerar las siguientes 4 variables:

- a. Las características de los participantes: edad, sexo, estatus, etc.
- b. El escenario: situación del intercambio (tiempo y lugar).
- c. El tema de conversación.
- d. El objetivo, cometido o intención de los hablantes.

Algunos indicadores de dificultad en el componente pragmático consisten en comentarios de tipo estereotipado; narraciones poco elaboradas; uso de oraciones simples y poco elaboradas; respuesta de índole confusa y con cierta pobreza estructural; uso de requerimientos gramaticales poco elaborados; y respuestas poco coherentes, inconsistentes e inapropiadas (Herrera, 2008).

2.4. PSICOLINGÜÍSTICA EVOLUTIVA

Cuando se hace referencia a la noción de etapa, lo que se busca visibilizar es que, en general, los niños desarrollan el lenguaje dentro de tramos de edad esperados. Sin embargo, estas etapas no son rígidas y están superpuestas unas con otras ya que existen distintos ritmos de adquisición del lenguaje.

Desde el punto de vista evolutivo, los primeros componentes del lenguaje que el niño adquiere son los pragmáticos y fonológicos, mientras que los componentes semánticos y morfosintácticos son desarrollados más allá del período de educación preescolar.

En las siguientes líneas se revisará desde la perspectiva del desarrollo del niño el sistema fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático.

2.4.1. Adquisición del sistema fonológico

Actualmente, el estudio de la adquisición del sistema fonológico reconoce que la palabra es la unidad más estable en la estructura y el uso del habla. En este sentido, la palabra como unidad puede ser descompuesta en unidades inferiores o combinarse en unidades superiores.

Desde el punto de vista de la fonología, la fonología autosegmental o jerárquica focaliza su atención en la formación de las palabras (y sus secuencias) y no presta mayor atención a los fonemas, dado que son valorados como gestos articulatorios que obedecen a una armonización dentro de la producción de las sílabas. Por este motivo, los estudios de la escuela cognitiva estiman “la palabra como unidad básica de procesamiento del habla sobre la cual se apoya el aprendizaje de comprender y producir significados.” (Quintana, 2004, p. 117).

Para la fonología segmental son los sonidos las unidades que componen una palabra. Lograr percibir el sonido involucra distinguir la composición acústica y la duración de los fonemas. Acústicamente, son los fonemas vocálicos los de más fácil reconocimiento y luego los sonidos consonánticos. Asimismo, existe una serie de composiciones que se dan entre las vocales y las consonantes, siendo la base para la percepción del habla. El investigador Aslin et al. (1999) sostienen que los bebés tienen una singular habilidad para segmentar y recordar estímulos del habla que les permite reconocer palabras en el input (Jusczyk, 2001; Galeote 2004).

Respecto con la producción del habla, es fundamental la base corporal de la persona (base anatómica) junto con aprender a coordinar la respiración voluntaria y los movimientos de los músculos correspondientes. Por este motivo, se debe considerar que cada idioma se

sustenta en su propio sistema fonológico, dentro del cual se encuentra una articulación y organización particular de los fonemas posibles, sílabas y palabras (Quintana, 2004).

La estimulación permanente y significativa que recibe el niño de sus cuidadores, familia y ambiente, es fundamental en el proceso de adquisición del lenguaje oral en los primeros años de vida ya que configuran una base importante para que su lenguaje madure progresivamente. La madurez para la adquisición de la articulación necesita que, se desarrolle la cavidad bucal, los dientes y la lengua cambie su forma a una más larga, junto con controlar la motricidad de ésta. Solo a los 6 meses de vida comienzan los balbuceos específicamente humanos. Progresivamente el niño dominará “la espiración voluntaria y su coordinación con los movimientos de la laringe, el paladar y la lengua, permitirá un progresivo acceso al dominio de la entonación, pero, sobre todo, de la estructura silábica y del incremento del número consonantes, especialmente de las oclusivas, las nasales y de un primer sonido fricativo o africado.” (Quintana, 2004, p. 119).

Para finalizar, en la siguiente tabla se presentan los perfiles fonológicos a la edad de tres años, que describió Bosch (1984, p.120) como “perfiles fonológicos globales y los procesos de simplificación del habla adulta”.

Tabla 2: Perfiles fonológicos que se realizan a la edad de tres años.

Fonemas		Procesos de simplificación del habla		
Errores normales	Errores opcionales	Normal	Zona de peligro	Zona de gravedad
d (m)	sp, st, sk	Asimilación	Protusión de la	Posteriorización y
z (i, m, f)	pl, cl, bl,	es nasales,	lengua. Lateralización	Reducción de la gama
r (i, m)	gl, fl	velares y	de líquidas.	de fricativa a /f/ y /z/.
rk, ls	ll (m)	labiales	Posteriorización /r/.	Desnasalización y
pl, cl, br,			Frontalización y	Oclusivización de
dr, gr,			Omisión de	fricativas. Omisión de
fr, str, rk,			consonantes finales.	sílabas iniciales.
ls, au, ei				Reduplicaciones

Quintana, M^a. (2004, p.121). Un estudio de las dificultades del lenguaje en la educación infantil (Tesis doctoral). Recuperada de Dialnet <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=949>

La tabla muestra que los niños alrededor de los tres años adquieren la mayoría de los fonemas. Sin embargo, algunos fonemas oclusivos (/d/), fricativos (/f/) y líquidos, presentan dificultades en el proceso de adquisición, así como con los grupos consonánticos y los diptongos decrecientes (Quintana, 2004). En este contexto, las ideas de Acosta et al. (1996, 1998) convergen con esta perspectiva porque no necesariamente todos los niños se ajustan a secuencias de aprendizaje innatas y generales, más bien ocurren variantes individuales en el orden de logro de fonemas y en la práctica de estrategias fonológicas diferenciadas.

2.4.2. Desarrollo morfosintáctico

La habilidad de comunicarse de forma precisa requiere la adquisición del léxico junto con el uso de la morfología y sintaxis del idioma. Por tanto, no es posible desarrollar la morfosintaxis si ésta no incorpora el desarrollo semántico y pragmático.

El estudio de las propiedades gramaticales y el proceso de aprendizaje de éstas se denominan proceso de gramaticalización. De acuerdo con Quintana (2004), los niños muestran recursos gramaticales básicos de su idioma a los tres o cuatro años que se van desarrollando de una forma gradual, progresiva y ampliada, desde las primeras palabras hasta alcanzar la comprensión y producción de enunciados. En este sentido, en el proceso de gramaticalización, los niños no formulan relaciones semánticas ni enunciados sintácticamente bien formados, como lo hace un adulto que ha desarrollado la capacidad de abstracción.

Durante el primer año de vida los niños no delimitan sus intentos comunicativos. A lo largo del año y los dieciocho meses, se desarrolla una etapa de unión o combinación de palabras, que implica la combinación de más de un constituyente en un mismo enunciado.

Posteriormente se observa en los niños una nueva fase que comienza con el dominio de los marcadores morfológicos y sintácticos.

El segundo año de vida es importante en la producción del y en la comprensión del mismo lenguaje (Bloom, 1991; Quintana, 2004). Hacia los tres años de edad, los niños, en general, han logrado el dominio de los recursos gramaticales de su idioma, siendo capaces de utilizar correcta y productivamente los componentes sintácticos y morfológicos esenciales para su edad.

Acosta y Moreno (1999) recogen los principales hitos del desarrollo morfosintáctico en la siguiente tabla:

Tabla 3: Secuencia de adquisición de recursos morfológicos y sintácticos.

Edad	Recursos gramaticales
30-36 meses	Ampliación del número de elementos en las oraciones simples. Incremento de pronombres en las construcciones interrogativas. Uso de pronombres de tercera persona. Primeras elaboraciones de oraciones compuestas coordinadas y subordinadas relativas y sustantivas. Formación de forma indefinida y pretérito imperfecto. Uso de las formas auxiliares de los verbos.
36-42 meses	Uso correcto de los plurales en los pronombres personales.
42-54 meses	Crecimiento y variedad de las estructuras oracionales compuestas. Empleo, asimismo, de los tiempos compuestos de los verbos.
54-60 meses	Formulación de oraciones pasivas, condicionales y circunstanciales. Conciencia metalingüística y juegos con el lenguaje.
Más de 60 meses	Plurifuncionalidad de las categorías gramaticales. Utilización correcta de los adverbios y preposiciones del espacio y tiempo. Sustitución de estructuras coordinadas y yuxtapuestas por las subordinadas, estableciendo la concordancia entre todos los elementos. Cambio del orden de los elementos en las oraciones para dar énfasis.

Moreno, (1997, p43). *El desarrollo morfosintáctico en niños con retraso de lenguaje: evaluación e intervención en el contexto escolar (Tesis doctoral)*. Recuperado del Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna, <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10060>

2.4.3. Desarrollo semántico

El desarrollo semántico consiste en un aprendizaje que transcurre a lo largo de la vida de las personas, se relaciona con la adquisición de palabras con nuevos significados y se corresponde a una fase que no tiene límites temporales.

Durante los primeros años de vida es posible observar la transformación de sonidos a palabras con significado. Tan pronto como el niño comience a desarrollar la semántica, experimentará el desafío de articular sus habilidades sensorio-motrices, sociales y cognitivas.

Investigaciones relacionadas con este componente, señalan que “el estudio del léxico infantil se centra en conocer cómo los niños seleccionan referentes y formas para significar simbólicamente; es decir, cómo llegan a determinar cuáles son los referentes que designan las palabras de los adultos” (Quintana, 2004, p. 122). Desde esta perspectiva, el foco se coloca en el proceso de adquisición semántica, y no en la cantidad de palabras que saben los niños a determinada edad.

La adquisición de palabras consiste en una red de interacciones complejas. Sin embargo, no existe consenso o claridad en cómo estas se desarrollan, pero si hay un acuerdo en que no se trata solo de la adición de palabras por parte del niño.

Desde un punto de vista funcional, son las palabras cargadas de afecto las primeras en aparecer, luego aparecerán las palabras que permiten dar señales en los contextos de interacción y, en último lugar, las de tipo referencial (Dore, 1985; Kamhi, 1986, citado en Quintana 2004). Cabe señalar que autores como Nelson (1981) y Dromi (1987, 1999) plantean que “la curva de adquisición de palabras nuevas en muchos niños y niñas tiene un incremento más pronunciado a partir de los dieciocho meses, o cuando el corpus tiene

entre cincuenta o setenta palabras o más.” (Quintana, 2004, p. 125). La adquisición explosiva de palabras se da luego que el niño ha logrado, de forma pausada y asociativa, elaborar un cierto número de palabras que sirven de soporte para el aumento cuantitativo de la adquisición de léxico.

Por lo anterior, la familia constituye un espacio primordial para el desarrollo semántico. Posteriormente, dados los componentes cognitivos y sociales del desarrollo del lenguaje y léxico, el jardín infantil junto con la escuela se convierten en un lugar privilegiado para potenciar su adquisición.

2.4.4. Desarrollo pragmático

Para comprender el desarrollo pragmático es necesario conocer las distintas formas verbales y no verbales que usan los niños en la interacción con sus interlocutores, así como las reglas socioculturales que codifican esas formas.

La competencia comunicativa de un individuo se vincula con el conocimiento pragmático, que implica la combinación de habilidades pragmáticas y gramaticales que son indispensables para producir un lenguaje adecuado al entorno sociocultural en el que interactúa el sujeto (Mayor, 1994).

Quintana (2004) describe en forma sencilla las habilidades comunicativas, a saber:

“Las habilidades comunicativas son el conjunto de estrategias, verbales y no verbales, mediante las cuales los pequeños llevan a cabo determinados objetivos comunicativos concretos. Se considera que los bebés, previamente a que dispongan de un sistema lingüístico comunicativo convencional, ya se han dado cuenta de que el lenguaje que hablan las personas de su entorno tiene un valor significativo, es decir, transmiten intenciones.” (Quintana, 2004, p. 108).

Como todo proceso de desarrollo, la habilidad comunicativa evoluciona en la medida que el niño crece y se trata de un progreso donde es posible apreciar distintos cambios cualitativos más que la suma cuantitativa de palabras. El lenguaje pragmático requiere internalizar las normas socioculturales de su uso. Por tanto, la posibilidad de adquirir un adecuado uso del lenguaje requiere tiempo, experimentación y maduración.

La conversación como parte del desarrollo pragmático si bien desde un inicio existe un intercambio comunicacional entre el niño y sus cuidadores principales, la conversación propiamente dicha se inicia cuando el niño comienza a utilizar el lenguaje. La habilidad para hablar se inicia aproximadamente a los 2 años y se desarrolla a lo largo de toda la vida.

Grice (1975) propone máximas que permiten visualizar la complejidad que involucra la conversación. El autor señala que para lograr una conversación existen al menos 2 interlocutores que cooperativamente buscan comprenderse y transmitir sus respectivos propósitos. Junto con los principios de Grice (1975): cantidad, cualidad, relación y modalidad, para el desarrollo pragmático es fundamental el espacio físico, el contexto, la intención comunicativa y el sentido que se le otorga al mensaje. Estos son elementos de tipo lingüístico, pero también implican aspectos cognitivos y sociales que están contenidos en el componente pragmático (Quintana, 2004).

En consecuencia, el desarrollo pragmático en el niño durante los primeros años de vida requiere de la intervención de adultos que transmitan adecuadamente los códigos socioculturales, de manera que el niño pueda adquirirlos e interiorizar “la competencia en relación a cuándo hablar, cuándo no, así como de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué manera” (Hymes, 1972, p. 272).

Los estudios sobre el desarrollo pragmático distinguen 2 etapas, una pre-lingüística y otra lingüística.

La *etapa pre-lingüística* va desde que la persona nace hasta que dice sus primeras palabras, alrededor del año de vida. En este periodo, la adquisición del lenguaje se da gracias espacio y proceso de interacción social que consiste en la comunicación que existe entre el bebe, el adulto y lo que se genera entre ambos (Lizana, 2008).

Desde el nacimiento a los 6 meses de vida, aproximadamente, se desarrolla la *etapa del balbuceo*. El lactante se comunica por medio de llantos y sonidos vocálicos. La comunicación es posible gracias al tono afectivo de sus expresiones y a que éstas son sostenidas por sus cuidadores atribuyéndose significados e intención comunicativa, lo cual le permite al niño distinguir gradualmente las entonaciones afectivas de quienes lo cuidan y, por lo tanto, comunicarse mutuamente. (Maestre, 2010).

La *etapa del laleo* se desarrolla de los 6 a los 9 o 10 meses de vida. En esta etapa el niño es capaz de imitar los sonidos que hacen los adultos que lo rodean. Al sexto mes produce sonidos vocálicos y consonánticos, y a los 8 meses manifiesta explícitamente intención comunicativa, haciendo uso de elementos prelingüísticos, tales como vocalizaciones o gestos para solicitar algo en particular o señalar una cosa o situación. Este tipo de acciones permiten al niño influir en las demás personas con las que interactúa habitualmente. En palabras de Quintana y Acosta (2004, p. 115) “se trata de las producciones protoimperativas (petición de objetos) y protodeclarativas (indicar un objeto). El surgimiento de esta comunicación intencional, depende del desarrollo cognoscitivo que el niño construye en el marco de la interacción social”

A los 9 meses, es posible que el niño produzca de forma espontánea vocalizaciones consonánticas y vocálicas y, en algunos casos, diptongos. De los 10 a los 12 meses se

desarrolla la *etapa ecológica* en la que el niño realiza vocalizaciones variadas y simplifica el lenguaje del adulto. En torno al año de vida, el infante comienza a decir sus primeras palabras, habitualmente de dos sílabas (mamá o papá), y a las que atribuye significado (Maestre, 2010).

La etapa lingüística comienza alrededor de los 12 meses, cuando el niño dice sus primeras palabras. En esta etapa, de manera progresiva, el niño es capaz de integrar la forma (la palabra) y el contenido (la idea o tema acerca de una persona, objeto o situación determinada) (Quintana, 2004).

Durante el primer año de vida, las palabras que formula el niño las utiliza solo en el contexto familiar o cotidiano donde las ha aprendido, esto es, en los formatos de juego e interacción con personas cercanas. Posteriormente, comienza a expandir sus interacciones comunicativas a otros espacios distintos. De este modo, va logrando adquirir las particularidades y atributos que tiene “el lenguaje: convencionalidad y arbitrariedad” (Maestre, 2010, p. 6).

A los 18 meses el niño es capaz de producir, aproximadamente, hasta 50 palabras, alternando estos vocablos con balbuceos. Es capaz de reconocer varias partes del cuerpo y objetos familiares. Las expresiones características son del tipo “holofrase”, es decir, el niño utiliza una palabra para referirse a diversos contenidos que pueden ser comprendidos por las personas que lo rodean (Lizana, 2008). En torno a los 24 meses el niño progresa significativamente en el dominio del uso del lenguaje como medio de comunicación con su entorno, construyendo oraciones cortas y sencillas, en las que combina 3 palabras e intenta transmitir significados referidos, habitualmente a su propia persona y a sus necesidades o deseos. (Quintana, 2004).

A partir de los 3 años, las palabras que utilizan los niños se convierten en instrumentos que pueden designar conceptos, ideas y relaciones (Sánchez, 2002). En esta edad, el niño usa frases y responde preguntas sencillas, domina alrededor de 1.200 palabras, comprende oraciones de contexto (por ejemplo, pon el vaso sobre la mesa), identifica su nombre y apellido, género, conoce rimas y aprende con habilidad versos y canciones simples.

Las funciones comunicativas entre los tres y los seis años, muestran un desarrollo gradual, que se incrementa en la medida que el individuo ejercita y usa el lenguaje. Se excluyen de esta afirmación la función instrumental y la reguladora, cuyo uso desciende poco a poco (Quintana, 2004).

2.5. CONTEXTO SOCIAL Y LINGÜÍSTICO DEL NIÑO

2.5.1. Interacción y desarrollo del lenguaje

Desde la mirada que plantea la teoría socioculturalista desarrollada por Vigotsky y Brunner (Garton, 1994), la intersubjetividad es vital para el desarrollo del lenguaje. Tomando a ambos autores como referentes, se plantea que la “interacción social” permite mediar el desarrollo de los niños. A continuación, se revisará el concepto de interacción y los procesos de éste en el desarrollo del lenguaje.

El concepto de interacción permite comprender que existen al menos dos personas para que se produzca el proceso de adquisición del lenguaje (Quintana, 2004). En este sentido, el desarrollo del lenguaje es consecuencia de una influencia recíproca y constante de acciones en el intercambio personal.

Garton (1994) señala que la interacción social funciona como un móvil para la transmisión y trascendencia del conocimiento social, cultural e histórico. En este contexto, la misma autora describe que la interacción social es una actividad elemental que requiere de un intercambio comunicativo entre dos personas -al menos- y que, entre estas, se genere algún tipo de reciprocidad y bidireccionalidad, donde cada participante contribuye desde sus propias experiencias, ideas y pensamientos (Garton, 1994).

Clemente y Morena (1996) agregan que existe una diferencia entre interacción y relación. La interacción puede convertirse en conexión cuando las interacciones comienzan a afectarse mutuamente, complejizando las variables que la nutren con elementos como las expectativas depositadas en la otra persona, los afectos y el parentesco. La relación contiene “las percepciones, miedos, expectativas, así como lo que cada uno espera de la relación con el otro, basado, en parte, en las historias individuales de cada uno y en la historia de la relación entre ambos.” (Clemente y Morena, 1996, citado en Quintana, 2004, p. 38). Las interacciones que se desarrollan de manera organizada y pautada y no requiere necesariamente la existencia de un vínculo entre los participantes en ese contacto interpersonal, lo que presupone un menor compromiso emocional.

Para Del Río (1997) la interacción es un proceso relacional de influencias mutuas, en el que es crucial la existencia de algún tipo de actividad o acción conjunta, pudiendo ser de variados tipos, esto implica que los participantes enfoquen su concentración en un mismo objeto, o que desarrollen una actividad comunicativa con un propósito en común, hablar.

Como se ha planteado desde la perspectiva sociocultural, el adulto juega un papel esencial en la adquisición del lenguaje del niño. En este contexto, y retomando el concepto de andamiaje propuesto por Brunner, es posible explicar la influencia que tienen los contextos o entornos de aprendizaje en el niño, siendo la predictibilidad del entorno y la constancia de la interacción, elementos indispensables para mejorar el lenguaje oral.

Del Río (1997) explica que el contexto alude al “conjunto estructurado de variables sociales y no sociales, presentes de manera factual o mediada, que influyen y son activadas por los individuos que hacen uso del lenguaje” (Del Río, 1997 citado en Quintana, 2004, p. 40). Las variables sociales son la presencia de personas, sus actuaciones, la estructura de la acción, las tareas a realizar, las interacciones entre participantes y otros. Las variables no sociales son los elementos físicos del entorno, refiriéndose a la organización del espacio, objetos presentes, condiciones acústicas, iluminación, entre otros (Del Río, 1997).

Clemente (1996 citado en Quintana, 2004) agrega que las características del contexto son aquellas que consisten en construcciones humanas y eminentemente sociales, las que se componen por elementos de naturaleza psicológica no espacial, cuando son adecuados como espacios de investigación para conocer el comportamiento humano -enmarcan y median en el desarrollo- y los diversos contextos en los que tienen lugar, flujos de influencia recíproca.

Los agentes de socialización para un niño son la familia, parientes, escuela, vecinos y medios de comunicación, siendo la familia el espacio más importante, ya que se trata del primer contexto de socialización e interacción que tiene el niño al nacer. La familia es fundamental ya que el contexto del hogar es el ambiente donde naturalmente el niño adquiere el lenguaje oral (Departamento de Educación, Gobierno Vasco, 1996). Es por esta razón que comprender el contexto familiar como un espacio de desarrollo ofrece una perspectiva privilegiada de cómo los niños logran hablar.

2.5.2. La familia como contexto de desarrollo

Goodman (1999) explica que los niños aprenden a hablar porque lo necesitan para expresarse y entender a las personas que los rodean y cuidan. Aprenden sin romper el

lenguaje en fragmentos, sino porque el lenguaje tiene un sentido y una intención determinada.

Uno de los componentes que favorece el aprendizaje en los niños es el afecto que se desarrolla durante la interacción, sea éste un espacio estructurado o no. Así, la familia se transforma en un espacio de socialización temprana, que involucra un entramado relacional de afectos. Las relaciones positivas o negativas provocan en el niño el deseo de querer o no comunicarse con los adultos de referencia (padres, familiares y/o cuidadores). En este sentido, es fundamental la afectividad que el adulto entrega en sus mensajes al niño, permite que este se identifique e intente imitarlo y aprender de esos modelos de interacción (Departamento de Educación, Gobierno Vasco, 1996).

Molina (2018) propone que, como en cualquier otra área del desarrollo humano, existen influencias intrínsecas e extrínsecas. Entre las influencias intrínsecas se encuentran las características físicas del niño y las particularidades determinadas genéticamente. Acerca de las influencias extrínsecas durante los primeros años de vida, éstas son catalizadas principalmente por las personalidades de las familias, los estilos de crianza, los cuidados que se proporcionan al niño, el nivel socioeconómico y su cultura (Mazet & Stoleru, 1990; Palacios, 1992; Plauche, 1997; citado Molina, 2018).

Los estudios de Bernstein (1985 citado en Bigas 1996) problematizan acerca de la clase de la familia y su organización ya que, dependiendo del tipo de relaciones entre sus miembros, es cómo se desarrollará el lenguaje de los niños. Entre sus resultados, Bernstein comenta que solo en las familias que conversan acerca de temas no vinculados con asuntos netamente domésticos, existe la posibilidad que el niño desarrolle y utilice un lenguaje descontextualizado, independiente de la situación de producción. Este tipo de familias suelen relacionarse de forma más democrática, lo cual permite al niño poder participar activamente en el uso del lenguaje, más allá de los usos vinculados únicamente a las

necesidades inmediatas como: pedir, ordenar, controlar, expresar necesidades básicas, etc. En consecuencia, esto nos permite comprender que las familias pueden o no favorecer un uso del lenguaje más abstracto, lenguaje que, luego, el niño tendrá que utilizar en el ámbito escolar u otros espacios de comunicación.

2.5.3. Características de las interacciones comunicativas entre adultos y niños: Estrategias y actividades que contribuyen y facilitan el desarrollo del lenguaje y la comunicación

De acuerdo con lo revisado en el presente apartado, existen 2 contextos prioritarios donde el niño logra la adquisición del lenguaje oral. El primero es el ámbito familiar y el segundo el contexto escolar. En ambos contextos son los adultos quienes están a cargo del desarrollo integral del niño, sean éstos la madre, padre, hermanos/as, abuelas/os o el profesorado. Son ellos quienes encarnan la cultura en la que se desenvuelven y, por tanto, los códigos y significados implícitos que existen en el lenguaje. Por esta razón, es importante reflexionar sobre el desarrollo de prácticas del lenguaje oral que sean de carácter funcional y socioculturalista, de manera tal que permitan favorecer ampliamente al desarrollo del lenguaje del niño.

Según afirma Galván y Del Río (2009), las llamadas intervenciones naturalistas se refieren a un conjunto de procedimientos psicoeducativos destinados a facilitar el desarrollo del lenguaje que consisten en adaptaciones de las ayudas naturales que padres y adultos ofrecen a los niños pequeños impulsando así su desarrollo comunicativo y lingüístico. En este sentido, una intervención naturalista involucra análisis de funciones de los actores, las rutinas que se desarrollan, las habilidades, destrezas e intereses de los niños y cuidadores; además, requiere transformar o extender estrategias a fin de mejorar los procesos de enseñanza, nutriendo la construcción de competencias en la intervención misma.

Por su parte, Acosta (2006, p. 123) señala que “desde los planteamientos educativos más actuales, entendemos que difícilmente el lenguaje se pueda fraccionar para su enseñanza”. Además, agrega una observación hacia los profesionales de la educación, quienes deberían integrar permanentemente en sus prácticas pedagógicas los componentes emocionales, cognitivos, formales, sociales y académicos que demandan las experiencias del lenguaje y la comunicación.

Una buena propuesta de actividades del tipo naturalista, son aquellas que contribuyen al desarrollo del lenguaje y la comunicación, focalizando la atención en espacios naturales, es decir, en los lugares donde de forma cotidiana el niño se desenvuelve, lo cual incluye los espacios familiares y educativos (Mayor, 1994), (Gràcia, 2010 y 2012), (Acosta, 2006 y 2012).

El profesor en lengua y cultura de la Universidad de Arizona y creador de la teoría del lenguaje total, Ken Goodman, planteó en 1986 propone que “El lenguaje es fácil de aprender cuando es necesario y útil”. Siguiendo dicha premisa, en el contexto familiar las actividades son simples, en el sentido que no requieren de tecnologías o un conocimiento específico sobre el desarrollo del lenguaje y, a la vez, complejas, ya que demandan que los adultos se den cuenta que el niño es un sujeto que tiene sus propios tiempos y ritmos de aprendizaje que se debe respetar para su desarrollo íntegro. Acosta (2012) sugiere que en el contexto familiar se incluyan ciertas actividades que promueven el desarrollo del lenguaje, tales como:

- Prolongar las conversaciones, modelando el uso de expansiones y extensiones.
- Promocionar habilidades receptivas.
- Realizar lecturas interactivas.
- Participar de los juegos dramatizados que inicia el niño.
- Permitir que el niño tome la iniciativa en una conversación.

En la Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, se publica un artículo de Del Río (2006), quien describe una agrupación de los procedimientos naturalistas para el desarrollo del lenguaje y la comunicación infantil, a saber:

- En primer lugar, se definen los procedimientos orientados a formalizar el espacio comunicativo de manera que constituya una genuina red de soporte y de seguridad en la que el niño tenga oportunidad de practicar y expandir sus habilidades de comunicación y conocimiento lingüístico. A su vez, se requiere reajustar el contexto de interacción comunicativa con objeto de equilibrar los turnos adulto-niño y disminuir las invasiones de la zona comunicativa infantil. Lo que Juárez Sánchez y Monfort (1996) denominan con el concepto de *núcleo duro* que consistiría en respetar el papel activo del niño en los procesos de aprendizaje y en la primacía de la comunicación como factor de desarrollo.
- El segundo procedimiento es el de adaptación del lenguaje dirigido al niño en situaciones participativas, de manera que el lenguaje del padre, madre, cuidador directo o educador sea, al mismo tiempo, referente, es decir que el adulto se convierta en un «guía de uso» para los logros sucesivos del niño. Como una forma de enriquecer este apartado es posible señalar ejemplos que favorecen su comprensión, a saber: el uso estratégico de las tipologías prosódicas del habla infantil (entonación y el acento), el ajuste óptimo de la longitud media de los enunciados del niño y, finalmente, el uso de conocimientos considerando un grado de concentración o abstracción sutilmente superior al utilizado por el niño.
- El tercer procedimiento tiene relación a las estrategias educativas específicas, en donde se puede encontrar la interpretación ajustada, la extensión de la intencionalidad comunicativa infantil, la reformulación, el *feedback* (retroalimentación), la corrección implícita, la imitación por repetición, las sucesiones, las re-elaboraciones o transformaciones lingüísticas, entre otros.

Estos procedimientos orientan al docente en cómo trabajar el lenguaje en un contexto simple, donde se privilegian las interacciones naturales y donde se siguen las iniciativas de cada niño y niña, generando espacios de comunicación genuinos y originales, privilegiando entornos educativos de calidad.

Otra idea que nos parece relevante y que ha sido anunciada en los apartados anteriores, es entender que el contexto familiar del niño el medio de expresión esencial es la lengua oral, mientras que en la escuela, los códigos lingüísticos de los procesos de lectoescritura toman mayor importancia (Fernández y Acosta, 2006). Durante el ingreso al jardín infantil o escuela el niño forma parte de un grupo social más amplio que el hogar, por ende, comienza a interactuar con otros actores, establecen relaciones comunicativas de manera horizontal entre pares y con otros adultos (Cazden, 1991). En este sentido, es fundamental que el niño durante las interacciones que mantiene en el espacio escolar, tenga la posibilidad de aplicar las mismas estrategias aprendidas en el hogar para la resolución de problemas y la opción de utilizar los estilos comunicativos del habla materna. Este proceso, sin duda, debe estar acompañado por una mediación oportuna y respetuosa por parte del educador, además de integrar a las familias en la educación de sus hijos para el éxito del aprendizaje (Mayor, 1994).

Un elemento común en las intervenciones tempranas es la presencia de la familia y/o cuidadores directos del niño. Para el éxito de estas intervenciones, el énfasis debe estar puesto tanto en el trabajo con los profesionales de la educación como en los diferentes ambientes que influyen en el desarrollo del niño. De esta manera, se cumple el propósito de facilitar los procesos de detección, diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el desarrollo (Gràcia, Ausejo y Porras, 2010).

Turnbull y Turnbull (2001) y Dunst, Bruder, Trivette y Hamby (2006) proponen una orientación distinta respecto a la intervención temprana que consiste en comprender que para el éxito de una intervención es fundamental la relación colaborativa entre los profesionales y las familias. Desde este punto de vista, la familia, junto con sus intereses, su dinámica relacional, sus experiencias e historia de vida con diferentes actores, desempeña un rol esencial en la intervención (Gràcia, 2010). En este sentido, entendemos que es indispensable que los y las docentes asesoren a los padres, madres o cuidadores sobre cómo y cuándo intervenir para potenciar el desarrollo lingüístico (Gràcia y del Río, 1998).

Por su parte, Roca Melchor (2013) sugiere una serie de recomendaciones que buscan guiar la práctica docente en la educación inicial. En la siguiente tabla se describen estas orientaciones.

Tabla 4: Recomendaciones para el profesorado y educadores.

¿Qué debemos hacer	¿Qué debemos evitar?
Dedicar tiempo a hablar y a escuchar a nuestros alumnos.	Potenciar el lenguaje infantil, utilizar palabras mal dichas, imitarlos y reírse de ellos.
Favorecer la relación con otros niños, ya que el lenguaje es algo social y que se debe desarrollar a través de la interacción social.	Entenderlos cuando nos indiquen las cosas con gestos o señalen. Hay que exigirles progresivamente a que amplíen y perfeccionen el lenguaje, aunque comprendamos lo que nos quieren decir.
<p>Primar la comunicación como factor de desarrollo, respetando la competencia comunicativa, iniciativa e intereses del niño/a y primando su liderazgo. En este sentido, cobran una importancia especial los contextos y situaciones de comunicación que utilizamos que deben ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • favorecedores de una interacción comunicativa equilibrada y regulada entre adulto y niño/a significativos para 	Acabarles las frases, hablar por ellos. Hay que darles tiempo para que puedan expresarse, demostrándoles que lo que nos están contando es importante para nosotros.

el niño/a porque refieren a situaciones de comunicación relevantes (intereses, motivación, competencias), en las que introducimos los contenidos formales (estructuras sintácticas y gramaticales, léxico...) que el niño/a tiene que aprender, porque los tiene que usar para definir, contar esas situaciones de vida que adulto y niño/a están construyendo juntos

Primar lo funcional sobre lo formal.

Regañar al niño cuando no diga las palabras de forma correcta o reírse de él. Siempre es preferible dar un modelo correcto a estar continuamente corrigiendo. Debemos priorizar la función comunicativa del lenguaje, aunque su producción formal sea incorrecta, a que se retraiga y coarte su expresión por miedo a regañinas o por vergüenza.

Roca (2013). La estimulación del lenguaje en educación infantil: un programa de intervención en el segundo ciclo de educación infantil. Recuperado del repositorio <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3226>

Slobin (1985) sugiere una fórmula que él denomina “los principios operativos de la adquisición del lenguaje”, consisten en autoinstrucciones que los niños extraen de forma implícita a partir de la práctica de comprender y producir significados. Estos principios operativos guían a los niños en el desarrollo de estrategias para recibir y archivar la información que es relevante en la construcción del sistema lingüístico. Es decir, guían a los niños en la identificación de las unidades y en la incorporación progresiva de las reglas, favoreciendo el desarrollo del lenguaje y la comunicación.

Desde la perspectiva del modelo conductual, las estrategias educativas más utilizadas en el aula son aquellas relacionadas con la imitación y el modelado. En este sentido, se espera que el niño, mediante la imitación de un modelo específico, adquiera progresivamente aspectos formales de la lengua (fonemas, sílabas, palabras y oraciones). Acosta, Moreno y

Axpe, (2011b) complementan lo anterior con la idea de que, mediante el modelado, el niño descompone en unidades lingüísticas más pequeñas la lengua, favoreciendo la asimilación y aproximación sucesiva del contenido en el proceso de aprendizaje.

Otro aspecto que caracteriza las interacciones comunicativas entre adultos y niños son los materiales didácticos o instrumentos que intervienen en la experiencia educativa, cuyo propósito debe facilitar el desarrollo lingüístico. Con frecuencia, en las aulas infantiles se utilizan recursos que favorecen el desarrollo fonoarticulatorio, a través del uso de elementos que permiten la vibración de la lengua, trabajar frente a un espejo, ejercicios de respiración o soplo, discriminación auditiva y articularia (Fernández, 2006). Dentro de los materiales didácticos más utilizados para desarrollar experiencias de aprendizaje que potencian el lenguaje y la comunicación encontramos teatrillos, títeres, marionetas, láminas con dibujos, cuentos, puzzles, entre otros.

Desde el punto de vista de la investigación, buenos ejemplos de la relevancia que tienen las interacciones comunicativas entre los adultos y niños son los trabajos de MacDonald (1985) y Manolson (1985, 1992), los de Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca y Caulfield (1988), así como las orientaciones sobre el trabajo con padres y madres que proporcionan en su estudio Aimard y Abadie (1992, citado en Gràcia, 1998). En este contexto, cuando los adultos interactúan con los niños que se encuentran en proceso de adquisición del lenguaje y la comunicación, se favorece el uso natural de ciertas estrategias que influyen adecuadamente en este periodo del desarrollo (Del Río y Gràcia, 1996; Moerk, 1983, 1992; Nelson, 1977). Si se fortalecen estas metodologías, se potencia el desarrollo lingüístico del niño (Gràcia, 1997).

Otra característica que se destaca en las intervenciones naturalistas corresponde a las tareas del educador relacionadas con identificar cuándo la familia necesita algún tipo de intervención o apoyo que facilite su papel como mediadores del aprendizaje en el contexto

natural del niño. A este respecto, Gracia y Del Río (1998) proponen dos focos para la intervención:

- a. Cuando el educador acompaña a los padres, mediando y ajustando las estrategias pedagógicas a la realidad del niño y considerando los aspectos contextuales más relevantes.
- b. Cuando la intervención tiene lugar en el hogar del niño, lo que implica un proceso de capacitación de los padres respecto a la implementación de estrategias.

Las mismas autoras consideran que cuando las familias se van involucrando progresivamente en la intervención naturalista, se logra obtener resultados exitosos en el aprendizaje de los niños, principalmente porque las situaciones educativas se desarrollan dentro del entorno cotidiano del niño, lo cual beneficia su bienestar y confianza.

Por su parte, Acosta (2011) comenta que, durante la educación infantil, el lenguaje se convierte en una de las habilidades fundamentales para la interacción del niño con su entorno cotidiano y que el proceso de adquisición de las habilidades lingüísticas demanda, además del componente biológico de cada niño, tener en cuenta la organización del ambiente educativo junto con la estrecha participación de los niños, la familia y los educadores en el diseño e implementación de actividades del lenguaje y la comunicación. En este sentido, es conveniente que la planificación de experiencias pedagógicas diarias en el aula promuevan el desarrollo del lenguaje, prestando atención a que todos los niños tengan oportunidad de ejercitar y perfeccionar habilidades de la comunicación, incluyendo a quienes presentan déficit lingüísticos u otras dificultades de tipo conductual, emocional y psicomotriz (Acosta, 2001). En consecuencia, cualquier intervención en el lenguaje aplicada en el aula debe ser consistente con los aspectos de un ambiente respetuoso, poco restrictivo y de intervención naturalista (Norris y Hoffman, 1990).

2.6. INTERVENCIONES EDUCATIVAS BASADAS EN PROPUESTAS PARA DESARROLLAR EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

Una revisión de la literatura nos ofrece diversas aproximaciones de las intervenciones relacionadas con los modelos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico de los niños y niñas. En este contexto, un estudio de Acosta (2012) señala que diferentes investigaciones contrastan los métodos utilizados en las intervenciones funcionales y formales. Según este autor, desde la perspectiva funcional los objetivos se adecúan a la proactividad del niño, es decir, a su iniciativa, intereses y deseos, primando contextos conversacionales que favorezcan una interacción comunicativa equilibrada y regulada entre adulto y niño/a y que sean significativos para el niño/a porque refieren a situaciones de comunicación relevantes (intereses, motivación, competencias), en las que introducimos los contenidos formales (estructuras sintácticas y gramaticales, léxico...) que el niño/a tiene que aprender, porque los tiene que usar para definir, contar esas situaciones de vida que adulto y niño/a están construyendo juntos. En las metodología formales, sin embargo, prima una propuesta de trabajo directivo y unidireccional, de educador a educando, con ambientes de aprendizaje más restrictivos que promueven secuencias de aprendizajes que van desde la comprensión a la imitación y en las que las producciones comunicativas de los niños son reguladas permanentemente por el educador.

En esta misma línea, Fey (1986, citado en Acosta 2007) sintetiza en tres aproximaciones o propuestas la intervención educativa del desarrollo y aprendizaje del lenguaje oral en el aula. Dichas propuestas, como podemos ver en la siguiente tabla, son las siguientes:

Tabla 5: Aproximaciones en la intervención educativa.

PROPUESTAS DE ACCIÓN EDUCATIVA		
Más natural ←		→ Menos natural
Perspectiva centrada en el niño o niña	Perspectiva híbrida	Perspectiva centrada en la persona adulta
Rutinas diarias Sistemas de facilitación Actividades basadas en el lenguaje integral: hablar, escuchar, leer y escribir.	Estimulación específica.	Imitación Juegos dirigidos Modelado

Fey, M. E. (1986). *Language intervention with young children*. Boston, Allyn y Bacon.

A este respecto, Acosta et al. (2011b) proponen implementar una propuesta integrada, que combina una propuesta educativa de carácter sociocultural y comunicativa con otra que incida más en las habilidades concretas de las dimensiones de uso, contenido y forma del lenguaje (Acosta, 2006; Castells, 2009) .

Otra propuesta en la línea de intervenciones pedagógicas del lenguaje y la comunicación es la que expone Mendoza (2001), quien analiza diversos enfoques que varían desde procedimientos estructurados a otros más interactivos. A este respecto, Mendoza concluye la mayor eficacia demostrada por aquellos métodos que potencian el uso funcional del lenguaje.

Nuestro interés en esta investigación es poner en práctica una propuesta educativa del lenguaje basada en modelos de intervención naturalista, con la finalidad de conseguir un mayor desarrollo del lenguaje oral. Desde este punto de vista, y a modo de referencia, el trabajo de Acosta, Moreno, Cámara, Coello, & Mesa (2007) que, desde una perspectiva inclusiva, propone una guía con principios generales para la intervención educativa en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. Estos principios son:

- Facilitar intervenciones en ambientes socialmente significativos, en espacios donde los niños y niñas puedan interactuar de forma natural con sus iguales y adultos, mediante relaciones recíprocas y donde las necesidades e intentos comunicativos sean auténticos.
- Planificar la intervención a lo largo de todo el currículo.
- Integrar el lenguaje y la comunicación en los contenidos que se planifican y trabajan en las experiencias pedagógicas del aula.
- Favorecer la actividad colaborativa, considerando la iniciativa del niño y brindándole oportunidades para comunicarse.
- Incentivar la interacción oral con sus iguales.
- Estimular la observación en aquellos niños con dificultades del lenguaje, cuando algunos de sus compañeros hacen uso adecuado del mismo.
- Apreciar los intentos comunicativos, los aciertos y desaciertos de sus producciones, como base para la composición de una intersubjetividad que sirva de cimiento para el desarrollo del lenguaje posterior.
- Integrar a las familias en el trabajo educativo durante la intervención. En toda intervención educativa resulta clave la colaboración educativa entre profesionales y las familias, porque se comparten estrategias y procedimientos necesarios que aseguran la calidad de la enseñanza de todos los escolares. Dicho de otra manera, se recomienda que en la escuela se considere la necesidad de organizar una respuesta educativa consistente para los niños que se encuentra en la etapa de educación infantil (Gillon, 2002; Justice y otros, 2003; O'Connnor y otros, 1998; Stothard y otros, 1998; Van Kleeck y otros, 2006; Webster y otros, 1997; citado en Acosta, Moreno & Axpe 2011b). Algunas de las medida propuestas para propiciar la implicación de la familia son:
 - Implicar de forma activa a la familia en la evaluación del lenguaje, de manera que proporcionen información adicional al educador que permita a este

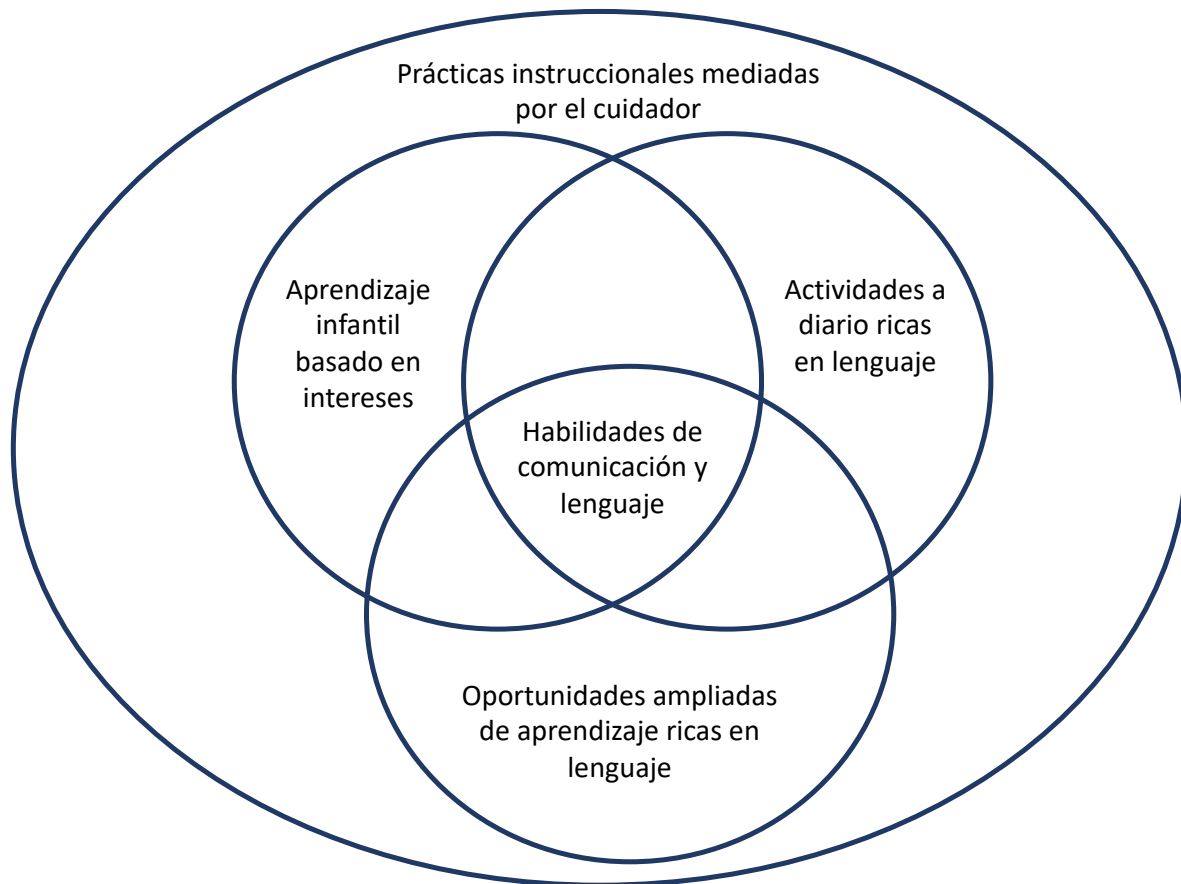
contrastar la información de las características lingüísticas del niño que usa en casa y en el aula.

- Compartir y contrastar con las familias el reconocimiento de los avances del desarrollo del lenguaje de sus hijos e hijas.
- Potenciar el uso del modelado, las repeticiones, expansiones, extensiones y reformulaciones cuando los diferentes integrantes de la familia se relacionan comunicativamente con sus hijos e hijas.
- Capacitar a las familias para formular preguntas adecuadas cuando interactúan con los niños.

En la recopilación de ponencias del XXXI Congreso Internacional AELFA-IFI (2018) se muestra un estudio que buscaba analizar la idoneidad para el desarrollo y adquisición del lenguaje de los ambientes de aprendizaje. En este contexto, se implementa una intervención basada en la experiencia cotidiana del niño para facilitar la adquisición de habilidades de la comunicación y el lenguaje, en la que participan los educadores y las familias como actores esenciales para el éxito del proceso. Las conclusiones de la investigación reportaron de forma determinante que la frecuencia de la participación y las alternativas de aprendizaje sustentadas en las motivaciones de los niños se asocian con cambios positivos en el desarrollo y la adquisición del lenguaje si se comparan con las propuestas y metodologías de aprendizaje más directivas o no enfocadas hacia los intereses de los niños (Bonavida, 2018, citado en Mendoza & Planells, 2018).

En la línea del citado estudio, Dunst, Raab & Hamby (2016) presentan los componentes de una intervención encaminada a facilitar la adquisición del lenguaje y basada en la interacción comunicativa que respete los intereses y motivaciones del niño (figura xx):

Figura 1: Componentes del modelo de intervención.



Dunst C. J., Raab, M., Hamby, D.W. (2016). *Interest-based everyday language learning*. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 36, 153-161.

La figura muestra los componentes que, de acuerdo con el planteamiento de los autores, son necesarios en una intervención en el lenguaje y la comunicación, que implica implementar actividades diarias ricas en lenguajes en contextos cotidianos y familiares para el niño, donde se desarrollen experiencias del lenguaje basadas en el interés del niño y exista permanentemente una mediación respetuosa del educador durante la enseñanza.

Como hemos comentado con anterioridad, las propuestas para la adquisición y desarrollo del lenguaje basadas en metodologías naturalistas, también han demostrado eficacia con aquellos niños y niñas que manifiestan necesidades especiales asociadas al ámbito del

lenguaje y la comunicación. En este sentido, Dunst (2016) presenta un trabajo interesante donde investiga la relación entre los intereses y la conducta social – comunicativa en niños pequeños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En dicho estudio se demostró que las intervenciones que contemplan experiencias educativas basadas en los intereses y motivaciones de los niños, tienen resultados positivos en cuanto al desarrollo socioafectivo, las respuestas sociales, la atención compartida y la riqueza en la producción lingüística.

En esta misma línea, un estudio realizado por Acosta, Axpe & Moreno (2011b) con escolares que presentaban Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), cuyo objetivo fue diseñar un programa de intervención que apoyara el desarrollo del lenguaje y el acceso a la lectura en Educación Infantil mediante una serie de instrumentos que medían el nivel de desarrollo lingüístico y cognitivo, ha demostrado que la elaboración de programas coherentes con los principios de la educación inclusiva puede resultar eficaz para responder a las necesidades particulares de los niños con dificultades del lenguaje como el TEL. De este modo, la metodología de enseñanza aplicada en esta intervención, basada en el recast o reformulación conversacional y la práctica repetida, demostró ayudar al niño a asimilar y utilizar la estrategia de forma autónoma, contribuyendo a la adquisición de un vocabulario más amplio y preciso y favoreciendo la organización de sus emisiones lingüísticas, caracterizadas por ser más informativas. Los autores señalan que los resultados de la investigación coinciden con los de Guillon (2002, 2005, citado en Acosta 2011b), que demostró los posibles beneficios de trabajar dentro del aula ordinaria la estimulación infantil temprana relacionada con la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras.

Por su parte, Gràcia & Del Río (2008) presentan un estudio en el que diseñan una intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños pequeños con síndrome de Down que buscaba apoyar a los padres y estimular el desarrollo del lenguaje de sus hijos, mediante estrategias que utilizan naturalmente cuando se relacionan con sus hijos. En esta investigación el rol del terapeuta es orientar a las familias para que

interactúen de forma espontánea y en contextos cotidianos para el niño. En algunas ocasiones, las actividades son dirigidas por el terapeuta –como un modelo de referencia- y, en otros casos, asesorados por los profesionales del lenguaje y la comunicación, son los padres y educadores quienes guían el proceso. Dentro de las estrategias de intervención naturalista del estudio podemos encontrar la observación permanente del niño y sus formas de comunicación con los otros, seguir su impulso e iniciativa, interpretar sus actos verbales o no verbales, adaptar el ambiente de interacción comunicativa, extender sus producciones lingüísticas, formular preguntas y dar órdenes, entre otras. Los resultados obtenidos en el estudio avalan la idoneidad de esta metodología de enseñanza-aprendizaje en el contexto familiar.

Una investigación donde se aplica la metodología naturalista llamada Enhanced Milieu Teaching Procedure¹ (EMTP), muestra los resultados de la intervención con dos niños con problemas de comunicación y del lenguaje. La administración del EMTP se basa en la estimulación del “uso funcional de las habilidades de lenguaje productivo en interacción en un entorno natural y, por tanto, los padres juegan un papel central para enseñar el lenguaje en este entorno a sus hijos” (Calleja, Rodríguez & Luque, 2014). Las estrategias que incluye el EMTP basadas en el análisis de Choi & Kim (2005) y Christensen-Sandfort & Whinnery (2013) (citados en Calleja et. al, 2014) se describen a continuación:

- a. La interacción receptiva, referida a diversas acciones que permiten mantener el interés del niño en sus intentos comunicativos verbales y no verbales, por ejemplo: el adulto entrega retroalimentación positiva durante la conversación al niño y extiende el lenguaje.
- b. En la etapa inicial de la intervención, se aplica la respuesta lingüística modelada, es decir, el adulto muestra al niño la respuesta esperada.

¹ Enhanced Milieu Teaching Procedure traducido al español es Procedimiento de enseñanza de entorno mejorado.

- c. El modelo mandato, cuyo propósito es que el niño entregue una respuesta basada en sus intereses, se implementa cuando el niño muestra su capacidad de imitar la respuesta lingüística deseada. Esta estrategia se sustenta en realizar la siguiente pregunta al niño, “¿qué necesitas? o dime qué necesitas”.
- d. La estrategia del retraso temporal, que busca activar la conducta comunicativa esperada del niño, en ese momento cuando el adulto logra captar su atención, retrasa la respuesta en un periodo breve de tiempo. Se espera que el retraso de la respuesta por parte del adulto, permite que el niño pueda elaborar una respuesta propia.
- e. La enseñanza incidental es la estrategia que reúne a las otras estrategias recién mencionadas (modelado, modelo mandato y retraso temporal). Con este método es posible organizar el contexto educativo para favorecer interacciones comunicativas del niño.

El diseño de la investigación consistió en cuatro fases diferenciadas: Fase de Línea Base; Fase de Entrenamiento a padres; Fase de intervención logopedia; y, Fase de Mantenimiento (tras un mes de descanso sin entrenamiento con el logopeda). Los resultados de este trabajo señalan que el método EMTP es válido para la intervención con terapia en el lenguaje, ya que muestra ser efectiva en la adquisición de producciones verbales. Otra conclusión del estudio es que el aumento del léxico de la muestra sigue un patrón evolutivo similar al de los niños de desarrollo típico. Estos resultados apoyan la idea que el EMTP se presenta como un modelo de intervención recomendable para los profesionales que trabajan en la etapa inicial del lenguaje.

El trabajo de Gràcia y Del Río, (2008) propone algunas sugerencias para las intervenciones donde participa la familia. En primer lugar, se plantea la generación de un ambiente propicio para la intervención, que sea agradable y cómodo, que considere todos los recursos individuales y contextuales con el propósito de mantener el interés de las familias, junto

con la entrega de retroalimentación positiva hacia los padres cuando muestren avances o apliquen las técnicas propias de la intervención. La otra sugerencia de la investigación es mantener una gran flexibilidad y adaptación de las estrategias durante todo el proceso, teniendo presente que los ajustes a la intervención proporcionan más oportunidades de éxito y cambios esperados en las interacciones comunicativas, principalmente porque mejoran los espacios de juego e interacción comunicativa entre padres e hijos. En palabras de Gràcia & Del Río (2008, p. 17), “...la mejora de la calidad de estas interacciones repercutirá positivamente en el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños”

En síntesis, las prácticas de intervención que han demostrado ser efectivas son aquellas que se implementan en circunstancias ideales, es decir, deben aplicarse en los entornos de la práctica diaria, en espacios cotidianos para el niño que le brinden seguridad para actuar. En palabras de Carnine (1997) y Gersten (2001) (citados en Schuele & Boudreau 2008), no se debe subestimar el desafío que enfrentan los profesionales del habla y el lenguaje y los maestros cuando buscan implementar prácticas basadas en la investigación. Se necesita que los profesores y logopedas reciban la información completa de la intervención con el propósito que puedan vincular las características de esta con los resultados auspiciosos para los niños.

Los estudios presentados no se centran únicamente en el desarrollo del lenguaje oral, que es el foco de nuestra investigación, se interesan por el desarrollo del lenguaje y la comunicación a nivel global y, en algunos casos, con ciertas especificaciones en la materia. Lo importante en estos trabajos son las intervenciones en torno al lenguaje y la comunicación, cuyo propósito común es conformar comunidades de aprendizaje entre padres, madres, educadores y logopedas para que juntos sirvan de apoyo al desarrollo de habilidades comunicativas en los niños, además de acercarlos a prácticas efectivas aplicadas por especialistas y, sobre todo, cómo hacerlo en contextos cotidianos para los niños.

Un segundo aspecto que nos interesa resaltar en esta revisión de intervenciones en el área del lenguaje es que todas promueven la participación de los niños, respetando sus tiempos de aprendizaje y destacando la flexibilidad por parte del adulto que acompaña el proceso. Estas perspectivas han buscado que los niños sean capaces de avanzar en el desarrollo de habilidades de comprensión oral, de incremento del vocabulario para favorecer la reestructuración en la representación de la palabra, de conciencia fonológica, de desarrollo socio afectivo, de respuesta social, de atención compartida y de producción lingüística. En palabras de Acosta y otros (2011b), las intervenciones que combinan el contexto sociocultural con estrategias comunicativas influyen positivamente en el desarrollo de habilidades del lenguaje y la comunicación a nivel de las dimensiones de uso, contenido y forma del lenguaje. Sin duda, cada perspectiva se puede nutrir de la otra para tener más elementos que permitan caracterizar las estrategias que benefician el desarrollo del lenguaje y definir qué y cómo se puede llevar a las aulas.

CAPÍTULO 3. UNA PERSPECTIVA DEL CURRÍCULO INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA DE CHILE

3.1. BASES DEL CURRÍCULO INTEGRAL

3.1.1. Antecedentes generales

3.1.2. Fundamentos y principios pedagógicos

3.1.2.1. Fundamento Filosófico

3.1.2.2. Fundamento psicológico

3.1.2.3. Fundamento pedagógico

3.1.3. Elementos del currículo

3.1.3.1. Objetivos

3.1.3.2. Planificación

3.1.3.3. Organización del espacio educativo

3.1.3.4. Organización del tiempo

3.1.3.5. Evaluación

3.1.4. Tensiones y dificultades del currículo integral

3.2. BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

3.2.1. Fundamentos de la educación parvularia

a. Rol de la familia y el entorno

b. Rol del adulto educador en educación parvularia

3.2.2. El enfoque pedagógico

3.2.3. Organización curricular

CAPÍTULO 3.

UNA PERSPECTIVA DEL CURRÍCULO INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA DE CHILE

Hemos estructurado el capítulo en dos apartados a través de los cuales se han revisado las bases del currículo integral y hemos descrito y analizado las Bases Curriculares de la Educación Parvularia de Chile. Como resultado, se ha logrado recoger sus principales fundamentos y principios, que son parte del objeto de estudio de la presente investigación.

En el primer apartado, *bases del currículo integral*, realizamos un breve repaso por los distintos fundamentos filosóficos, pedagógicos y psicológicos del currículo, junto con una descripción de sus elementos que explican con mayor detalle la estructura y concepción del modelo de enseñanza. El apartado finaliza con la presentación de diferentes tensiones y dificultades del currículo integral.

El segundo apartado, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, nos acerca los fundamentos de la educación inicial en Chile, tratando de describir el rol que desempeña la familia y el entorno, junto con el rol que cumplen los educadores en el aula infantil. Asimismo, se recogen algunos aspectos relevantes del enfoque pedagógico y la organización curricular de este marco de referencia curricular, con el propósito de facilitar la comprensión, interpretación y discusión de los resultados obtenidos en el estudio realizado en la presente tesis doctoral.

3.1. BASES DEL CURRÍCULO INTEGRAL

3.1.1. Antecedentes generales

La configuración del currículo integral en la educación parvularia chilena, tiene sus orígenes en el año 1970, cuando un grupo de educadoras de párvulos de la Universidad de Chile empieza a canalizar las experiencias educativas vivenciadas en terreno y del estudio de aspectos pedagógicos de la teoría en educación infantil de la época. El foco de este trabajo es orientar la formación de estudiantes de la carrera educador de párvulos en el ámbito curricular y metodológico.

En este periodo, la metodología de enseñanza se fundamenta en los aportes de la psicología y educación parvularia clásica, es decir, Froebel, Decroly y Montessori, quienes sistematizaron sus planteamientos en modalidades curriculares (Universidad Central, 1986). En este contexto, la aplicación de estos enfoques curriculares involucra resolver el tema de la graduación de actividades, porque en Chile, desde sus inicios, la educación de niños abarca desde 0 a 6 años; así, surge la necesidad de tener criterios apropiados para el nivel de desarrollo en este rango etario.

Las modalidades curriculares conocidas -hasta entonces- a nivel mundial, son los referentes en Chile para la formación de educadoras de párvulos, sin embargo, no favorecen el encuentro del niño con su cultura y requieren del manejo de material específico que estaba ausente en los jardines infantiles por su excesivo costo y el insuficiente presupuesto de JUNJI. En este sentido, existe preocupación por apoyar a las educadoras de párvulos en términos del quehacer pedagógico, focalizando la enseñanza de los niños y niñas hacia las diferentes áreas del desarrollo (biológico, cognitivo, psicomotor, afectivo y social).

El primer paso para desarrollar un currículo integral consistió en intervenir en la planificación de aula, porque es un recurso importante en el trabajo educativo y permite identificar características del desarrollo de los niños e inferir intereses y necesidades para la selección de actividades y materiales pedagógicos (Universidad Central, 1986). En este proceso fue necesario que la educadora de párvulos fortaleciera algunos aspectos, tales como: conocimiento y comprensión del desarrollo del niño desde la teoría, reforzamiento en las técnicas de observación directa en el aula de infantil, inferir las necesidades e intereses de los niños, selección de recursos necesarios para la planificación y evaluar las acciones planificadas.

Las gestiones realizadas en este periodo no se estructuran como una presentación de un nuevo currículo sino como las primeras aproximaciones en esta construcción curricular.

3.1.2. Fundamentos y principios pedagógicos

Este currículo tiene en su centro al niño, lo considera desde su dimensión individual y social. Contempla como referentes el área filosófica y psicológica, que sustentan la idea de apoyar a la educadora de párvulos en la selección de una actividad pedagógica apropiada para un grupo específico de niños o para un caso individual.

La propuesta de este currículo responde a un grupo de educadoras chilenas que ejercían la docencia y que pretendían ayudar a sus estudiantes (en la década del 70) y a descubrir alternativas de llevar a cabo su quehacer pedagógico (Peralta, 2009). En este ejercicio, el currículo integral busca permanentemente el equilibrio y armonía de sus planteamientos, cimentando sus bases principales en los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos que deben caracterizar el trabajo del educador, más allá de la asistencialidad del niño, es decir, pone énfasis en la socialización, el desarrollo cognitivo, la afectividad y el lenguaje infantil (Alarcón, 2006).

A continuación, se presenta una descripción de cada uno de los fundamentos del currículo integral:

3.1.2.1. Fundamento Filosófico

Estos fundamentos son entendidos como el análisis filosófico de la educación y, en particular, del proceso de enseñanza-aprendizaje que allí tiene lugar, que ofrece un conjunto de instrumentos teórico-prácticos (metodológicos) que permiten desenvolver la actividad educacional de un modo eficiente y, esencialmente, sostenible (Ramos, 2005; citado en Valdés y López, 2011).

Para Fernández (2016), la filosofía es un fundamento esencial de las concepciones educativas y pedagógicas. Todos los involucrados en la labor educativa deben estar capacitados en los sustentos filosóficos y sociológicos que le permitan ejercer la profesión con una preparación sólida y poder cumplir con responsabilidad su labor docente. En este contexto, el currículo integral motiva el desarrollo de un proceso de aprendizaje donde el niño logre dar significado a las relaciones derivadas del contacto con su entorno social, cultural e histórico, teniendo oportunidad de acceder hacia su propia humanidad y perfección (Alarcón, Borrard & Simonstein, 1985; citado en Peralta, 1996).

El interés del currículo es generar un espacio educativo, en donde el niño y el educador tengan oportunidad de ser agentes activos en el aprendizaje. En esta misma línea, se plantea la necesidad de propiciar las condiciones adecuadas para el desarrollo de un ser independiente, un ambiente preparado que permita al niño gradualmente lograr mayor autonomía, conforme a la maduración alcanzada en las etapas de desarrollo biológico, cognitivo, social, moral y espiritual.

El educador de párvulos es considerado como el mediador de la experiencia educativa, es quien prepara el ambiente educativo para que se produzca el aprendizaje. De este modo, el niño tiene acceso a crear su propia forma de ser y acceder a su plenitud como ser humano individual y social, además de identificar en su entorno los referentes para construir su identidad (Asociación Chilena de Currículo Educativo, 1985; citado en Universidad Central, 1986).

Un elemento fundamental en el desarrollo del currículo integral es la libertad que se brinda al niño en su interacción con el entorno, que permite una interrelación del niño con el medio, siendo considerado como un sujeto de derecho (Primer Encuentro Nacional de Especialistas de Currículo en Educación Parvularia, 1985). Esta libertad es entendida con condiciones, con limitaciones ponderadas y cauteladas por el adulto educador, que ayudan al niño a tomar decisiones, responsabilizarse de sus actos y, gradualmente, es consciente de sus obligaciones y actúa conforme a ellas.

Respecto al niño, el currículo pretende que desarrolle en plenitud el área social. Esto implica el contacto directo con otras personas, comunicarse y explorar el ambiente. Esta interacción social ha de producirse en un espacio de respeto por las diferencias. Se anhela que el respeto a la diferencia se convierta en una norma, una "ética de la ley" y una "ética

del amor" (Asociación Chilena de Currículo Educativo, 1985; citado en Universidad Central, 1986).

En un artículo publicado en la revista *Perspectiva de la Universidad Central* (1986), se menciona que en el currículo integral, las acciones del niño tienen repercusión con algunas dimensiones, estas son:

- Se plantea que la interacción del niño con los objetos que están presentes en el ambiente, favorece la elaboración de abstracciones.
- Se pone énfasis en cómo el niño desarrolla y resuelve situaciones de la vida cotidiana, en lugar de enfocarse sólo en el resultado de lo que hace.
- Ofrecer al niño verdaderos espacios de exploración y descubrimiento en su ambiente.
- Propiciar momentos de interacción con la comunidad, condición esencial para el desarrollo integral.

Para este enfoque curricular de la educación infantil chilena, es importante la reflexión que puede alcanzar un niño, en el desarrollo de su identidad personal. Asimismo, se otorga valor al respeto por su cultura, su historia y sus raíces (Primer Encuentro Nacional de Especialistas de Currículo en Educación Parvularia, 1985).

3.1.2.2. Fundamento psicológico

Los antecedentes psicológicos que sustentan el currículo integral son las corrientes de la psicología evolutiva, los aportes de Erikson por sus planteamientos sobre el desarrollo socioemocional, las ideas de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo y las aportaciones de Carls Roger sobre el aprendizaje significativo (Peralta, 1996). El principal interés de este enfoque es el desarrollo afectivo, junto con otorgar valor a la superación de las etapas de

desarrollo de forma satisfactoria. En este sentido, el trabajo educativo se focaliza en la forma de cómo el niño soluciona la tarea de una etapa para avanzar con éxito en los siguientes niveles de desarrollo.

Erikson describe el desarrollo epigenético de la personalidad en ocho estadios psicosociales que cubren el ciclo completo de la vida, esta perspectiva organiza cada ciclo en procesos que se van desencadenando en el tiempo de vida de las personas, desde la infancia a la vejez y en términos psicosexuales y psicosociales (Bordignon, 2005). El currículo integral toma en consideración las tres primeras etapas, porque abarcan el rango de edad de 0 a 5 años, tal como el sistema escolar chileno establece para la educación parvularia. Además, las 4 primeras etapas de esta teoría analizan las particularidades psicosociales que enfrentan los niños y que son la base para el desarrollo progresivo de su identidad en fases subsecuentes (Robles, 2008). A continuación, se muestra una tabla que muestra un panorama general de cada uno de los estadios:

Tabla 6: Etapas del desarrollo psicosocial de la teoría de Erikson.

Etapas/Edad	Estadio psicosexual	Crisis psicosocial	Relación psicosocial significativa	Principio relacionado de orden social
Infancia 0 a 1 año	Sensoriomotor-oral - respiratorio	Confianza v/s desconfianza básica	Persona Materna	Orden cósmico (universo y religión)
Niñez temprana 2 a 3 años	Muscular - anal - entrenamiento higiénico	Autonomía v/s vergüenza y duda.	Padres	Ley y orden.
Edad de Juego 3 a 5 años	Infantil: genital - motricidad - aprendizaje sexual	Iniciativa v/s culpa y miedo.	Familia básica.	Prototipos ideales.
Adolescencia 6 a 12 años	Latencia	Laboriosidad v/s inferioridad.	Vecindario y escuela.	Orden tecnológico.

Juventud 20 a 30 años	Pubertad	Identidad v/s confusión de identidad.	Grupo de iguales y otros grupos modelo de liderazgo.	Visión del mundo, ideología (cosmovisión).
Madurez 30 a 50 años	Genitalidad	Intimidad v/s aislamiento.	Compañeros de amor y trabajo. Competencia y cooperación.	Patrones de cooperación, sentido ético.
Adulthood 40 a 60 años	Productividad	Generatividad v/s estancamiento	Trabajo dividido. Familia y hogar compartidos	Corrientes de educación y tradicción.
Vejez Después de los 60 años.	Generalización	Integridad v/s desesperanza.	Género humano.	Sabiduría (síntesis existencial).

Bordignon, A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto Revista Lasallista de Investigación, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 50-63. Corporación Universitaria Lasallista, Antioquia, Colombia.

Según Erikson, el niño, mediante el juego, experimenta de mejor forma la aceptación de las experiencias de frustración y que las situaciones de entretenimiento y/o diversión facilitan el desarrollo de la autonomía (Universidad Central, 1986). Esta característica demanda al educador planificar situaciones de aprendizaje en el aula que propicien situaciones lúdicas y de juego.

El currículo integral acoge los planteamientos de Piaget, porque concibe que el conocimiento es un proceso complejo, implica una interacción del sujeto con la realidad y cómo se produce el aprendizaje en esta interrelación. Esta perspectiva apoya la idea de que el niño tiene la capacidad para procesar la información proveniente del ambiente, la analiza haciendo uso de sus aprendizajes previos y, luego, la convierte en nuevas construcciones mentales (Saldarriaga, Bravo & Loor, 2016).

La construcción progresiva del conocimiento, se caracteriza por aspectos endógenos e individuales de cada persona, proceso definido como equilibración, que explica el carácter constructivista de la inteligencia mediante una secuencia de momentos de desequilibrio y

equilibrios, donde el desequilibrio es provocado por las perturbaciones exteriores y la actividad del sujeto permite compensarlas para lograr nuevamente el equilibrio (Piaget, 1969; citado en Saldarriaga, Bravo & Loor, 2016). En este sentido, para Piaget (1978) el proceso de equilibración se determina en tres niveles que son consecutivamente más complejos:

1. El equilibrio se constituye entre los esquemas del individuo y las situaciones externas que ocurren en el entorno.
2. El equilibrio se determina entre los propios esquemas del sujeto.
3. El equilibrio se traduce en una composición ordenada de esquemas de pensamiento diferenciado.

El ser humano es activo frente al ambiente, lo explora y construye conocimientos en esta interacción y corrige sus propios errores; organiza y reorganiza sus experiencias. De este modo, el currículo integral propone que el educador tenga la responsabilidad de preparar el espacio educativo para motivar la indagación, la exploración y el descubrimiento del niño, permitiendo la experimentación de sus estructuras cognitivas que se encuentran en desarrollo (Universidad Central, 1986). Piaget concluye que la configuración de estructuras cognitivas presenta complejidades en las diferentes etapas de la evolución humana y dicha estructuración resulta una pauta de referencia en la selección y organización de objetivos de aprendizaje. El fin de la educación y el aprendizaje para este enfoque no es incrementar los conocimientos de los individuos, sino transformar sus esquemas de pensamiento, sus estructuras cognitivas a través de la acción y la experiencia directa con el entorno, en función de necesidades o metas individuales. Es conveniente señalar que las exigencias de cada sujeto son dinámicas, están supeditadas a la fase de maduración y al ambiente (Murillo, 2010).

Con relación al aprendizaje significativo, el currículum integral adopta las ideas de Carl Rogers, porque indica que la experiencia de una persona es intransferible, no es posible aprender por otros y transmitir o conceder un aprendizaje, es una cuestión personal e íntima (Rogers, 1993). Así, el aprendizaje se construye, transforma y perfecciona sus esquemas de conocimiento, a partir del sentido y significado que puede atribuir al contenido que se aprende; no basta con establecer una comunicación superficial para lograr un aprendizaje significativo. Es una manera de procesar la información para definir la conducta del individuo, su personalidad, sus actitudes y sus actividades posteriores; es un aprendizaje profundo que implica una relación entre el conocimiento previo y el nuevo, que entreteje con cada aspecto de su identidad y existencia (Roger, 1993).

La idea de integrar diferentes planteamientos de autores en el currículum integral, tiene relación con que valoran al niño como sujeto activo en su proceso de desarrollo en cada etapa y consideran la intervención del ambiente en esta evolución. De este modo, se configura una visión global de la psicología evolutiva (Peralta, 1996).

3.1.2.3. Fundamento pedagógico

Sin lugar a dudas, este fundamento es el más desarrollado en el currículum integral. Fue planificado por educadoras de párvulos de la época, quienes trabajaban como académicas en la Universidad de Chile y conocían la realidad de los niños debido a la supervisión de prácticas de estudiantes en terreno.

Los principios que constituyen el fundamento pedagógico orientan el currículum en función de la acción del niño y orienta sobre cómo el adulto educador puede acompañar el aprendizaje. En la siguiente tabla se describe cada principio:

Tabla 7: Principios pedagógicos.

	Descripción
Actividad	<p>En el sentido educativo, este principio se refiere a la actividad interna y externa del niño, lo que piensa lo reproduce mediante el movimiento y el lenguaje. En esta lógica, corresponde ayudar al niño durante la acción, a través de la integración de conocimientos y pensamientos en la propia acción, involucrando procesos cognitivos, motrices, sensoriales y afectivos.</p> <p>El rol que le cabe al educador, en este caso, es organizar el espacio educativo y provocar actividades de juego espontáneas.</p>
Singularidad	<p>Se vincula a la perspectiva que cada individuo es diferente de otro, tanto por sus capacidades, intereses, habilidades, valores, costumbres y actitudes. En este sentido, el currículo integral toma en cuenta las diferencias de cada niño y las incluye en sus experiencias educativas.</p> <p>El rol del educador se relaciona con la observación permanente del niño, de manera que tenga opción de identificar las motivaciones e intereses particulares. Otra cualidad relevante de este principio es dar cabida al desarrollo de la creatividad, mediante la expresión plástica y artística.</p>
Comunicación	<p>Con la premisa de que el pensamiento se traduce en lenguaje, el currículo integral entiende que el desarrollo de la comunicación de un niño se inicia cuando interactúa con otros y, es en esta interacción, cuando la persona toma conciencia de su individualidad. Asimismo, acepta la idea de que para satisfacer las necesidades de comunicación del niño, es fundamental que el educador facilite la exploración con diferentes formas de expresión verbal y no verbal, junto con la participación activa de la familia en las actividades.</p>
Autonomía	<p>El principio de autonomía es entendido como la capacidad del sujeto de adquirir autosuficiencia, para lograr libertad en su actuar. Una forma de potenciar este principio en el currículo integral es trabajarlo desde el nivel educativo sala cuna, es decir, desde que el niño puede ingresar al jardín infantil (84 días de vida). El trabajo en sala cuna se inicia con la superación de pequeños obstáculos, que se transforman en desafíos acordes a la madurez y capacidades del niño; se generan espacios para la libertad del movimiento y estimular la elección de juegos, materiales y espacios de trabajo. Se promueve la iniciativa, pero condicionada con asumir responsabilidad ante sus acciones.</p> <p>El rol del educador se focaliza en discernir el tipo de obstáculo conforme a la etapa de desarrollo y maduración del niño, proponer alternativas de juego y material, promover la independencia en la acción y la responsabilidad en sus actos.</p>

Flexibilidad El currículo integral considera la flexibilidad como un principio asociado directamente con el educador, porque se necesita un profesional que pueda adecuarse a las circunstancias educativas que se presentan, que identifique y/o perciba los elementos del ambiente que le interesan al niño y que puedan ser utilizados en beneficio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Otra característica a considerar es que el educador acoge sugerencias y las integra en la planificación de experiencias educativas.

Equilibrio Este principio se relaciona con la estabilidad del ambiente educativo. Se refiere al número, tipo y diversidad de actividades, junto con las adecuaciones curriculares necesarias para brindar un espacio pedagógico a los niños. El equilibrio es adaptar los objetivos y actividades de aprendizaje en la planificación.

El educador cumple la función de cautelar la integridad de las actividades con las áreas del desarrollo del lenguaje, cognición, motricidad, afectividad y social.

Primer Encuentro Nacional de Especialistas de Currículo en Educación Parvularia, (1985).

Los principios pedagógicos del currículo integral encuadran el trabajo del educador de párvulos hacia la organización de los recursos educativos para favorecer la actividad cognitiva y el juego espontáneo en los niños, beneficiar las capacidades creativas y el pensamiento divergente, identificar necesidades e intereses personales, propiciar permanentemente la comunicación entre pares y de cada niño con el adulto, conseguir la participación de la familia en el proceso educativo, mantener una actitud abierta y flexible para abordar situaciones emergentes y considerar en la planificación el contexto social y cultural (Peralta, 1987).

3.1.3. Elementos del currículo

Los elementos que configuran el currículo integral son aquellos que permiten ejecutar y hacer efectivo sus fundamentos y principios, estos estructuran el trabajo pedagógico en el aula y hacen referencia a los objetivos de aprendizaje, la planificación, la organización del

espacio educativo, la organización del tiempo y el ambiente humano, la organización del espacio y la evaluación.

A continuación, se describe cada uno de los elementos del currículo integral, considerando las ideas planteadas en el Primer Encuentro Nacional de Especialistas de Currículo en Educación Parvularia en Chile, (1985).

3.1.3.1. Objetivos

Los objetivos se plantean en términos de cada área del desarrollo humano, considerando las necesidades, intereses y motivaciones de los niños, junto con la integración del contexto social y cultural.

Desde la perspectiva socio afectiva, el currículo integral aspira a integrar objetivos relacionados con la adquisición de la confianza básica, el desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones (respecto a materiales de juego, actividades, temas de conversación, elección de espacios de juego entre otros), la responsabilidad asociada a sus propias decisiones, la exploración de su entorno, tomar iniciativa en diferentes situaciones cotidianas, favorecer la creatividad, la comunicación, el valor por su trabajo y el de los demás, el respeto, honestidad y solidaridad.

El área cognitiva considera objetivos que se relacionan con el desarrollo del pensamiento divergente, el procesamiento de información, la elaboración de hipótesis y el ejercicio de las funciones ejecutivas (planificación, razonamiento, flexibilidad, toma de decisiones, estimación del tiempo e inhibición). En este sentido, los procesos mentales de observación, asociación, comparación, clasificación, seriación, orientación de tiempo y espacio también son beneficiados.

El currículo integral piensa los objetivos de aprendizaje para el área motriz desde el punto de vista del desarrollo de la coordinación gruesa y fina, la coordinación óculo-manual (visomotriz), la habilidad para coordinar la audición y motricidad, la organización de movimientos globales y segmentarios, el equilibrio del cuerpo y la adquisición de hábitos de autocuidado.

3.1.3.2. Planificación

La planificación es una herramienta sustentada en el diagnóstico de intereses y motivaciones personales y grupales. Contempla el establecimiento de actividades educativas, orientadas a todas las áreas del desarrollo del ser humano. Su función es orientar el trabajo pedagógico del educador, considerando la flexibilidad para enfrentar situaciones emergentes o respuestas no previstas por parte de los niños.

En el currículo integral, la planificación debiera declarar la acción del niño, del educador, la participación de la familia y comunidad, cuando corresponda. Se propicia una planificación a largo, mediano y corto plazo, de acuerdo a las necesidades del grupo.

3.1.3.3. Organización del espacio educativo

El currículo integral concibe una organización del espacio flexible, con especial atención a las necesidades individuales y grupales, además de los objetivos que condicionan las características del ambiente interior y exterior. El espacio educativo debe incorporar elementos del contexto y territorio, lo que significa utilizar elementos de la naturaleza y cultura local.

El espacio constantemente se renueva, de acuerdo a los objetivos que se definen en la planificación. Es aconsejable el uso de diferentes áreas de juego, organizadas con materiales

que provocan la actividad en el niño. Algunos ejemplos de áreas son carpintería, jardinería, crianza de animales, hogar, etc.

3.1.3.4. Organización del tiempo

La flexibilidad es un factor esencial en la organización del tiempo en el currículo integral, está supeditado a las motivaciones, intereses y necesidades de cada niño; el propósito es respetar el ritmo de aprendizaje de cada individuo. Desde esta perspectiva, se busca organizar la jornada de trabajo con rutinas estables, con horarios definidos y conocidos por el grupo, de manera que exista la oportunidad de anticipar lo que viene; sin embargo, es importante prevenir la yuxtaposición de actividades que demandan el mismo tipo de esfuerzo.

La distribución del tiempo durante la jornada pedagógica debe contener experiencias de aprendizaje en el interior y exterior del aula infantil, combinadas con actividades dirigidas, semi-dirigidas y espacios de libertad, de tal manera que exista espacio para la espontaneidad, las actividades individuales y grupales. Asimismo, la organización del tiempo requiere mantener espacios para la formación de hábitos y la satisfacción de necesidades básicas.

3.1.3.5. Evaluación

La evaluación como elemento del currículo integral se compone de tres líneas de acción, orientadas hacia el niño, su familia y el equipo del aula. En este sentido, es fundamental que el educador realice permanentemente la observación de los niños y sus actividades, que mantenga un registro de situaciones anecdóticas y evidencias de los progresos en el aprendizaje, así es posible contar con información para la toma de decisiones pedagógicas. Otro aspecto relevante en la evaluación del currículo es el aporte de la familia, referido al

avance y el desarrollo del niño desde la observación en el hogar y las interacciones que allí se generan.

El proceso evaluativo en educación tiene diferentes propósitos que guardan relación con la toma de decisiones. En las siguientes líneas, se presentan los diferentes tipos de evaluación, de acuerdo a los planteamientos del currículo en cuestión:

- **Evaluación diagnóstica:** Se sustenta en la detección inicial de necesidades e intereses de los niños, para luego formular objetivos de aprendizaje adecuados, que orientan la acción pedagógica del educador en términos de experiencias y recursos educativos.
- **Evaluación formativa:** hace referencia a una valoración del proceso de enseñanza y los medios educativos disponibles, para ajustar o rectificar los objetivos de aprendizaje.
- **Evaluación sumativa:** Se realiza al final del proceso educativo. Tomando como referencia el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje y la progresión alcanzada respecto a las áreas del desarrollo, permite tomar decisiones con relación al proceso de aprendizaje.

3.1.4. Tensiones y dificultades del currículo integral

Desde el ministerio de educación de Chile se han realizado esfuerzos por construir una propuesta curricular pertinente a las características de la educación de niños y niñas menores de 6 años, lo cual se refleja con la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en referencia a las aportaciones realizadas en la década de los 70 por un grupo de educadoras chilenas que propone ciertos lineamientos generales para la educación parvularia que tienen el propósito de establecer las bases principales del currículo integral, tipificadas en fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos, y que

enfatan las diferentes áreas del desarrollo humano (social, cognitiva, afectiva y del lenguaje).

En la actualidad, las diversas miradas de este enfoque curricular, se presentan sin mayores cambios con relación a la sociedad chilena y al avance de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías. En este sentido, Chile aparece como un país con potencialidad internacional. Reflejo de ello es la incidencia e impacto de la educación parvularia, con inversiones sustantivas en los últimos años para este nivel educativo (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO, 2017). Aun cuando se identifican mejoras en torno a la cobertura y calidad de la educación parvularia, resulta esencial tener en cuenta propuestas de gestión consistentes para los centros educativos (Benavides, Donoso, Reyes & Neira, 2019).

Las instituciones chilenas que trabajan en educación infantil han desarrollado algunas adaptaciones en el currículo integral que implican orientaciones para atender los temas transversales que aparecen en el escenario actual de la educación, tales como: formación ciudadana, inclusión, migración entre otros. Sin embargo, desde la experiencia de supervisión en el aula, se observan prácticas educativas sin mayores ajustes que beneficien el desarrollo de habilidades lingüísticas y que potencien las otras áreas del conocimiento. Desde esta perspectiva, surge el interés de investigar y explorar otras formas de enseñar, distintas al currículo actual, configuradas en una propuesta basada en los modelos de intervención naturalista que beneficie el desarrollo del lenguaje oral en niños y niñas que asisten a centros JUNJI.

En términos cuantitativos, desde el año 2003 al 2015 la cobertura educativa se ha incrementado un 50% que se traduce en que los niños y niñas de 3 años atendidos en los Jardines de Infancia ha pasado de un 23% a un 51% y los de 4 años de un 42% al 83% (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO, 2017, p.107).

Asimismo, entre los años 2014 y 2017 se originaron 45 mil nuevas vacantes en salas cunas y jardines infantiles públicos para niños de 0 a 4 años. En 2018 la oferta pública en educación parvularia se incrementa en 25 mil nuevos cupos. A pesar de los auspiciosos números de cobertura que demuestra la educación inicial en los últimos 10 años, cuando se comparan con los promedios de la OCDE para niños menores de 6 años y, con especial atención, en el grupo de 2 y 3 años, las cifras esconden desigualdades en el acceso a la educación parvularia, particularmente en la infancia (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO, 2017, p.108). En consecuencia, diferentes investigaciones corroboran que en Chile existe inequidad respecto a las posibilidades de acceso a la educación parvularia, observando mayores oportunidades para los grupos más ricos de la población (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2015) y en las zonas urbanas más que en las rurales (Bertram & Pascal, 2016, citado en Benavides, 2019).

Atendiendo a esta situación, se espera contribuir con una propuesta educativa que contribuya a acortar la brecha existente en Chile respecto al acceso y a la calidad en la educación parvularia. Dicha propuesta será implementada en jardines infantiles públicos de la Región Metropolitana de Santiago de Chile que atiende a la población infantil más vulnerable del país, fundamentada en un trabajo colaborativo con los equipos de aula que serán los encargados de implementar las experiencias educativas contenidas en la propuesta basada en modelos de intervención naturalista.

Lo anterior, supone un gran esfuerzo para las educadoras de párvulos que van a ser las encargadas de implementar estrategias de aprendizaje contextualizadas a la realidad, sustentar su trabajo en nuevos mecanismos que aporten a los desafíos actuales en la educación infantil y conocer herramientas metodológicas que favorezcan el desarrollo de la autonomía del niño, a nivel personal y social. En palabras de Thiemann y Warren (2006, citado en Gràcia 2010), uno de los desafíos pendientes en el ámbito de la educación es “la falta de recursos y apoyos necesarios para proporcionar diariamente a los niños

oportunidades de interacción con adultos que, a su vez, interactúen adecuadamente (responsive adults)”.

En un estudio financiado por el fondo Universidad de Talca de Chile y el Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo - CEDLE (Chile), se expone la necesidad de diseñar directrices para la buena dirección y enseñanza en jardines infantiles que potencien el rol de directoras y educadoras de párvulos y orientar y dar a conocer la implementación de buenas prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación infantil (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) plantea que es urgente encargarse de las carencias de calidad y equidad en educación parvularia. En este escenario proponen que Chile debe identificar sus prácticas exitosas y, a partir de ellas, generar propuestas de mejora al respecto (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2017).

Dentro de las principales dificultades y desafíos que se observan en los centros educativos que trabajan con el currículo integral encontramos que el liderazgo pedagógico, la convivencia y el apoyo pedagógico a los niños resulta deficiente porque los equipos de trabajo se conforman a nivel centralizado y no local. Leithwood (et al, 2006, p. 892) manifiesta que en esta perspectiva coexisten dos componentes fundamentales: liderazgo pedagógico, comprendido como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” y la convivencia y apoyo escolar entendida como las estrategias que desarrolla el centro educativo para atender a las diferencias individuales y la convivencia que beneficia el aprendizaje.

Otro estudio realizado por el Ministerio de Educación de Chile, a través de la Subsecretaría de educación parvularia, plantea una permanente tensión en los currículos entre un

enfoque más orientado al fomento activo de los aprendizajes y otro que entiende el desarrollo del niño como algo intrínseco, individual, cuyo despliegue autónomo debe ser supervisado en un espacio de confianza y apoyo emocional (Ministerio de educación de Chile, 2017). En este contexto, el currículo integral postula una enseñanza orientada a proporcionar experiencias pedagógicas que favorezcan los aprendizajes necesarios para el desarrollo infantil, mediante una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa. Sin embargo, la realidad educativa de los jardines infantiles JUNJI no favorecen este tipo de escenarios ya que el coeficiente de niños por adulto en aula no beneficia el desarrollo de interacciones que potencian el vínculo y desarrollo integral de los niños, así como procesos educativos de calidad. Actualmente, el número de profesionales por niños en educación parvularia se establece mediante el Decreto Supremo N° 315 del Ministerio de Educación de Chile (2011). En la siguiente tabla se muestra la dotación del personal profesional y técnico con relación al número de párvulos por nivel educativo:

Tabla 8: Coeficiente técnico de la educación parvularia chilena.

Nivel	Subnivel	Nº Educador de párvulos	Nº Técnico en atención de párvulos
Sala cuna	Sala cuna menor	1 educador hasta 42 niños, distribuidos en 2 grupos.	1 técnico hasta 7 lactantes.
	Sala cuna mayor		
Nivel medio	Nivel medio menor	1 educador hasta 32 niños.	1 técnico hasta 25 niños.
	Nivel medio mayor		
Transición	Nivel transición 1	1 educador hasta 35 niños.	1 técnico hasta 35 niños.
	Nivel transición 2		

Ministerio de Educación, Superintendencia de Educación (2017). Particularidades de la Educación Parvularia. Intendencia de Educación Parvularia 2017, p.15. Santiago de Chile.

Hoyuelos (2010), manifiesta que necesitamos ofrecer una educación coherente, que impulse el desarrollo y expresión de capacidades, habilidades y destrezas, que contribuya a un cuestionamiento permanente del educador acerca de qué prácticas son las más adecuadas para educar a los niños.

Cuando no se pone la debida atención a estos elementos del currículo, la enseñanza deja de desarrollar las potencialidades que poseen los niños y, en este sentido, el presente estudio intenta probar e identificar nuevas alternativas para la educación infantil, propone modelos de atención educativa flexibles que se adecúen a las necesidades actuales de los niños, familias y comunidades chilenas, desde un enfoque contextualizado a la realidad y con intervenciones sencillas, que faciliten ambientes pedagógicos naturales y respetuosos, que promuevan una mayor protagonismo del niño.

Otra debilidad del currículo integral es la presencia de un repertorio restringido de intereses y actividades (Rutter y Schopler, 1987, citado en Cortázar, 1993) y las limitaciones en el desarrollo de una diversidad de funciones lingüísticas que no favorecen los contenidos de enseñanza y dificulta el diseño de objetivos funcionales descritos en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia de Chile.

El objetivo fundamental de esta investigación es proporcionar instrumentos a los profesionales para la estimulación del lenguaje oral que permita ayudar a los equipos de aula a organizar los espacios educativos e integrar un conjunto de procedimientos naturales con el fin de mejorar la calidad de la interacción comunicativa y lingüística en contextos pedagógicos. Consideramos que es posible facilitar la interacción que se produce en ambientes educativos y aspirar a que la intervención naturalista beneficie el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños.

3.2. BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

En el año 1970, a partir de la ley 17.301 que mandata la creación de una corporación autónoma, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), organismo con personalidad jurídica de derecho público, funcionalmente descentralizada, domiciliada en Santiago de

Chile, pasó a encargarse de crear y planificar, coordinar, promover, estimular y supervigilar la organización y funcionamiento de jardines infantiles en el país.

La JUNJI, administra los jardines infantiles, que de acuerdo a la ley 19.864 los define como establecimientos educacionales que atienden niños desde los 84 días de vida hasta su ingreso a la educación general básica. Estos jardines están a cargo de profesionales de la educación, educadoras/es de párvulos y técnicos en educación parvularia, que cumplen con las exigencias de idoneidad y supervisión que contempla la normativa institucional.

La promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza 18.962 del año 1990, señalaba para el nivel de educación parvularia que es deber del Estado fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles, en especial la educación parvularia, y promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana, fomentar la paz, estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística, la práctica del deporte y la protección e incremento del patrimonio cultural del país. Desde esta perspectiva, el interés por favorecer la educación infantil ha estado presente en el Estado de Chile hace décadas, quedando regulado como un deber velar por su cumplimiento, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio (Ley General de Educación 20.370, 2009). En esta misma línea, la ley declara que es deber del Estado promover la educación parvularia en todos sus niveles y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición, sin que éstos constituyan requisitos para el ingreso en la educación básica.

Posteriormente, en el año 2002, mediante el Decreto nº 289, se publica la aprobación de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (BCEP de aquí en adelante), por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC). Este documento es el referente curricular para el nivel educativo de Educación Parvularia. Su propósito es proporcionar orientaciones

técnicas y procedimentales para la gestión educativa en los establecimientos que imparten Educación Parvularia y, en general, para el conjunto de modalidades educativas que se desarrollan en el nivel.

Las B CEP constituyen un marco referencial amplio y flexible, que admite diversas formas de realización; sus definiciones se centran en un conjunto de fundamentos y en una organización en ámbitos y núcleos de aprendizaje, que definen un cuerpo de aprendizajes esperados que pueden ser seleccionados, especificados, desglosados y complementados; sus orientaciones sobre cómo aprenden los niños son generales y deben ser especificadas y realizadas por las instituciones, programas y proyectos educativos que constituyen el nivel, de acuerdo con su propia diversidad y con la de los contextos en que trabajan, considerando, entre otras dimensiones de variación, la diversidad étnica y lingüística (dispuesto en las leyes Nº 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza, Nº 18.956 y 17.301; los decretos supremos de Educación Nº 27.952, de 1965 y Nº 1.574 de 1971 y en los artículos Nº 19, Nº 10 inciso 4º, Nº 32, Nº 8 y Nº 35 de la Constitución Política de la República de Chile).

Durante el año 2009, se publica la ley 20.370 que establece la Ley General de Educación y, en su artículo 18, se decreta que la Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso en la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. Otro aspecto importante que contiene la Ley 20.370 en su artículo 28, hace referencia a que el nivel de educación parvularia debe resguardar y potenciar el desarrollo integral de los niños y promover aprendizajes significativos, habilidades y actitudes que les permitan:

- a. Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno.
- b. Apreciar sus capacidades y características personales.
- c. Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo.
- d. Relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia.
- e. Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física.
- f. Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal.
- g. Contar y usar los números para resolver problemas cotidianos simples.
- h. Reconocer que el lenguaje escrito ofrece oportunidades para comunicarse, informarse y recrearse.
- i. Explorar y conocer el medio natural y social, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno.
- j. Desarrollar su curiosidad, creatividad e interés por conocer.
- k. Desarrollar actitudes y hábitos que les faciliten seguir aprendiendo en los siguientes niveles educativos.
- l. Expresarse libre y creativamente a través de diferentes lenguajes artísticos.
- m. En el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas, se considerará, además, como objetivo general que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permiten comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen.

Las definiciones de las B CEP (2001) se focalizan en objetivos de aprendizaje, orientaciones pedagógicas (que posibilitan un trabajo en diferentes contextos educativos) y consideran énfasis curriculares la diversidad étnica y lingüística, así como los requerimientos de los

niños con necesidades educativas especiales. En este sentido, las B CEP responden a los requerimientos que provienen de diferentes demandas del país (políticas, sociales y económicas), estos son:

- Necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento de los contextos de aprendizaje que se ofrecen a niñas y niños.
- Necesidad de armonizar los sentidos y oportunidades de aprendizaje que ofrece la educación parvularia con la reforma curricular implementada en los demás niveles del sistema escolar.
- Necesidad de integrar y articular en un mismo instrumento curricular, construido con criterios comunes y con un solo cuerpo de objetivos de aprendizaje y orientaciones educativas, las definiciones nacionales que requiere el país en la actualidad en este nivel del sistema educativo.

Es importante mencionar que el año 2019 el Ministerio de Educación de Chile, elabora una nueva versión de las B CEP, que actualiza la del año 2001, que incluye los avances y el conocimiento acumulado sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños; también integra los aportes en el campo de la pedagogía y los desafíos actuales que demanda la primera infancia en nuestra sociedad. Esta nueva versión conserva las definiciones, conceptos y principios estructurales de la primera y distingue elementos que responden a nuevos requerimientos y énfasis de formación para la educación parvularia. Para efectos de esta investigación, se utilizó la versión 2001 de las B CEP, porque la elaboración de la propuesta basada en modelos de intervención naturalista de este estudio fue construida antes de la nueva versión de las B CEP.

3.2.1. Fundamentos de la educación parvularia

El conjunto de fundamentos y principios pedagógicos que sustentan las B CEP se estructuran en orientaciones valorativas, una mirada hacia la familia de los niños y el medio educativo, definiciones para el rol del educador/a de párvulos y direcciona el desarrollo y aprendizaje del niño. Desde esta perspectiva, este marco de referencia también se enmarca en los principios y valores declarados en la constitución política de Chile, la ley de educación chilena y la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño.

La Comisión de Modernización de la Educación en Chile (1994), formuló un conjunto de orientaciones para las B CEP destinadas a:

“ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones.”

En cuanto al marco con orientaciones establecidas en las B CEP, encontramos las referidas al rol de la familia como primer agente educador de sus hijos, con sus características y realidades propias, siendo un actor central para la educación parvularia; y al rol del educador en educación parvularia:

a. Rol de la familia y el entorno

La familia es considerada como el núcleo central, en el cual el niño encuentra significados propios de sus costumbres y sentidos personales, donde se conforman los vínculos afectivos, que paulatinamente favorecen la integración de pautas de crianza y hábitos sociales y culturales, que más tarde constituyen los primeros aprendizajes. A partir de estos aprendizajes, el niño comienza a realizar sus primeras participaciones como integrante activo de su entorno circundante.

Por su parte, la educación parvularia complementa la labor formativa de la familia, a través de experiencias pedagógicas que diversifican las oportunidades para desarrollar integralmente las diferentes áreas del desarrollo humano.

b. Rol del adulto educador en educación parvularia

El rol del educador de párvulos establecido en las BCEP (2001) es principalmente de “formador y modelo de referencia para el niño y su familia”, pero además cumple funciones en el diseño del proceso de enseñanza - aprendizaje, la preparación, implementación y evaluación de la experiencia educativa y la mediación como otro aspecto relevante para las interacciones que se establecen entre el educador y el niño.

Se concibe un profesional de la educación parvularia que investiga sistemáticamente, motivando a su equipo de pares a dinamizar sus prácticas educativas y organizar cada uno de los elementos del currículo. Es un guía en el proceso educativo, comprometiendo sus habilidades y destrezas a favor de la mediación pedagógica y el aprendizaje de los niños. Desde esta perspectiva, se concibe un profesional que valora su labor y tiene conciencia de su aporte en la sociedad chilena, además de entender pedagógicamente la autonomía del niño y respetar los estilos y ritmos de aprendizaje (BCEP, 2018).

3.2.2. El enfoque pedagógico

Estos principios reúnen las teorías pedagógicas, junto con los paradigmas subyacentes a la educación parvularia chilena y las investigaciones del sector. Juntos configuran una práctica pedagógica humanista, integradora y promotora de procesos de aprendizaje significativos.

En la siguiente tabla se describen cada uno de los principios pedagógicos de las B CEP (2001):

Tabla 9: Principios pedagógicos de las B CEP (2001).

Principio	Descripción
Bienestar	En todas las experiencias o situaciones educativas, el niño debe sentirse acogido y respetado, en cuanto a sus cuidados físicos y psicológicos (afectividad y contención emocional), el protagonismo durante la actividad pedagógica, sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y goce. Desde esta perspectiva, el niño gradualmente va tomando conciencia de los acontecimientos que le generan agrado y comodidad.
Actividad	El niño debe ser protagonista de sus aprendizajes, a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. En este sentido, se hace relevante que el niño sea un actor principal en la experiencia educativa, sintiendo y pensando, teniendo oportunidades de aprender en un espacio de relajación y disfrute. Lo anterior es posible con los apoyos pedagógicos necesarios que brinda el educador de párvulos, preparando el ambiente educativo, la selección de objetivos y énfasis en el juego, la expresión y creatividad.
Singularidad	Se considera al niño como un ser único, con características, necesidades e intereses personales, ritmos y estilos de aprendizajes propios, que se traducen en formas de interpretar el mundo que les rodea, a partir de su cultura y costumbres, independiente a la etapa de la vida en que se encuentra.
Potenciación	La potenciación se favorece con procesos de enseñanza y aprendizaje enriquecidos, ambientes preparados, espacios destinados al juego y la actividad del niño, que permiten su despliegue cognitivo, afianzar sus capacidades para enfrentar nuevos y mayores desafíos.

Relación	En la actividad pedagógica se deben favorecer relaciones interpersonales significativas entre el niño con sus pares y con los adultos, que motiven la vinculación afectiva, el desarrollo de la confianza personal y el inicio de su contribución social. De este modo, es importante preparar ambientes educativos donde el niño experimente diferentes modelos de relación en actividades colectivas y de grupos pequeños.
Unidad	Cada niño es una persona indivisible, que enfrenta el mundo y sus aprendizajes con todo su ser. De forma integral participa en cada experiencia, involucrando sus sentidos, emociones, pensamiento, corporalidad, espiritualidad y conocimientos previos.
Significado	Este principio se relaciona con ofrecer al niño experiencias educativas que son organizadas sobre la base de sus conocimientos previos, que consideran sus intereses y cumplen una función lúdica, de placer por aprender, activando los sentidos y favoreciendo la construcción de su propio aprendizaje. Es relevante la función que cumple el adulto educador, porque debe resguardar oportunidades de exploración, creatividad, interacción y juego permanente.
Juego	Las situaciones de aprendizaje se caracterizan por ser instancias destinadas al juego, oportunidades para la libertad, el gozo y la creatividad. El juego es una actividad propia del niño, a través de lo lúdico se conecta con su entorno, desarrolla y perfecciona sus habilidades cognitivas, afectivas, sociales, motrices y adaptativas.

Ministerio de Educación de Chile (2001). Bases curriculares de la educación parvularia. Unidad de currículum y evaluación. Santiago de Chile.

3.2.3. Organización curricular

Las B CEP poseen una estructura curricular integrada por ámbitos, núcleos y aprendizajes esperados. Conjuntamente considerados permiten al educador planificar la experiencia educativa de manera equilibrada, considerando la etapa del desarrollo de los niños y sus necesidades e intereses.

Cada componente se describe en las B CEP (2001) de la siguiente manera:

Los ámbitos de experiencia para el aprendizaje son los objetivos generales que conforman las B CEP, favorecen el despliegue de los procesos formativos definidos en los propósitos de la educación parvularia. En concreto, son tres y se denominan formación personal y social, comunicación y relación con el medio natural y cultural. Son los campos fundamentales que caracterizan el periodo en el que se asientan las primeras bases del conocimiento y los primeros aprendizajes de los niños, se organizan en aprendizajes esperados que deben alcanzar los niños desde 0 a 6 años mediante la mediación pedagógica de un educador.

El análisis de estos ámbitos debe interpretarse como una permanente articulación entre ellos, con el propósito de beneficiar aprendizajes significativos en los niños. La tarea de articulación de los ámbitos corresponde principalmente al educador de párvulos porque es quien diseña, implementa y evalúa la experiencia educativa.

Los núcleos en las B CEP representan los niveles de organización de los ámbitos de experiencias para el aprendizaje, su función es formular distinciones para estructurar los aprendizajes esperados y constituir los sentidos para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son ocho núcleos, cada uno contiene un objetivo general, que enfoca el propósito educativo fundamental que se busca en ese eje. Los núcleos en su conjunto son igualmente importantes porque favorecen el aprendizaje integral del niño, consideran los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el despliegue de capacidades personales, sociales, de comunicación y la comprensión del medio natural y cultural.

Los aprendizajes esperados son el conjunto de objetivos específicos que se desprenden del objetivo general de cada núcleo. Un atributo importante es que se pueden desagregar hasta ajustarlos a las características de los niños, las modalidades curriculares que se apliquen y las particularidades del contexto educativo. Otro aspecto a considerar de los aprendizajes esperados es que son presentados en diferentes niveles de especificidad y son

representados en términos de definiciones de lo que deben saber o ser capaces de hacer los niños a determinada edad.

Los aprendizajes esperados se establecen en dos ciclos, el primero va desde los primeros meses de vida del niño hasta los 3 años, el segundo comprende desde los 3 años hasta los 6 años o su ingreso a la educación básica.

En la siguiente ilustración se presentan los componentes estructurales de las BCEP (2001):

Tabla 10: Estructura y componentes de las BCEP (2001).

Ámbitos	Núcleos	Nº Aprendizajes esperados ²	
		Primer ciclo	Segundo ciclo
Formación personal y social	Autonomía	16	12
	Identidad	12	15
	Convivencia	11	21
Comunicación	Lenguaje verbal	13	21
	Lenguajes artísticos	15	15
Relación con el medio natural y cultural	Seres vivos y su entorno	10	17
	Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes.	7	13
	Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.	12	16

Ministerio de Educación de Chile (2001). Bases curriculares de la educación parvularia. Unidad de currículum y evaluación. Santiago de Chile.

La organización de los aprendizajes esperados debe ser aplicada con cautela y flexibilidad por parte del educador, haciéndose responsable de la toma de decisiones pedagógicas apropiadas para que el aprendizaje sea un continuo y que pueda especificarse en trayectorias referenciales.

² Ver aprendizajes esperados en el apartado de Anexo 18.

A modo de conclusión podemos decir que, en el contexto latinoamericano, la educación parvularia chilena tiene una tradición y reconocimiento por haber sido precursora en la reflexión y profundización de aspectos referidos a la formación profesional de educadores de párvulos en instituciones de educación superior, así como también de centros de formación técnica para técnicos especializados en educación infantil (Ministerio de Educación, 2001).

En los últimos años, la educación parvularia en Chile se ha posicionado como un nivel educativo fundamental para establecer las bases en la generación de aprendizajes para la vida. No obstante, en coherencia con las ventajas que otorga una educación de calidad desde la primera infancia, la política pública en Chile comienza a modificarse y a caminar hacia esa “educación coherente” de la que habla Hoyuelos (2010), es decir, transitar hacia una visión compleja de los diferentes vínculos con la cultura, política y economía que influyen en la selección de diversas propuestas educativas – no neutrales – que influyen a la educación infantil. En palabras del mismo autor “uno de los mayores riesgos es simplificar los problemas para buscar soluciones no del todo coherentes con los derechos de la infancia, de las familias y del profesorado” (p. 3).

Un hito que marca la historia de la educación parvularia chilena es la Ley N° 20.835, del 5 de mayo de 2015, que dicta la creación de dos nuevas instituciones destinadas a reorientar el sentido de una educación de calidad en la primera infancia: la Subsecretaría de Educación Parvularia (SdEP) y la Intendencia de Educación Parvularia (IEP). Ambas instituciones, tomando en consideración argumentos que históricamente se han estudiado y que hacen ver que una educación de calidad es clave en la primera etapa de la vida (Superintendencia de educación, 2017), luchan por generar las condiciones mínimas para desarrollar aprendizajes significativos en los niños. Desde este punto de vista, no es casual que actualmente en Chile se impulsen políticas públicas orientadas a movilizar una educación de calidad para el nivel de educación parvularia.

En Chile, el modelo adoptado por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, al igual que en otros muchos países, se estructura en dos ciclos formativos: entre el nacimiento hasta los 3 años (primer ciclo) y, entre los 3 y los 6 (segundo ciclo). Esta orientación se sustenta en que cerca de los tres años se cumple un hito relevante en el desarrollo del niño consistente en la consolidación de procesos que se iniciaron en los primeros meses de vida y comienzan otros periodos nuevos de desarrollo (Ministerio de Educación de Chile, 2005, p. 29). En este sentido, la educación parvularia de Chile ha utilizado -hasta ahora- la división en primer y segundo ciclo como un indicador de referencia del desarrollo evolutivo del niño, aunque dicho indicador debe ser entendido y aplicado con flexibilidad.

Otro aspecto a destacar de las bases curriculares de la educación parvularia de Chile es el rol que se otorga al educador de párvulos, especialmente en lo referido al diseño, la implementación y la evaluación de las experiencias de aprendizaje. Asimismo, se concibe un educador de párvulos que desempeña diferentes funciones con respecto a la formación pedagógica de los niños y sus familias. En este sentido, la selección de los aprendizajes esperados y la mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje configuran su quehacer profesional (Ministerio de Educación de Chile, 2005, p. 14).

Hoyuelos (2010) propone que los esfuerzos en educación inicial deben ser visualizados como un bien social. Más concretamente, como un complemento al proceso educativo que desarrolla la familia en el hogar que contribuya al despliegue de las capacidades y habilidades del niño, ya que como este autor afirma “no todos los contextos familiares son siempre adecuados contextos educativos” (p. 5).

Desde la implementación de la bases curriculares en educación parvularia, se han observado cambios importantes en este nivel educativo, tales como la innovación en las planificaciones pedagógicas a través de la integración de elementos claves, la evaluación

constante de cada una de las experiencias educativas y la retroalimentación de los aprendizajes de los niños (Bonometti, Carrera, Flores, Muñoz, Sanhueza & Troncoso, 2004). Otra modificación interesante es la redistribución de los aprendizajes esperados, lo cual ha favorecido la intencionalidad pedagógica y la valoración por organizar el espacio educativo que ha tenido un alto reconocimiento por parte de los profesionales.

Los espacios de reflexión profesional que instan las bases curriculares en su implementación, son denominados comunidades de aprendizaje y se definen como espacios de intercambio profesional acerca de la práctica que busca generar de forma colaborativa nuevos conocimientos, la profundización de la práctica pedagógica y la búsqueda de soluciones mediante relaciones constructivas y reflexivas.

Las bases curriculares de la educación parvularia son un referente orientador de los aprendizajes necesarios para todos los niños chilenos que se fundamentan en un conjunto de criterios y características básicas que deben ser consideradas y comprendidas adecuadamente cuando se utilizan. Entre los criterios específicos encontramos la identidad del nivel de educación parvularia y su articulación con el primer ciclo de educación básica, el fortalecimiento de la libertad curricular, preservando la calidad del proceso de enseñanza, y la flexibilidad en la aplicación de diferentes modelos curriculares en función de las necesidades del alumnado y de la diversidad de contextos culturales. El rol que se le otorga a las familias en el proceso de enseñanza de sus hijos es un elemento importante en las bases curriculares, dado su papel formador insustituible en esta fase de la vida (Proyecto Ministerio de Educación de Chile y UNESCO, 2004).

Por otra parte, las bases curriculares proponen una idea más actualizada acerca de las potencialidades que tienen los niños porque los conciben como protagonistas de sus propios aprendizajes, con derecho a participar activamente en su contexto socio-cultural. Antes de la existencia de este marco de referencia (bases curriculares), la consideración del

rol desempeñado por el niño era diferente. Se le percibía como un agente objeto de protección para el que se diseñaba una propuesta educativa de tipo asistencial, lo cual reducía drásticamente el nivel de participación en su aprendizaje.

Las bases curriculares como referente educativo para la educación parvularia de Chile han permitido un desarrollo más efectivo de las políticas públicas y la transición desde un currículo prescrito hacia uno real que se manifiesta en la implementación de prácticas docentes con experiencias educativas adaptadas a la realidad cultural de los niños que propicie una organización apropiada de los aprendizajes (Cox, 2003).

De acuerdo con las definiciones que se establecen en las bases curriculares en educación parvularia, cabe destacar que se han conformado comunidades educativas con educadores de párvulos, familias y agentes pertenecientes al contexto pedagógico, lo cual favorece las innovaciones pedagógicas en las aulas infantiles mediante el diseño de espacios de aprendizaje en lo que el niño cobra un protagonismo fundamental, la flexibilización de los horarios en las jornadas diarias, la elaboración de planificaciones con mayores exigencias de aprendizajes y el uso de estrategias que otorguen mayor sentido a la experiencia pedagógica y, por último, las evaluaciones que han transitado desde lo cuantitativo hacia lo cualitativo, tratando de dar cuenta de los procesos de aprendizajes de los niños (Proyecto Ministerio de Educación de Chile y UNESCO, 2004).

La educación parvularia de calidad ha demostrado tener un impacto positivo en el alumnado, a la vez que resulta rentable a nivel social (Belfield, Nores, Barnett & Schweinhart, 2006; Heckman, 2000). Esta evidencia ha llevado a las autoridades chilenas en materia de educación, mediante sus políticas para la educación inicial, a tomar medidas en la última década que posibiliten la democratización del acceso a la educación parvularia y a mejorar la calidad de sus programas. En este sentido, un estudio realizado por Magnuson, Ruhm & Waldfogel (2007) señala que la inversión de recursos públicos en educación inicial

tiene efectos académicos favorables a largo plazo, como evidencia el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL, (2006) que indica que “la investigación ha demostrado que el logro académico se relaciona con el ingreso futuro del individuo, con sus posibilidades de movilidad social y, tal vez lo más importante, con sus oportunidades de ser un miembro activo de la sociedad”. En consecuencia, en la actualidad la educación parvularia chilena compensa desigualdades y brinda a los niños la posibilidad de iniciar el ciclo básico en la escuela con una mejor preparación académica, en comparación con aquellos niños que no han podido acceder a dicha educación (Cortázar & Vielma, 2017).

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4. JUSTIFICACIÓN, OBJETIVO Y DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.2. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.2.1. Enfoque metodológico

4.2.2. Diseño de la Investigación

4.3. ESTUDIO 1

4.3.1. Participantes

4.3.1.1. Selección de la muestra

4.3.1.2. Descripción de la muestra

4.3.2. Diseño y evaluación de la propuesta basada en modelos de intervención naturalista

4.3.2.1. Elaboración de propuesta

4.3.3. Instrumento de Evaluación para el Aprendizaje (IEPA)

4.3.4. Fiabilidad y validez de la propuesta de intervención

4.3.4.1. Fiabilidad de la propuesta

4.3.4.1.1. Resultados de la dimensión uso del lenguaje

4.3.4.1.2. Resultados de la dimensión contenido del lenguaje

4.3.4.1.3. Resultados de la dimensión forma del lenguaje

4.3.4.2. Validez de la propuesta

4.3.5. Procedimiento de recogida y análisis de datos

4.3.5.1. Recogida de datos

4.3.5.2. Análisis de datos

4.4. ESTUDIO II

4.4.1. Participantes

4.4.1.1. Selección de la muestra

4.4.1.2. Descripción de la muestra

4.4.2. Herramientas de recogida de información: Entrevista y grupos focales

4.4.2.1. La entrevista

4.4.2.2. Grupos de discusión

4.4.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

4.4.3.1. Recogida de datos

4.4.3.2. Análisis de datos

4.4.4. Fiabilidad y validez

CAPÍTULO 4.

JUSTIFICACIÓN, OBJETIVO Y DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este cuarto capítulo, se describe la metodología utilizada en la presente investigación, cuyo objetivo general es describir, analizar y evaluar la implementación e impacto de una propuesta de lenguaje oral basada en modelos naturalistas.

Para ello, hemos estructurado el capítulo en cuatro apartados en los que hemos ido estructurando el proceso seguido en el estudio, detallando cada uno de las fases del mismo.

En el primer apartado, se fundamenta la importancia del estudio en base a los aspectos previamente desarrollados en el marco teórico de la presente Tesis Doctoral, junto con la presentación de los objetivos de investigación.

En el segundo apartado, se expone y justifica el enfoque metodológico de la investigación y se describe la metodología utilizada a lo largo de todo el proceso de investigación.

En el tercer apartado, se describe la muestra del primer estudio “Eficacia de los modelos de intervención naturalista como metodología para el desarrollo del lenguaje oral frente al método tradicional integral, en una muestra de niños de 3, 4 y 5 años escolarizados en la junta nacional de jardines infantiles (JUNJI), en la región Metropolitana de Chile”, y que han consituido, como consecuencia, los resultados por cada dimensión del lenguaje (uso, contenido y forma).

Por último, en el cuarto apartado, se describe con detalle el proceso del segundo estudio. Para ello, comenzamos describiendo con detalle la muestra, las herramientas de recogida de información (entrevista y grupo de discusión) y el procedimiento de recogida y análisis de datos.

4.1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se basa en otras experiencias con aplicación de modelos de intervención naturalista, que han sido ejecutadas en ambientes de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Sin embargo, para efectos de esta tesis doctoral, la investigación se realizará con alumnado normotípico, pertenecientes a contextos vulnerables, generando un potencial de aplicabilidad alto, ya que actualmente en Chile no existe un soporte escolar que potencie el desarrollo del lenguaje de manera específica, en establecimientos públicos. El periodo de aplicación del estudio será un semestre académico, según Ley General de Educación de Chile N° 20.370.

Un estudio longitudinal sobre la efectividad de los centros educativos de JUNJI, muestra que los niños que no reciben ningún tipo de atención preescolar, a los cuatro años de edad tienden a rendir peor que sus pares que asisten a establecimientos JUNJI. A pesar de que ambos grupos disminuyen su rendimiento a esa edad, los sujetos que no han asistido a la

sala cuna y al jardín infantil muestran un descenso mayor, tanto en el promedio como en la distribución de puntajes (Bravo, 2010).

Igualmente, dicha investigación longitudinal (2007 – 2010) señala que la gran mayoría de las salas cunas y jardines JUNJI ofrece a su alumnado prácticas pedagógicas de calidad aceptable, pues existe un vínculo afectivo positivo entre adulto - niño, un clima de bienestar durante la jornada y un espacio físico con material educativo adecuado; no obstante, los aspectos menos logrados son la capacidad de los educadores de mediar los aprendizajes, potenciar el desarrollo cognitivo y la calidad de las prácticas educativas es heterogénea, por lo que es importante detectar aquellos aspectos más débiles para intervenirlos y mejorarlos; así como, también, motivar la investigación hacia los métodos implementados en las aulas infantiles (Bravo, 2010).

Por otra parte, los jardines infantiles JUNJI utilizan el método integral en sus proyectos educativos institucionales, el cual contiene fundamentos filosóficos, relacionados con el desarrollo del equilibrio y armonía del niño o niña; pedagógicos, principalmente el equilibrio en función de la cantidad de experiencias educativas; y psicológicos, que acoge planteamientos de diferentes autores (Piaget, Erikson y Rogers). Sin embargo, se observa una metodología incompleta para dar cumplimiento a las actuales características, necesidades e intereses del niño o niña chileno (Peralta, 1996).

Keogel, Sze, Mossman, Koegel y Brokman-Fraizee (2006) concluyen en sus investigaciones que el 85% a 90% de los niños y niñas escolarizados antes de los cinco años, tienen posibilidades de adquirir con mayor éxito un nivel de comunicación verbal que les facilita la interacción con objetos, personas y entorno natural.

A lo anterior, se suman los cambios que la Reforma Educacional chilena del año 2015 ha introducido a nivel de educación inicial, principalmente en el eje de educación pública de

calidad que involucra una nueva institucionalidad para este sector consistente en mejorar y supervisar la calidad a través de la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Superintendencia de Educación Parvularia. Asimismo, propone la instalación de 534 nuevos establecimientos en 382 localidades que se instalarán de Arica a Magallanes (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, MINEDUC, 2016).

La presente investigación propone una intervención que analice los beneficios que puede introducir la aplicación de métodos naturalistas en comparación con la metodología propuesta en el currículo integral vigente en la actualidad y que genera leves retrasos en el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas que asisten a jardines infantiles públicos de JUNJI.

Esta tesis doctoral pretende dar respuesta al problema básico de la metodología utilizada en los centros educativos de JUNJI, el método integral, que, en una definición amplia, es una recopilación de varias metodologías curriculares que suponen cierto ajuste con la realidad chilena. Sin embargo, desde la práctica en supervisión a jardines infantiles, se puede apreciar un deterioro en las interacciones de aula entre adulto y párvulo ya que las experiencias educativas están centradas en el adulto, propiciando un estilo de enseñanza-aprendizaje unidireccional (del educador al educando) y restando protagonismo al alumno o alumna.

En las siguientes figuras (figura 2 y figura 3), presentamos esquemáticamente las diferencias entre la metodología utilizada en el método integral y en los métodos naturalistas:

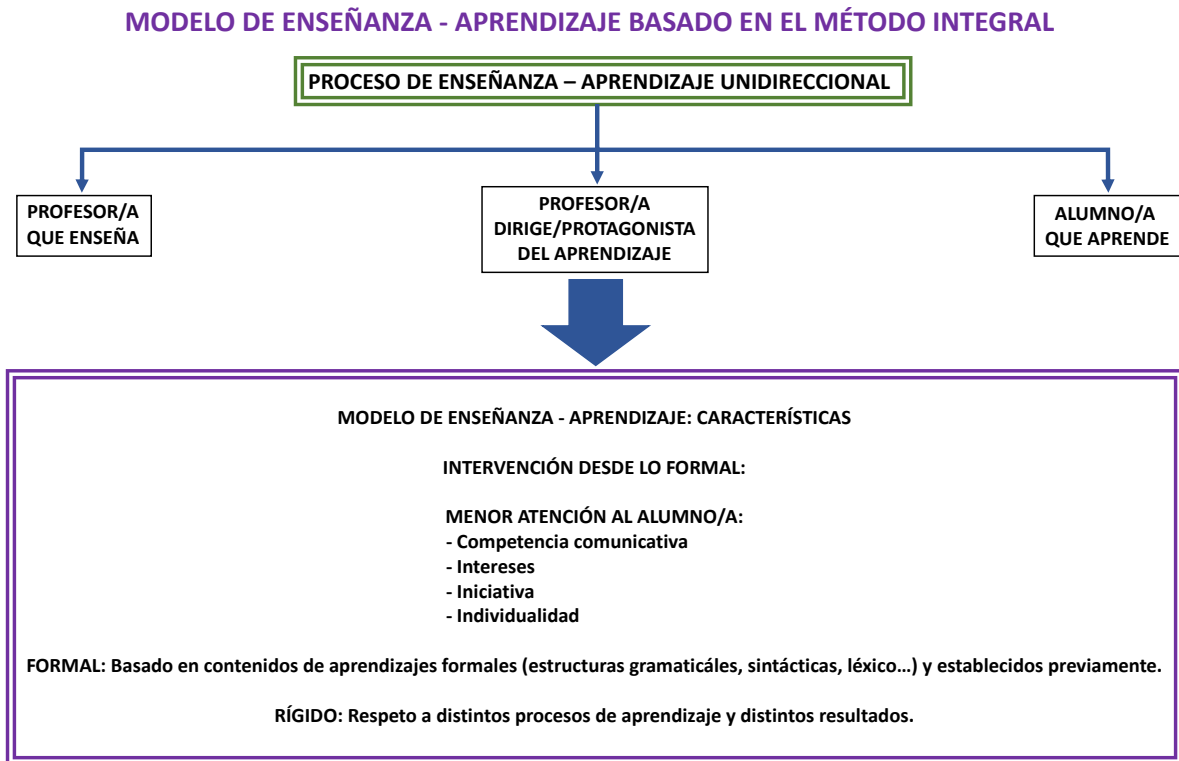


Figura 2: Modelos de enseñanza – aprendizaje basado en el método integral.

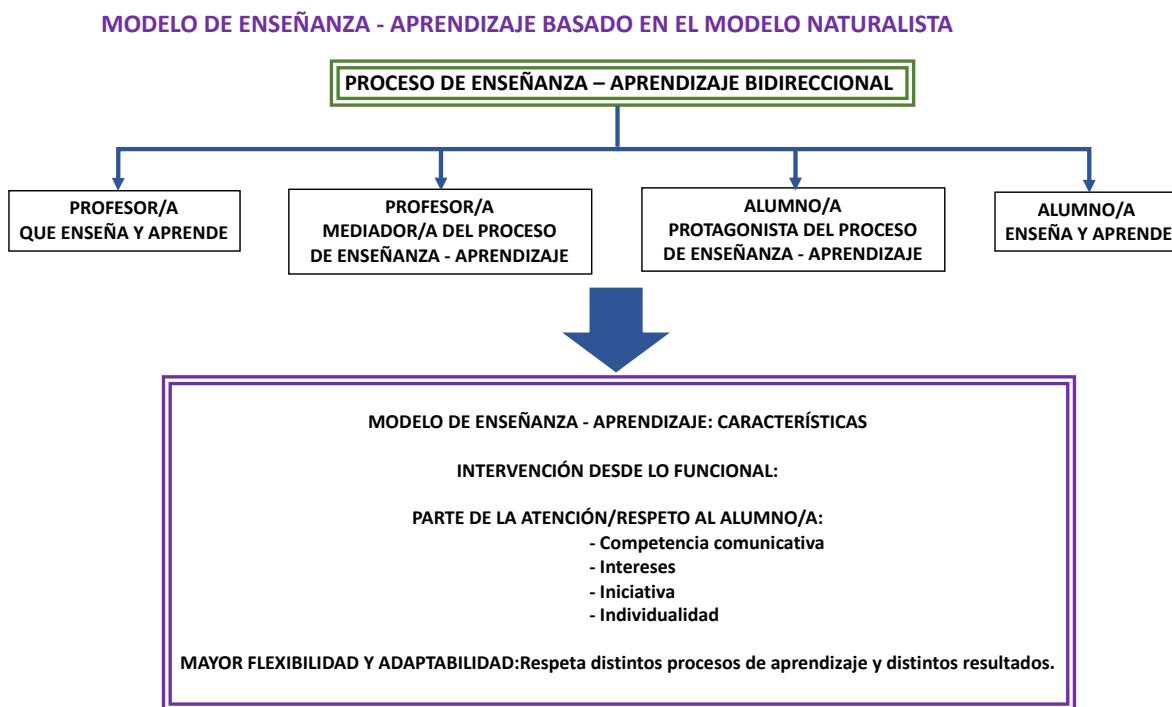


Figura 3: Modelo de enseñanza – aprendizaje basado en el método naturalista.

En cuanto a los objetivos, el objetivo general de esta tesis doctoral es:

Describir y analizar la eficacia de los modelos de intervención naturalista como metodología para el desarrollo del lenguaje oral frente al método tradicional integral en una muestra de niños y niñas de 3, 4 y 5 años escolarizados en los jardines infantiles de JUNJI, región Metropolitana de Chile.

Con la finalidad de responder a este propósito, se han desarrollado dos estudios complementarios. En el primero, se plantean los siguientes objetivos:

- a. Diseñar una propuesta de aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral basado en los modelos de intervención naturalista.
- b. Implementar la propuesta de aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral basado en los modelos de intervención naturalista durante un semestre escolar.
- c. Contrastar la propuesta de aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral basado en los modelos de intervención naturalista con la metodología integral.

El segundo estudio busca:

- a. Identificar y describir, desde la perspectiva de las educadoras, prácticas pedagógicas que desarrollan el lenguaje oral mediante los modelos de intervención naturalista.
- b. Identificar y analizar los elementos facilitadores y los obstáculos para el desarrollo del lenguaje oral a través de los modelos de intervención naturalista.

Finalmente, con relación a los resultados de ambos estudios, se espera contribuir a la Educación Parvularia en Chile, a través de orientaciones para la implementación de modelos educativos y experiencias pedagógicas para que contribuyan a optimizar el desarrollo del lenguaje oral.

4.2. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.2.1. Enfoque metodológico

La investigación de este trabajo tiene un enfoque metodológico mixto, dado que combina metodologías cuantitativas y cualitativas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Esta combinación de técnicas complementarias de diferentes enfoques sirven, según Pereira (2011), para enriquecer la producción y análisis de los datos, permitiendo un nivel de comprensión del objeto investigado y sus resultados adecuado a la complejidad del fenómeno, fundamentalmente cuando éstos abordan situaciones relacionadas con lo humano y su diversidad. Por tanto, el uso de metodologías cualitativas y cuantitativas se presenta como una oportunidad para potenciar el rigor, la amplitud y la profundidad de las investigaciones (Denzin y Lincoln, 1998 en Álvarez-Gayou, 2003).

Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista, 2003 citado en Pereira 2011, indican que los estudios con diseños mixtos:

(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques (p.21).

Por su parte, Denzin y Lincoln (2002) plantean que los enfoques mixtos generan una revisión profunda acerca de los procesos de triangulación que se desarrollan en un estudio de estas características, impactando de forma positiva en las propuestas de investigación.

A continuación, pasamos a concretar cada una de las metodologías utilizadas:

En la presente investigación, el enfoque cualitativo nos permite, tal y como Todd, Nerlich y McKeown plantean (2004, en Castañer, Camerino y Anguera, 2014), acercarnos a la realidad vital de las educadoras de los jardines de infancia (JUNJI) a través de la recogida de información para conocer sus experiencias, emociones y significados de la realidad investigada, utilizando procedimientos como la entrevista semiestructurada que posibilita

un proceso de indagación que permita desvelar sus puntos de vista en torno a los objetivos de la presente investigación.

Los autores Taylor y Bogdan, 1987; Blasco y Pérez, 2007; citado en Ruíz, Borboa y Rodríguez, 2013, hacen referencia a la metodología cualitativa como una forma de hacer frente al mundo empírico, que produce datos descriptivos, tales como: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Otros investigadores agregan que los estudios con enfoque cualitativo proveen una comprensión más profunda del fenómeno social que la que podría ser lograda por medio de datos cuantitativos (Silverman 2000; citado en Vasilachis de Gialdino, 2006).

Dentro del enfoque cualitativo, se definen dos cuestiones metodológicas fundamentales para su articulación:

1. El marco del conocimiento situado al que se adscribe

La presente investigación se encuadra en el marco del conocimiento situado, que defiende la teoría del punto de vista (Haraway, 1988) y cuestiona la producción neutral de conocimiento científico. Esta adscripción teórica sustenta el énfasis que esta investigación otorga a las experiencias de las educadoras que participan en ella.

2. Los paradigmas teórico-metodológicos vinculados

Por otro lado, los principales paradigmas en los que se asienta esta investigación y que son el fundamento de la elección de los principales métodos de investigación del marco metodológico y del uso de determinadas herramientas, aluden al “cruce paradigmático entre el constructivismo social, la corriente interpretativista, y la fenomenología” (Merlinsky 2006 en Ynoub, 2015, p. 12) en la investigación cualitativa. Definimos brevemente cada uno a través de las definiciones literales de algunas autoras y autores:

Tabla 11: Paradigmas teóricos y definiciones de cada autora y autor.

Paradigma y autor/a	Definición
<p>Constructivismo Canales (2006, p. 326)</p>	<p>Desde sus posiciones no hay observaciones (datos, leyes de la naturaleza, objetos) que puedan postularse con independencia a su observación, dado que los observadores son sistemas cerrados y, como tales, sólo observan lo que pueden observar en sus dominios de experiencias. Schmidt (1987) destaca que todos los conocimientos provienen de “experiencias de realidad” es decir, de logros específicos de observadores que no pueden realizar operaciones fuera de los límites trazados por sus condicionamientos estructurales. El mundo surge de los resultados de operaciones, internas y propias de un observador.</p>
<p>Interpretativismo. Cao & Thi (2015, p. 25).</p>	<p>Willis (2007) argues that the goal of interpretivism is to value subjectivity, and “interpretivists eschew the idea that objective research on human behaviour is possible” (p.110). Following from Willis’s points, Smith (1993) believes that interpretivists are ‘anti-foundationalists’, because “there is no particular right or correct path to knowledge, no special method that automatically leads to intellectual progress” (p.120). Proponents of interpretivism do not accept the existence of universal standards for research, instead the standards guiding research are “products of a particular group or culture” (Smith, 1993 p.5). Interpretive researchers do not seek the answers for their studies in rigid ways. Instead, they approach the reality from subjects, typically from people who own their experiences and are of a particular group or culture.</p>
<p>Enfoque fenomenológico. 1. Gurdián-Fernández, (2007, p. 37). 2. LeCompte y Schensul (1999 en Pereira, 2011, p. 24).</p>	<p>1. Participa en la construcción social de la realidad proponiendo el estudio directo de las experiencias personales tal y como aparecen de la conciencia subjetiva. Su método consiste en poner en cuestión todo aquello que se da por sentado en la vida social. 2. El método fenomenológico puede considerarse como eminentemente participativo, dado que el significado solo puede ser creado a través de la interacción.</p>

Otro aspecto de la metodología cuantitativa es que ha sido ampliamente defendida en la investigación, avalada por su rigor metodológico, fundamentalmente desde la corriente positivista. Se utiliza en aquellas investigaciones que pretenden generalizar los datos a la población general y en las que, para la obtención de los resultados, se emplean pruebas estandarizadas. En este proceso, la perspectiva de la persona investigadora implica situarse al margen de los datos que se obtienen. La validez, la objetividad, la experimentación, la generalización, la confiabilidad y el rigor metodológicos son algunas de las características en el proceso que se lleva a cabo en el desarrollo de este tipo de metodología (Hernández et al., 2014). En la presente investigación, la parte cuantitativa hace referencia a las técnicas metodológicas del diseño de la evaluación, donde se recogen mediciones pre y post implementación del programa.

Galeano (2004) señala que los estudios de corte cuantitativo aspiran a dar una explicación de la realidad social vista desde una perspectiva externa y objetiva. Su propósito es indagar acerca de la fidelidad de las mediciones o indicadores sociales con la finalidad de difundir sus resultados a poblaciones o situaciones amplias. La investigación cuantitativa trabaja principalmente con el número, la estadística y el dato cuantificable.

En esta investigación, se ha optado utilizar una metodología mixta en el primer estudio, cuyos objetivos ya han sido especificados con anterioridad.

En cuanto al segundo estudio de esta investigación se ajusta al objetivo de identificar y describir, desde la perspectiva de las educadoras, prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollar el lenguaje oral utilizando modelos de intervención naturalista, así como analizar elementos facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo del lenguaje oral a través de los modelos de intervención naturalista.

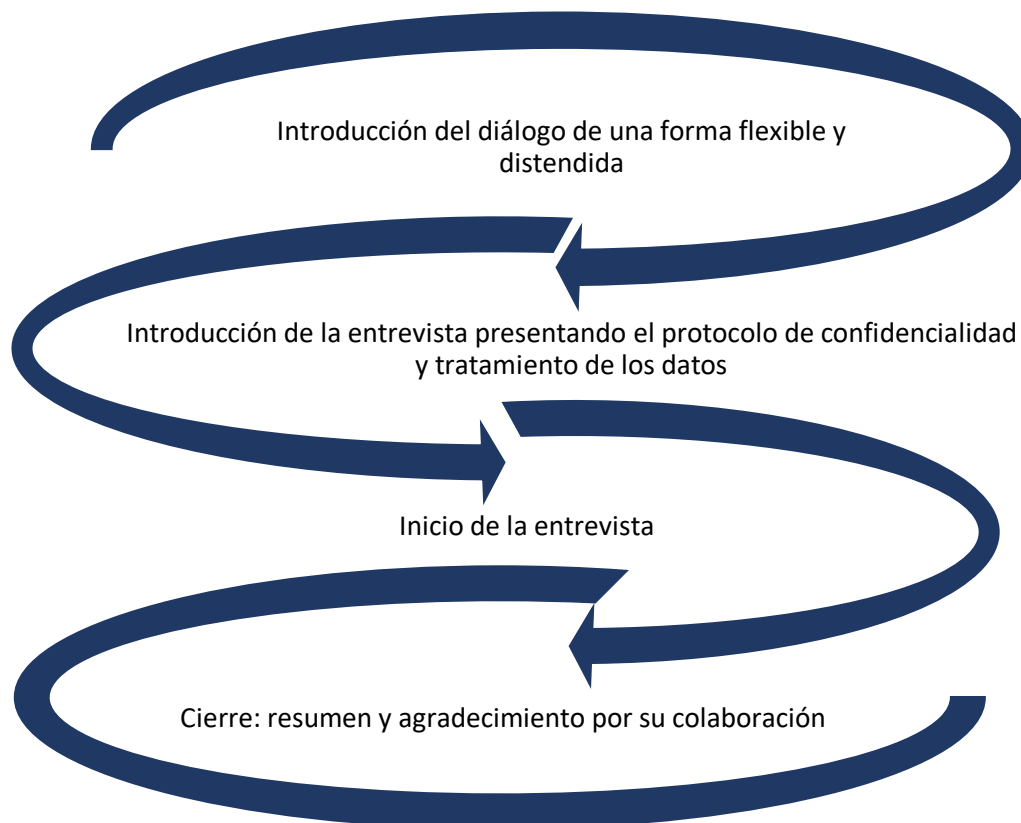
4.2.2. Diseño de la Investigación

Esta investigación se articula en dos estudios. El primero busca describir los modelos de intervención naturalista desde lo establecido por la literatura y su efectividad como metodología de enseñanza. Para ello, se ha diseñado una propuesta de enseñanza orientada al desarrollo del lenguaje oral, dirigida a niños y niñas de 3 a 5 años que asisten regularmente a jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. A partir de este primer estudio, se intenta analizar la eficacia de la propuesta de aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista y contrastar con el método integral.

El segundo estudio trata de identificar y describir, desde la perspectiva de las educadoras, prácticas pedagógicas que desarrollan el lenguaje oral mediante los modelos de intervención naturalista. Para ello, en cada realidad se realizan observaciones en distintas situaciones de aula con la finalidad de analizar elementos facilitadores y obstáculos para el desarrollo del lenguaje oral, a través de los modelos de intervención naturalista. Además, se han desarrollado entrevistas a las educadoras de párvulos para profundizar el tema de investigación.

En la figura 4 se presenta el diseño de la investigación destacando los dos estudios y cada una de sus fases.

Figura 4. Fases de la entrevista semiestructurada. Elaboración propia basada en Brunet, Belzunegui y Pastor (en Marí et al., 2010).



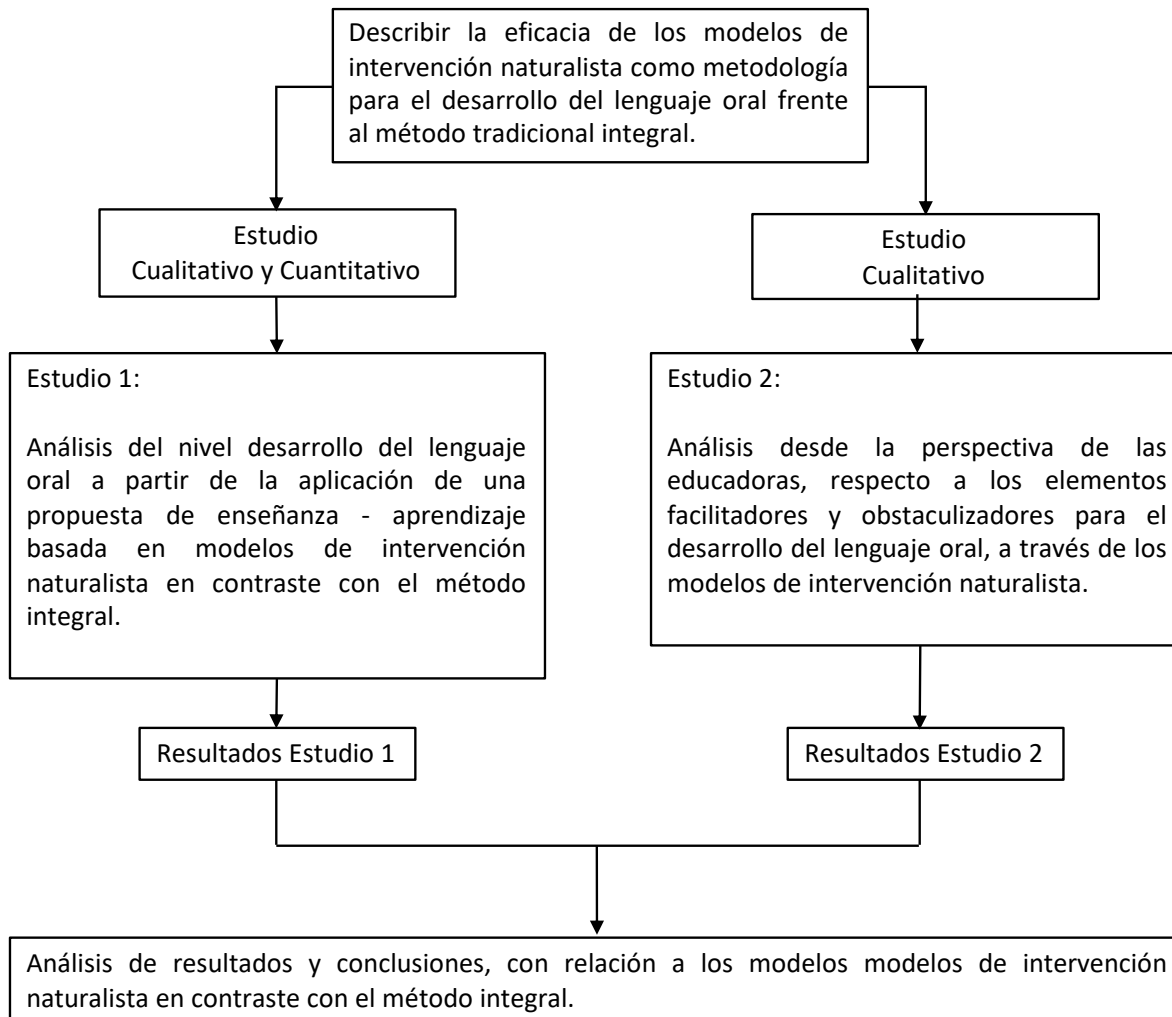


Figura 5: Diseño de la investigación, estudios y fases.

Para finalizar, comentar que esta investigación puede ser definida como un estudio controlado en la medida que establece dos grupos de prueba: un grupo control y un grupo experimental.

El grupo control y el grupo experimental, conformados por las entidades que participan en la investigación, son sometidos a las mismas condiciones, modificando solamente la variable en estudio (la aplicación de un programa basado en la metodología naturalista en el desarrollo del lenguaje oral). De esta manera, se observan los resultados y se registran

las diferencias entre ambos grupos para poder elaborar una conclusión. En uno de ellos —el grupo experimental— se aplica la propuesta de intervención. En el otro —el grupo de control— no se aplica. Posteriormente se comparan ambos resultados. Si la proporción de resultados deseados es mayor en el grupo experimental que en el grupo de control, entonces la intervención es eficiente. Si es igual, es ineficiente. Y si es menor, es contraproducente.

4.3. ESTUDIO 1

En el diseño de la investigación, el estudio 1 busca describir los modelos de intervención naturalista desde lo establecido por la literatura hasta su efectividad como metodología de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se ha elaborado una propuesta de enseñanza orientada al desarrollo del lenguaje oral, dirigida a niños y niñas de 3 a 5 años que asisten regularmente a jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. A partir de este primer estudio, se intenta valorar la incidencia de la aplicación de la metodología naturalista en el desarrollo del lenguaje oral e identificar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden ser mejorados en las aulas infantiles donde se aplica el método integral, tomando como referencia las propuestas de los modelos de intervención naturalista.

El Estudio considera cuatro fases para el proceso de la investigación:

1. Elaboración de la propuesta de enseñanza:

Una vez que se ha revisado la literatura disponible con respecto a las propuestas de enseñanza que desarrollan el lenguaje oral utilizando métodos naturalistas, se elabora una versión preliminar (Anexo 1, versión preliminar propuesta). Este primer borrador de la

propuesta contiene 4 dimensiones del lenguaje verbal, las cuales son sensorial, forma, contenido y uso. Cada una de estas dimensiones se estructuran con uno o más aprendizajes esperados, los que se encuentran definidos en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia de Chile. A continuación se presenta una tabla que muestra la conformación de la propuesta:

Tabla 12: Estructura inicial de la propuesta de enseñanza para desarrollar el lenguaje oral.

Dimensión	Aprendizaje esperado de las BCEP	Tipo de actividad
Sensorial	Comunicarse con distintos propósitos, en diferentes contextos y con interlocutores diversos usando argumentos en sus conversaciones, respetando turnos y escuchando atentamente.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de discriminación auditiva. - Actividades de imitación de ruidos. - Actividades de imitación de sonidos. - Actividades de memoria auditiva. - Actividades de recepción, asociación y memoria visual.
Uso del lenguaje	Aprendizaje esperado N° 3: Expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de identificación y emisión de órdenes. - Actividades de explicación y descripción de personas, objetos, situaciones y acontecimientos. - Actividades de diálogo, conversación y relato. - Actividades de normas de cortesía. - Actividades para tomar decisiones. - Actividades de interacciones del grupo. - Actividades de identidad.

<p>Contenido del lenguaje</p>	<p>Aprendizaje esperado N° 5: Comprender los contenidos y propósitos de los mensajes en distintas situaciones, identificando la intención comunicativa de diversos interlocutores, mediante una escucha atenta y receptiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de reconocimiento y localización de personas, animales y objetos. - Actividades de familias de palabras. - Actividades de derivación de palabras. - Actividades para ejercitar la memoria. - Adivinanzas. - Acertijos. - Retahílas. - Actividades de asociación de palabras. - Actividades con palabras contrarias. - Actividades de agrupación gramatical. - Actividades de comprensión de órdenes. - Actividades con analogías. - Actividades al aire libre.
<p>Forma del lenguaje</p>	<p>Aprendizaje esperado N° 8: Expresarse de forma clara y comprensible, empleando patrones gramaticales y estructuras oracionales adecuados según su lengua materna.</p> <p>Aprendizaje esperado N° 9: Producir oralmente sus propios cuentos, poemas, chistes, guiones, adivinanzas, dramatizaciones, en forma personal o colectiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades fonológicas de soplo. - Actividades fonológicas de respiración. - Actividades de habilidad motora lengua y labios. - Actividades de desarrollo de la estructura de la frase y la complejidad de la misma.

Esta primera versión de la propuesta es sometida a revisión de expertos en la materia, con la finalidad de recoger sus comentarios y sugerencias como especialistas en lenguaje y educación parvularia. Los expertos que participan de esta etapa son profesores de lenguaje

que trabajan en el sistema escolar, educadoras de párvulos que desempeñan funciones en jardines infantiles JUNJI y académicos de educación superior o universitaria.

Para la revisión de jueces expertos se construye una rúbrica para validar la propuesta de desarrollo del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista (Anexo 2, rúbrica). La rúbrica incluye un resumen con el marco conceptual de los modelos de intervención naturalista, una explicación de la estructura de la propuesta y los ítems que evalúan las actividades de la propuesta, además contiene un espacio para integrar observaciones y comentarios en cada una de las actividades.

A partir de esta revisión, se integran las recomendaciones de los expertos, obteniendo una nueva versión de la propuesta, cuya estructura se muestra a continuación:

Tabla 13: Propuesta de enseñanza para desarrollar el lenguaje oral.

Dimensión	Aprendizaje esperado de las B CEP	Tipo de actividad
Uso del lenguaje	Aprendizaje esperado N° 3: Expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de identificación y emisión de órdenes. - Actividades de explicación y descripción de personas, objetos, situaciones y acontecimientos. - Actividades de diálogo, conversación y relato. - Actividades de normas de cortesía. - Actividades para tomar decisiones. - Actividades de interacciones del grupo. - Actividades de identidad.

Contenido del lenguaje	Aprendizaje esperado N° 5: Comprender los contenidos y propósitos de los mensajes en distintas situaciones, identificando la intención comunicativa de diversos interlocutores, mediante una escucha atenta y receptiva.	<ul style="list-style-type: none">- Actividades de reconocimiento y localización de personas, animales y objetos.- Actividades de familias de palabras.- Actividades de derivación de palabras.- Actividades para completar frases.- Actividades para ejercitar la memoria.- Adivinanzas.- Acertijos.- Retahílas.- Actividades de asociación de palabras.- Actividades con palabras contrarias.- Actividades de agrupación gramatical.- Actividades de comprensión de órdenes.- Actividades con analogías.- Actividades al aire libre.
Forma del lenguaje	Aprendizaje esperado N° 8: Expresarse de forma clara y comprensible, empleando patrones gramaticales y estructuras oracionales adecuados según su lengua materna. Aprendizaje esperado N° 9: Producir oralmente sus propios cuentos, poemas, chistes, guiones, adivinanzas, dramatizaciones, en forma personal o colectiva.	<ul style="list-style-type: none">- Actividades fonológicas de soplo.- Actividades fonológicas de respiración.- Actividades de habilidad motora lengua y labios.- Actividades de desarrollo de la estructura de la frase y la complejidad de la misma.

La descripción de los cambios integrados en la propuesta como consecuencia de la revisión realizada por los expertos, se explicará en los siguientes apartados.

1. Selección y contacto con la muestra:

En primer lugar, se toma contacto con el nivel central de la Unidad de Investigaciones y Prácticas de la JUNJI, exponiendo el interés de trabajar con algunos de sus establecimientos y solicitando su apoyo. Posteriormente, se lleva a cabo una entrevista con la coordinadora de la unidad mencionada para presentar los antecedentes generales de la investigación, instancia donde se recibe la confirmación para realizar la intervención educativa en todos los jardines infantiles de la comuna de Cerrillos de la región Metropolitana de Chile (4 centros), y evaluar a la muestra a través de un instrumento de evaluación institucional.

Después de obtener la autorización, se toma contacto con los establecimientos educacionales. En un primer momento se realiza de manera telefónica con cada directora de cada establecimiento. Posteriormente, se concierta una cita con cada una de ellas con el objeto de explicarles detalladamente la finalidad de la investigación y de la participación de su establecimiento. Por último, se realizan tres encuentros con los equipos de aula con el objetivo de desarrollar una secuencia de capacitaciones referidas a los modelos de intervención naturalista y la propuesta de enseñanza del lenguaje oral.

3. Consentimiento informado:

Para poder poner en práctica la propuesta, se desarrollan 4 encuentros con las familias o tutores legales de los niños y niñas que asisten regularmente a los jardines infantiles y que han dado su consentimiento para realizar la investigación. En dichos encuentros se exponen las líneas generales del proyecto y se solicita su autorización para que los niños y niñas puedan participar en el estudio (Anexo 3, consentimiento informado y Anexo 4, consentimientos firmados por las familias).

4. Establecimiento del grupo control y grupo experimental:

Con objeto de poder evaluar la eficacia y la incidencia de la intervención, se establece un grupo control (formado por dos centros), que siguen utilizando el método integral, y un grupo experimental (formado por otros dos centros), a los que se aplica la propuesta de intervención diseñada y fundamentada en el uso de una metodología naturalista para trabajar el desarrollo del lenguaje oral. Los centros que integran el grupo control como el grupo experimental se deciden al azar. Los únicos criterios utilizados son, por un lado, que el número de alumnos y alumnas en cada grupo fuera muy similar y, por otro, que las profesionales de los cuatro centros mostraran su deseo de participar en el estudio.

5. Recogida y análisis de los datos:

En esta última fase, antes de poner en práctica la propuesta de intervención, se realiza la primera aplicación del “Instrumento de Evaluación para el Aprendizaje” (de aquí en adelante, IEPA) a todos los niños y niñas de la muestra. Una vez aplicado el instrumento, se desarrolla la propuesta formativa en el grupo experimental (dos establecimientos educativos) durante un semestre, de lunes a viernes. Por último, una vez finalizada la intervención, se vuelve a aplicar el IEPA, tanto al grupo control como al grupo experimental, con objeto de analizar los cambios que se han producido antes y después de la puesta en práctica de la intervención y las diferencias existentes entre ambos grupos.

En el transcurso de este apartado, se detallan en profundidad los participantes de la muestra, la propuesta de enseñanza aplicada para desarrollar el lenguaje oral, la fiabilidad y validez de la misma y el instrumento de evaluación usado para la recolección de información.

Tabla 14: Proceso de investigación Estudio I.

Fase	Detalle de actividades
<p>Fase 1: Elaboración de la propuesta de enseñanza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisión de la literatura sobre modelos de intervención naturalista. ● Identificación de actividades que desarrollan el lenguaje oral, a través de las dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso) definidas en la literatura con resultados favorables. ● Búsqueda de la literatura de las dimensiones del lenguaje oral, en función de su definición y elementos relevantes. ● Elaboración de un primer borrador de la propuesta para desarrollar el lenguaje oral. ● Revisión del primer borrador de la propuesta por parte de profesionales expertos en la materia (Profesores de lenguaje y Educadores de Párvulos). ● Recogida de comentarios y sugerencias a la propuesta, realizadas por los expertos. ● Análisis de la información recabada, a partir de los aportes entregados por los especialistas. ● Elaboración de una versión final de la propuesta, considerando las observaciones entregadas por los profesionales expertos.
<p>Fase 2: Selección y contacto con la muestra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Redacción de un formulario solicitando apoyo para el estudio. ● Envío del formulario a JUNJI, con una solicitud para realizar la intervención en jardines infantiles. ● Entrevista con la encargada de Unidad de Prácticas e Investigaciones del nivel central de JUNJI (Sra. Alejandra Durán Zelada). ● Contacto con las directoras de jardines infantiles implicados en el estudio para presentar el proyecto de investigación. ● 3 sesiones de capacitación sobre los modelos de intervención naturalista y propuesta de enseñanza del desarrollo del lenguaje oral para los equipos de aula de los jardines infantiles (Educadoras y Asistentes de Párvulos).
<p>Fase 3: Consentimiento informado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboración de un consentimiento informado, de acuerdo a los principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos de investigación del Informe Belmont. ● Planificación y preparación de los encuentros con las familias para presentar la investigación, junto con la participación de

	las Educadoras y Asistentes de Párvulos de cada equipo de aula.
	<ul style="list-style-type: none">● Realización de los encuentros con las familias y la recogida de los consentimientos informados.
Fase 4: Recogida y análisis de los datos.	<ul style="list-style-type: none">● Revisión y estudio del IEPA.● Primera aplicación del instrumento de evaluación IEPA en grupo experimental y grupo control.● Implementación de la propuesta de desarrollo del lenguaje oral mediante modelos de intervención naturalista.● Segunda aplicación del instrumento de evaluación IEPA en los grupos experimental y control.● Análisis de los datos obtenidos de la primera y segunda aplicación del IEPA.● Redacción de resultados del Estudio I.

Fuente: Elaboración propia.

4.3.1. Participantes

El primer estudio considera la participación de niños y niñas de 3, 4 y 5 años de edad que asisten regularmente a jardines infantiles JUNJI de la comuna de Cerrillos en la región Metropolitana. En esta etapa de la investigación, también participan educadoras y asistentes de párvulos que trabajan directamente en el aula con los niños y niñas. El detalle de la selección y descripción de la muestra se presenta en los siguientes apartados.

4.3.1.1. Selección de la muestra

La muestra está constituida por el total de los jardines infantiles JUNJI (4) que se encuentran en la comuna de Cerrillos de la región Metropolitana en Chile. Es importante mencionar que esta condición de lugar y número de establecimientos es definida por la institución en cuestión.

Cada establecimiento cuenta con 4,5 cursos de promedio. Cada uno de los niveles atiende a 28 niños y niñas, en horario de 8:30 a 19:00 horas, de lunes a viernes, todos los meses del año de forma continuada. El número total de sujetos que atienden estos centros educativos asciende a 626, sin embargo, la investigación considera una muestra de 330, correspondiente a los individuos que cumplen con la edad determinada en el estudio.

A continuación, se detalla el número de niveles educativos y matrícula de acuerdo a la capacidad por cada establecimiento:

Tabla 15: Jardines infantiles, niveles de atención educativa y matrícula de estudiantes de la comuna.

Comuna	Jardín Infantil	Niveles de atención educativa								Total
		Sala Cuna A	Sala Cuna B	Sala Cuna C	Medio Menor A	Medio Menor B	Medio Mayor A	Medio Mayor B	Medio Mayor C	
Cerrillos	Mi Refugio	14	14	14	28	28	30	30	30	188
Cerrillos	Vista Alegre	---	---	---	20	---	30	30	---	80
Cerrillos	Rayito de Sol	20	20	---	28	---	30	30	30	158
Cerrillos	Las Torres	14	20	20	28	28	30	30	30	200

Fuente: Elaboración propia.

El nivel de atención educativa que participa en la muestra de este estudio es el Medio Mayor en el que están escolarizados los alumnos y alumnas de 3, 4 y 5 años, rango etario atingente con la investigación.

Con la finalidad de concretar una muestra de niños y niñas coherente con el plan de investigación, se establecen 2 jardines infantiles para el grupo control y 2 para el grupo experimental.

El número de niveles de los 4 centros que participan en la investigación es de 11, de los cuales, 6 formarán parte del grupo experimental en los que se desarrollará la propuesta del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista y 5 conformarán el grupo control en lo que se seguirá aplicando el método integral. Respecto al número de niños y niñas que participan del estudio, 180 pertenecen al grupo experimental y 150 al grupo control.

La tabla 16 resume la muestra de jardines infantiles, niveles de atención educativa y número de niños y niñas por cada centro educativo.

Tabla 16: Muestra invitada de los jardines infantiles, niveles número de niños y niñas.

Territorio	Jardín Infantil	Grupo	Niveles	Párvulos
Cerrillos	Mi Refugio	Experimental	3	90
Cerrillos	Vista Alegre	Control	2	60
Cerrillos	Rayito de Sol	Experimental	3	90
Cerrillos	Las Torres	Control	3	90
Total	4	2 control 2 Experimental	11	330

Fuente: Elaboración propia.

Previamente a la implementación de la propuesta de desarrollo del lenguaje oral basada en los modelos de intervención naturalista, se mantienen reuniones con las directoras de los jardines infantiles para presentar el estudio y motivar su participación en el proceso. Posteriormente, se concretaron 4 sesiones de capacitación para los diferentes equipos de trabajo del grupo experimental, con la finalidad de transferir información relacionada a los modelos de intervención naturalista y explicar cómo se implementa la propuesta del lenguaje oral. Respecto al grupo control, solamente se realiza 1 sesión de trabajo para explicar las líneas generales del estudio.

De forma paralela, se desarrollan reuniones generales con las familias o tutores legales de los niños y niñas con objeto de presentarles el proyecto de investigación, su objetivo y

alcance, así como un consentimiento informado que busca confirmar la participación de los niños y niñas en la investigación. El 100% de los padres, madres o tutores dan su consentimiento voluntario a la participación de sus hijos e hijas en el estudio.

4.3.1.2. Descripción de la muestra

En el Estudio 1 participan 330 niños y niñas que asisten regularmente a los jardines infantiles JUNJI de la comuna de Cerrillos. De la muestra total de párvulos, 180 pertenecen al grupo experimental, 90 niños (50%) y 90 niñas (50%). Por su parte, el grupo control está constituido por 150 alumnos/as, 82 niños (54,7%) y 68 niñas (45,3%).

La edad de los sujetos se encuentra en el rango de 3 a 5 años, todos residen en la misma comuna de Cerrillos donde se encuentran ubicados los jardines infantiles y sus viviendas se ubican aproximadamente a 10 cuadras de éstos. Presentan un desarrollo típico, viven en situación de alta vulnerabilidad social y cultural, el nivel de escolaridad de los padres, madres y cuidadores corresponden a enseñanza básica completa y media incompleta, principalmente.

Respecto a los tipos de familias, tanto en el grupo experimental como en el control, tipología uniparental un 27% (una sola persona a cargo del niño o niña), sin núcleo 25% (no existe un núcleo conyugal) y nuclear 23% (padre, madre o ambos, con hijos), familias extendidas 17% (padre o madre o ambos, con hijos y otros parientes) y compuestas 8% (padre o madre o ambos, con hijos, parientes u otras personas sin lazo sanguíneo).

4.3.2. Diseño y evaluación de la propuesta basada en modelos de intervención naturalista

El Estudio 1 considera, en primer lugar, la elaboración de una propuesta basada en modelos de intervención naturalista (Anexo 5, propuesta del lenguaje oral versión final), a partir de

la revisión exhaustiva de la literatura de los modelos naturalistas y el desarrollo del lenguaje. En segundo lugar, la aplicación de un pre y posttest, con el propósito de obtener resultados y verificar la efectividad de la propuesta del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista. Para tal efecto, se hace uso del instrumento de evaluación que aplica JUNJI en sus diferentes centros, llamado “Instrumento de Evaluación para el Aprendizaje” (IEPA).

4.3.2.1. Elaboración de propuesta

Este proceso se inicia con la revisión exhaustiva de literatura del desarrollo de lenguaje oral y propuestas de enseñanza en educación infantil, basadas en lineamientos de modelos de intervención naturalista. En este sentido, se lleva a cabo una revisión sobre estudios nacionales e internacionales que analizan propuestas y/o programas educativos orientados a promover el desarrollo del lenguaje infantil en sus dimensiones de uso, contenido y forma.

Tomando en consideración las implicaciones del estudio acerca de los modelos de intervención naturalista y el desarrollo del lenguaje oral en niños y niñas en edad preescolar, presentado en los apartados anteriores, se diseña una propuesta para el desarrollo del lenguaje oral que favorezca favorecer la comunicación y lenguaje de los párvulos y que deberá ser implementada por las educadoras de párvulos que trabajan directamente en el aula.

El diseño de la propuesta se fundamenta en actividades o experiencias educativas que promueven el desarrollo del lenguaje. En este sentido, la fuente principal de insumos para dar cumplimiento a esta etapa del estudio son los Talleres para desarrollar el lenguaje oral de Condemarán, Galdames y Medina (1995), Estrategias para la estimulación del lenguaje oral del Departamento de Educación Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (1996), Materiales de apoyo al profesorado de la Junta de Andalucía, Consejería de

Educación, Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación (Cabrera et al., 2005) y una Guía de actividades para la primera infancia UNICEF (s.f). Todos hacen hincapié en el desarrollo del lenguaje verbal infantil.

El proceso del diseño y elaboración de la propuesta se relaciona con tres momentos, el primero es la selección de actividades que se articulan con las dimensiones de forma, contenido y uso del lenguaje oral; el segundo, cuenta con la revisión y adaptación -si procede- de la redacción de las actividades de acuerdo al contexto educacional chileno; finalmente, el tercero corresponde al juicio de expertos. En dicho proceso participaron profesores universitarios y de aula de las áreas de educación inicial y lenguaje.

El primer borrador cuenta con una contextualización de la propuesta que contempla los aprendizajes esperados que se articulan en 141 actividades de lenguaje, divididas en cuatro dimensiones: sensorial, uso, contenido y forma.

Una vez elaborado el primer borrador de la propuesta, se somete a una revisión mediante juicio de expertos que permita evaluar la pertinencia y claridad de la propuesta. Para ello, se elabora una pauta de evaluación para los expertos que busca valorar la pertinencia y claridad de las actividades, con la finalidad de obtener sugerencias para la mejora. En el instrumento de evaluación, la pertinencia es entendida como el grado en que la actividad se relaciona con el lenguaje oral y la claridad refiere al grado en que la actividad es comprensible para el lector. Dichos aspectos se valoran con una puntuación que oscila entre 0, 1 y 2.

A continuación, se presenta una tabla con los ítems y puntajes asignados:

Tabla 17: Ítems y puntajes asignados para validar la propuesta del estudio.

Aspecto a Evaluar	Puntaje		
	0	1	2
Pertinencia. Grado en que la actividad se relaciona con el desarrollo del lenguaje oral.	No es pertinente la actividad para el desarrollo del lenguaje oral.	No queda clara la pertinencia de la actividad para el desarrollo del lenguaje oral. Es Confusa.	Existe pertinencia entre la actividad y el desarrollo del lenguaje oral.
Claridad. Grado en que la actividad es comprensible para el lector.	Es confusa y no se entiende.	No es posible comprender con claridad la actividad. Falta desarrollo.	La actividad es clara y comprensible para el lector.

En la rúbrica se añade un cuadro para que el revisor incluya comentarios y sugerencias que estime convenientes o cualquier invitación de modificación sobre la propuesta.

La versión final de la propuesta está compuesta por 3 dimensiones forma, contenido y uso del lenguaje. Cada una de ellas cuenta con una descripción de su significado, objetivos de aprendizajes extraídos de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia de Chile (2001) y diferentes actividades que funcionan como medio de apoyo al aprendizaje infantil basado en los modelos de intervención naturalista.

En este contexto, es importante precisar que el marco de referencia curricular de la Educación Parvularia de Chile (Bases curriculares de educación parvularia, 2001), los objetivos se denominan aprendizajes esperados y especifican lo que se espera que aprendan los niños y niñas. Los aprendizajes esperados se tipifican en dos ciclos, desde los primeros meses de vida hacia los tres años y desde los tres años y un día a los seis años.

4.3.3. Instrumento de Evaluación para el Aprendizaje (IEPA)

A partir del proceso de elaboración y revisión de la propuesta del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista, y con el fin de facilitar la recogida de datos, se decide que la propuesta se va a estructurar en tres dimensiones Uso, Contenido y Forma del lenguaje. En este sentido, cada dimensión presenta un set de actividades, organizadas en criterios que tratan de posibilitar el logro del aprendizaje esperado asociado a cada perspectiva.

La primera dimensión es la *Uso del lenguaje* (la pragmática). Se estructura en siete ítems y cada uno de ellos contiene actividades o experiencias de aprendizajes con su debida descripción. Los ítems que considera esta dimensión son actividades de Identificación y emisión de órdenes; Explicación y descripción de personas, objetos, situaciones y acontecimientos; Diálogo, conversación y relato; Normas de Cortesía; Tomar decisiones; Interacciones del grupo; y, por último, Identidad.

La dimensión *Contenido del lenguaje* (comprensión y expresión) se compone de catorce ítems para organizar las diferentes experiencias de aprendizajes. Estos son Reconocimiento y localización de personas, animales y objetos; Familias de palabras; Derivación de palabras; Completar frases; Ejercicio de memoria; Adivinanzas; Acertijos; Retahílas; Asociación de palabras; Palabras contrarias; Agrupación gramatical; Comprensión de órdenes; Analogías; y, por último, Aire libre.

Por último, la dimensión *Forma del lenguaje* (competencias fonológicas y morfosintaxis), se organiza en actividades que se dividen en cuatro ítems que favorecen las verbalizaciones espontáneas en niños y niñas. Los ítems considerados en esta dimensión son Fonológicas de soplo; Fonológicas de respiración; Habilidad motora de lengua y labios; Desarrollo de la estructura de la frase y la complejidad de la misma.

El siguiente cuadro muestra una descripción de cada dimensión de la propuesta del lenguaje, basada en modelos de intervención naturalista, y los aprendizajes esperados en cada una de ellas.

Tabla 18: Definición de dimensiones del lenguaje y aprendizajes esperados de la propuesta del lenguaje oral.

Dimensión	Descripción	Aprendizaje esperado (extraído de las BCEP, 2001)
Uso	La dimensión pragmática consiste en utilizar el lenguaje en diferentes circunstancias y contextos de comunicación e interacción social, con diversos usos, tales como: saludar, despedirse, solicitar información, entre otros.	Aprendizaje esperado N° 3: Expresarse oralmente en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas.
Contenido	Se relaciona directamente con el nivel de comprensión y expresión. Las experiencias y modelos transmitidos al niño en ambientes sociales, potencian esta área en lo concerniente al campo léxico, la imaginación, pensamiento, expresión oral, precisión semántica del vocabulario y la memoria en los procesos lingüísticos.	Aprendizaje esperado N° 5: Comprender los contenidos y propósitos de los mensajes en distintas situaciones, identificando la intención comunicativa de diversos interlocutores, mediante una escucha atenta y receptiva.
Forma	Esta dimensión guarda relación con el grado de madurez del niño/a. Por ello, la adquisición de la competencia fonológica y la morfosintaxis deben ser consideradas como un proceso paulatino que implica otros aprendizajes de forma simultánea. La primera, el desarrollo de aspectos fonéticos y fonológicos, refiere a los sonidos y a los fonemas del lenguaje oral. La segunda, la morfosintaxis, se	Aprendizaje esperado N° 8: Expresarse en forma clara y comprensible, empleando patrones gramaticales y estructuras oracionales adecuados según su lengua materna. Aprendizaje esperado N° 9: Producir oralmente sus propios cuentos, poemas, chistes,

refiere a las estructuras lógicas primarias y a las indefinidas variantes que el niño aplica a un enunciado. guiones, dramatizaciones, individual o colectiva. adivinanzas, de forma

La importancia de potenciar la dimensión Forma del lenguaje es que, a partir de las verbalizaciones espontáneas del niño, el educador tiene oportunidad de favorecer o incrementar estructuras más elaboradas.

Fuente: Elaboración propia.

A efectos de la aplicación de la propuesta del desarrollo oral, los equipos de profesionales que participan en la investigación, Educadoras y Técnicas de Párvulos, han sido debidamente capacitadas con antelación. Durante 4 sesiones, se explican y desarrollan cada una de las actividades basadas en modelos de intervención naturalista a las educadoras y técnicas de párvulos del grupo experimental. Posteriormente, a cada grupo se le hace entrega de una caja con los materiales requeridos para cada actividad, entre ellos: bombillas, láminas grandes, cuentos, set con trabalenguas, adivinanzas, cuentos, acertijos, retahílas, instrumentos musicales de viento, pendrive con videos y canciones, silbatos, pizarra, plumones de diferentes colores, etc.

A continuación se presenta una tabla con la planificación de las actividades del plan de capacitación (Anexo 6, Plan de capacitación):

Tabla 19: Planificación de actividades del plan de capacitación.

Objetivo	Actividades	Horas	Nº sesiones	Nº participantes	Recursos
Proporcionar orientación e información relativa a los objetivos del estudio, desarrollo del lenguaje oral y los modelos de intervención naturalista.	Dar a conocer los lineamientos generales del estudio, objetivos y metodología de trabajo. Socialización de los modelos de intervención naturalista y aspectos relevantes del desarrollo del lenguaje oral.	3	1	18	Proyector, computadora y altavoz.
Facilitar el conocimiento y promover el desarrollo de habilidades necesarias para que los profesionales puedan aplicar la propuesta del desarrollo del lenguaje oral.	Presentación de la propuesta de desarrollo del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista.	3	1	18	Proyector, computadora y parlante.
Desarrollar actividades prácticas de perfeccionamiento para que las profesionales puedan desempeñar eficientemente las experiencias educativas que	Demostración y práctica de todas las actividades de uso, contenido y forma del lenguaje de la propuesta.	3	2	18	Materiales y recursos didácticos de apoyo a cada una de las actividades de uso, contenido y forma

contiene la del
propuesta del lenguaje.
desarrollo del
lenguaje oral.

Fuente: Elaboración propia.

Con la finalidad de dar sustento al trabajo y lograr describir la eficacia de los modelos de intervención naturalista como metodología para el desarrollo del lenguaje oral en contraste con el método tradicional integral, se acuerda con el equipo de profesionales que trabajan con los niños y niñas pertenecientes al grupo experimental, aplicar las actividades de la propuesta que promueve el desarrollo del lenguaje oral tres veces a la semana durante todo el periodo que dura la intervención (desde agosto 2017 a enero 2018).

4.3.4. Fiabilidad y validez de la propuesta de intervención

En este apartado se presenta el análisis de la fiabilidad y validez de la propuesta de intervención diseñada en las distintas dimensiones, forma, contenido y uso.

4.3.4.1. Fiabilidad de la propuesta

La fiabilidad se vincula con la estabilidad de los resultados alcanzados cuando una misma prueba de evaluación es realizada por los mismo sujetos en distintos momentos (DICENLEN, 24 febrero 2021).

Con el propósito de garantizar la fiabilidad de la propuesta basada en la utilización de modelos de intervención naturalista, se calcula su consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach.

Alfa de Cronbach es un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de un instrumento de medida. En esta investigación, el Alfa de Cronbach permite evaluar, a partir de los puntajes

asignados por los jueces, si estadísticamente las actividades forman parte del constructo “dimensión del lenguaje” específico para la cual fueron diseñadas. Este análisis se realiza para cada una de las actividades que integran cada dimensión, considerando los criterios de claridad y pertinencia.

En cuanto a la evaluación de los resultados, la literatura sugiere que un Alfa de Cronbach igual o superior a 0,70 se puede considerar como aceptable, aunque lo ideal es obtener resultados que oscilan entre 0,80 y 0,90.

En la implementación de la medida se descartaron del análisis las actividades que constituyeron una constante. Esto es, que no presentaron variabilidad en las evaluaciones realizadas por los expertos, es decir, los valores mantienen un valor fijo o constante en el análisis. En todos los casos se trató de evaluaciones con puntaje “2” (logro total). El software estadístico realiza esta operación de forma automática.

Del mismo modo, las actividades correspondientes a la dimensión sensorial de la versión inicial de la propuesta del desarrollo del lenguaje oral fueron eliminadas en su totalidad, dado que los jueces expertos informaron de su irrelevancia en el estudio debido a las edades de los niños que participan en el grupo experimental. Las actividades eliminadas son de discriminación auditiva, imitación de ruidos - sonidos, memoria auditiva y de recepción, asociación y memoria visual.

Para la realización del análisis se utilizó el software estadístico STATA, utilizando el siguiente código: *alpha variable1 variable 2 variable n, std item label.*

La siguiente tabla 20 muestra la correspondencia entre las dimensiones, las actividades evaluadas con sus respectivo código de análisis en la base de datos y los aprendizajes esperados.

Tabla 20: Correspondencia entre Dimensiones, actividades de intervención evaluadas y aprendizajes esperados

Dimensión	Actividad	Aprendizaje esperado
Uso del Lenguaje	2.1 Actividades de identificación y emisión de órdenes. (Código: 2_1_1)	Aprendizaje esperado N° 3: Expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas.
	2.2 Actividades de explicación y descripción de personas, objetos, situaciones y acontecimientos. (Códigos: 2_2_1; 2_2_2; 2_2_3)	
	2.3 Actividades de diálogo, conversación y relato. (Códigos: 2_3_1; 2_3_2; 2_3; 2_3_4)	
	2.4 Actividades de normas de cortesía. (Códigos: 2_4_1; 2_4_2)	
	2.5 Actividades para tomar decisiones. (Código: 2_5_1)	
	2.6 Actividades de interacciones del grupo. (Código: 2_6_1)	
	2.7 Actividades de Identidad. (Código: 2_7_1)	
Contenido del lenguaje	3.1 Actividades de reconocimiento y localización de personas, animales y objetos. (Códigos: 3_1_1; 3_1_2; 3_1_3)	Aprendizaje esperado N° 5: Comprender los contenidos y propósitos de los mensajes en distintas situaciones, identificando la intención comunicativa de diversos interlocutores, mediante una escucha atenta y receptiva.
	3.2. Actividades de familias de palabras. (Código: 3_2_1)	
	3.3 Actividades de derivación de palabras. (Código: 3_3_1)	
	3.4 Actividades de completar frases. (Código: 3_4_1)	
	3.5 Actividades para ejercitar la memoria. (Códigos: 3_5_1; 3_5_2; 3_5_3; 3_5_4; 3_5_5; 3_5_6)	
	3.6 Adivinanzas. (Código: 3_6_1)	
	3.7 Acertijos. (Código: 3_7_1)	

3.8 Retahílas. (Códigos: 3_8_1; 3_8_2; 3_8_3; 3_8_4; 3_8_5)

3.9 Actividades de asociación de palabras. (Códigos: 3_9_1; 3_9_2; 3_9_3)

3.10 Actividades con palabras contrarias. (Código: 3_10_1)

3.11 Actividades de agrupación gramatical. (Código: 3_11_1)

3.12 Actividades de comprensión de órdenes. (Código: 3_12_1)

3.13 Actividades con analogías. (Código: 3_13_1)

3.14. Actividades al aire libre. (Códigos: 3_14_1; 3_14_2)

Forma del lenguaje	4.1 Actividades fonológicas de soplo. (Códigos: 4_1_1; 4_1_2; 4_1_3; 4_1_4; 4_1_5)	Aprendizaje esperado N° 8: Expresarse de forma clara y comprensible, empleando patrones gramaticales y estructuras oracionales adecuados según su lengua materna. Aprendizaje esperado N° 9: Producir oralmente sus propios cuentos, poemas, chistes, guiones, adivinanzas, dramatizaciones, de forma personal o colectiva.
--------------------	--	--

4.3.4.1.1. Resultados de la dimensión uso del lenguaje

Con relación al criterio pertinencia, el análisis de la distribución porcentual de las evaluaciones de los expertos indican que un 82,7% de las evaluaciones realizadas valoran las actividades como pertinentes, mientras que un 17,3% las califica como confusas. Los resultados muestran un Alfa de Cronbach de 0,8 que permite afirmar que existe una consistencia interna adecuada entre la dimensión uso del lenguaje y todas las actividades que la componen.

Tabla 21: Distribución del total de calificaciones de los jueces – Pertinencia de actividades en la dimensión uso del lenguaje.

Nivel de Pertinencia	Porcentaje
No es pertinente la actividad con el lenguaje oral.	0,0%
No queda clara la pertinencia de la actividad con el lenguaje oral. Confusa.	17,3%
Existe pertinencia entre la actividad y lenguaje oral.	82,7%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 22: Coeficiente Alfa de Cronbach – Pertinencia de actividades en la dimensión uso del lenguaje.

Item	Obs	Sign	ítem- test corr.	ítem-rest corr.	inter ítem corr.	alpha	Label
P_2_1_1	4	-	0.9789	0.9646	0.3155	0.6974	P.2.1.1
P_2_2_1	4	-	0.2512	0.0213	0.6309	0.8953	P.2.2.1
P_2_3_1	4	+	0.9789	0.9646	0.3155	0.6974	P.2.3.1
P_2_3_4	4	+	0.9789	0.9646	0.3155	0.6974	P.2.3.4
P_2_4_2	4	+	0.6301	0.4575	0.4667	0.8140	P.2.4.2
P_2_5_1	4	-	0.5176	0.3179	0.5155	0.8418	P.2.5.1
Test scale					0.4266	0.8170	mean (standardized items)

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la claridad, un 90,4% de las evaluaciones totales realizadas por los expertos, califica que las actividades son claras y fácilmente comprensibles, mientras que un 9,6% evalúa que falta desarrollo. Complementariamente, se observa un Alfa de Cronbach de 0,7, lo que permite afirmar que está dentro del rango que permite afirmar existe una consistencia interna suficiente entre la dimensión y todos los ítems (actividades) que la componen.

Tabla 23: Distribución del total de las evaluaciones de los jueces – Claridad de actividades en la dimensión uso del lenguaje.

Nivel de Claridad	Porcentaje
No es clara la actividad.	0,0%
No es posible comprender con claridad la actividad. Falta desarrollo.	9,6%
La actividad tiene claridad para el lector.	90,4%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24: Coeficiente Alfa de Cronbach – Claridad de actividades en la dimensión uso del lenguaje.

Item	Obs	Sign	ítem-test corr.	ítem-rest corr.	inter ítem corr.	alpha	Label
C_2_1_1	4	-	0.8783	0.7746	0.2222	0.5333	C.2.1.1
C_2_2_1	4	+	0.6831	0.4714	0.3333	0.6667	C.2.2.1
C_2_3_1	4	-	0.8783	0.7746	0.2222	0.5333	C.2.3.1
C_2_3_2	4	+	0.2928	0.0000	0.5556	0.8333	C.2.3.2
C_2_3_4	4	+	0.6831	0.4714	0.3333	0.6667	C.2.3.4
Test scale					0.3333	0.7143	mean (standardized items)

Fuente: Elaboración propia.

4.3.4.1.2. Resultados de la dimensión contenido del lenguaje

Al observar la distribución porcentual de las evaluaciones de los expertos, se observa que la totalidad de las evaluaciones califican las actividades como pertinentes, razón por la cual no es necesario –ni posible- realizar una medición del Alfa de Cronbach, pudiendo concluir que todas las actividades que componen la dimensión contribuyen al desarrollo del Contenido del Lenguaje y justifican su inclusión.

Tabla 25: Distribución del total de calificaciones de los jueces – Pertinencia de actividades en la dimensión contenido del lenguaje.

Nivel de Pertinencia	Porcentaje
No es pertinente la actividad con el lenguaje oral.	0%
No queda clara la pertinencia de la actividad con el lenguaje oral. Confusa.	0%
Existe pertinencia entre la actividad y el lenguaje oral.	100%

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al criterio claridad, se observa que un 97,3% de las valoraciones realizadas por los expertos manifiestan que las actividades son claras y fácilmente comprensibles. Solo un 2,7% indican que faltaría desarrollo. El Alpha de Cronbach, una vez eliminadas las constantes, es superior a 0,7, lo que permite valorar como adecuada la consistencia interna entre la dimensión contenido del lenguaje y las actividades que la integran, lo cual avala su inclusión.

Tabla 26: Distribución del total de calificaciones de los jueces – Claridad de actividades en la dimensión contenido del lenguaje.

Nivel de Claridad	Porcentaje
No es clara la actividad.	0,0%
No es posible comprender con claridad la actividad. Falta desarrollo.	2,7%
La actividad tiene claridad para el lector.	97,3%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 27: Coeficiente Alfa de Cronbach – Claridad de actividades en la dimensión contenido del lenguaje.

Indicador	Coeficiente
Correlación intermedia	0.5774
Número de elementos en la escala	2
Coeficiente de fiabilidad en la escala	0.7321

Fuente: Elaboración propia.

4.3.4.1.3. Resultados de la dimensión forma del lenguaje

A nivel de distribución general el análisis de las calificaciones de los jueces con relación a la pertinencia de las actividades de esta dimensión, indica una mayor diversidad en sus valoraciones. Un 55% valoran las actividades como “pertinentes” y un 45% indican que serían confusas. En cuanto al análisis del Alfa de Cronbach, se obtiene un coeficiente de 0,64, insuficiente para concluir la existencia de una adecuada consistencia interna entre la dimensión forma del lenguaje y las actividades que la componen.

Tabla 28: Distribución del total de calificaciones de los jueces – Pertinencia de actividades en la dimensión forma del lenguaje.

Nivel de Pertinencia	Porcentaje
No es pertinente la actividad con el lenguaje oral.	0,0%
No queda clara la pertinencia de la actividad con el lenguaje oral. Confusa.	45,0%
Existe pertinencia entre la actividad y lenguaje oral.	55,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 29: Coeficiente Alfa de Cronbach – Pertinencia de actividades en la dimensión forma del lenguaje.

Item	Obs	Sign	ítem-test corr.	ítem-rest corr.	inter ítem corr.	alpha	Label
P_4_1_1	4	+	0.4918	0.2025	0.3442	0.6774	P.4.1.1
P_4_1_2	4	+	0.8519	0.7179	0.1518	0.4172	P.4.1.2
P_4_1_3	4	-	0.8797	0.7667	0.1369	0.3882	P.4.1.3
P_4_1_4	4	-	0.3118	0.0000	0.4405	0.7590	P.4.1.4
P_4_1_5	4	+	0.6719	0.4372	0.2480	0.5688	P.4.1.5
Test scale					0.2643	0.6423	mean (standardized items)

Fuente: Elaboración propia.

A la luz de estos resultados, se ha procedido a realizar los análisis estadísticos eliminando aquellos ítems-actividades con menores niveles de consistencia. Desde este criterio - puramente estadístico-, la eliminación del análisis de la actividad “Explorar posturas de los labios en el soplo, soplar hacia arriba y abajo” (P_4_1_3) permite obtener un coeficiente de 0,76, que indica una adecuada consistencia interna entre la dimensión forma y el resto de los ítems-actividades que la integran.

En cuanto a la claridad evaluada por los jueces, se observa que un 65% señalan que las actividades propuestas son claras y fácilmente comprensibles, mientras que un 35% menciona que falta desarrollo.

El análisis de consistencia interna arroja un coeficiente de 0,77 que permite concluir que la claridad de las actividades de la dimensión forma es adecuada.

Tabla 30: Distribución del total de calificaciones de los jueces – Claridad de actividades en la dimensión forma del lenguaje.

Nivel de Claridad	Porcentaje
No es clara la actividad.	0,0%
No es posible comprender con claridad la actividad. Falta desarrollo.	35,0%
La actividad tiene claridad para el lector.	65,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 31: Coeficiente Alfa de Cronbach – Claridad de actividades en la dimensión forma del lenguaje.

Item	Obs	Sign	ítem- test corr.	ítem-rest corr.	inter ítem corr.	alpha	Label
C_4_1_1	4	+	0.8378	0.6846	0.3849	0.6524	C.4.1.1
C_4_1_2	4	+	0.5127	0.2135	0.7182	0.8844	C.4.1.2
C_4_1_3	4	+	0.8378	0.6846	0.3849	0.6524	C.4.1.3
C_4_1_4	4	+	0.8881	0.7746	0.3333	0.6000	C.4.1.4
Test scale					0.4553	0.7698	mean (standardized items)

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, a nivel general la consistencia interna de las dimensiones de uso, contenido y forma del lenguaje, arrojan datos que permiten concluir que dicha consistencia es adecuada en la propuesta del lenguaje oral.

4.3.4.2. Validez de la propuesta

Con la finalidad de analizar la validez de la propuesta basada en modelos de intervención naturalista que estimula el desarrollo del lenguaje oral en niños y niñas, se realiza un estudio

del grado en que dicha propuesta mide lo que aspira medir -desarrollo del lenguaje oral- o que cumple con el objetivo para el que fue construido (Urrutia, Barrios, Gutiérrez & Mayorga, 2014). De este modo, la validez de la propuesta junto con la fiabilidad determinarán la calidad de esta.

Para evaluar la validez de contenido, la propuesta se somete al juicio de expertos. En esta ocasión se optó por trabajar con un panel de expertos del área del lenguaje y la comunicación, quienes conocen el área de investigación a nivel profesional y académico, es decir, un comité de expertos intencionado. Se invitó a participar a 7 expertos, de los cuales 3 no pudieron finalizar el proceso. Durante este periodo se elaboró una matriz de evaluación para los jueces, en donde se evalúa la pertinencia y claridad de las actividades que desarrollan el lenguaje oral, mediante una escala Likert con tres opciones de respuestas valoradas con 0, 1 y 2 puntos (ver tabla 32). La proporción de estos puntajes en cada categoría de la escala permitió obtener la validez de contenido.

A continuación, se muestra una tabla que recoge todas las puntuaciones entregadas por los evaluadores:

Tabla 32: Resumen puntuaciones de jueces expertos.

Dimensión	Actividades	Pertinencia					Claridad				
		E1	E2	E3	E4	Promedio índice específico	E1	E2	E3	E4	Promedio índice específico
Dimensión del Uso del Lenguaje	Actividades de identificación y emisión de órdenes; de explicación y descripción de personas, objetos, situaciones y acontecimientos; de diálogo, conversación y relato; para tomar decisiones; de interacciones del grupo; de identidad.	24	22	21	26	23,25	25	23	24	24	24
		PROMEDIO				1,788461538	PROMEDIO				1,818181818
		DESVIACIÓN ESTANDAR				0,267047004	DESVIACIÓN ESTANDAR				0,217429623
		DESVIACIÓN TÍPICA				0,256570462	DESVIACIÓN TÍPICA				0,208899622
Dimensión de	Actividades de reconocimiento y localización de personas, animales	56	56	56	56	56	55	55	56	56	55,5
		PROMEDIO				2	PROMEDIO				1,982142857

Contenido del lenguaje	y objetos; de familias de palabras; de derivación de palabras; de completar frases; para ejercitar la memoria; adivinanzas; acertijos; retahílas; asociación de palabras; con palabras contrarias; agrupación gramatical; de comprensión de órdenes; con analogías; al aire libre.	DESVIACIÓN ESTANDAR	0	DESVIACIÓN ESTANDAR	0,065566316
		DESVIACIÓN TÍPICA	0	DESVIACIÓN TÍPICA	0,0643848442
Dimensión de forma del lenguaje	Actividades fonológicas de soplo.	7 9 9 5	7,5	8 9 8 8	8,25
		PROMEDIO	1,5	PROMEDIO	1,65
		DESVIACIÓN ESTANDAR	0,176776695	DESVIACIÓN ESTANDAR	0,2236067977
		DESVIACIÓN TÍPICA	0,158113883	DESVIACIÓN TÍPICA	0,2

La tabla muestra las puntuaciones de los jueces expertos por cada dimensión del lenguaje (uso, contenido y forma) y actividad evaluada. En ella es posible observar que los ítems evaluados en la dimensión de contenido del lenguaje, todas las actividades se evalúan con la puntuación más alta, correspondiente a 2 puntos. El promedio general de esta dimensión para el criterio de pertinencia es 2 y para la claridad es 1,9821. Además, se observa una media de 1,5 para ambos criterios (pertinencia y claridad), la desviación estándar para el criterio de pertinencia de 0,1767 y para la claridad corresponde a 0,2236. Estos ítem indican que las actividades evaluadas en la dimensión de contenido no presentan mayores discrepancias entre los evaluadores, lo cual es beneficioso para la propuesta del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista.

La evaluación de la dimensión de forma del lenguaje presenta los resultados con menor puntuación, los ítems evaluados muestran un promedio general de 1,5 para el criterio de pertinencia y de 1,65 para la claridad. Se puede apreciar que para esta dimensión la mediana (2) es la misma para ambos criterios (pertinencia y claridad), la desviación estándar es 0 en el criterio de pertinencia, mientras que la desviación estándar para el criterio de claridad es 0,2236. La desviación estándar del conjunto de actividades evaluadas por los

jueces, muestran una distribución simétrica alrededor de la media, según la regla de Chebyshev (Domínguez y Domínguez, 2006, P.126).

Con relación a la evaluación de la dimensión de uso del lenguaje, se observa un promedio general de 1,7884 para la pertinencia y de 1,8181 para el criterio claridad. Respecto a la mediana, la referencia para la pertinencia y claridad es 2 en ambos casos. En cuanto a la desviación estándar, los resultados obtenidos para este indicador de variabilidad es de 0,2670 para el criterio de pertinencia y 0,2174 para la claridad.

4.3.5. Procedimiento de recogida y análisis de datos

A partir de la elaboración y revisión de la propuesta que desarrolla el lenguaje oral y la elaboración de la versión definitiva de la misma, se procede a contactar con las directoras de jardines infantiles de la muestra para establecer una entrevista inicial en la que se concrete su participación en el estudio y coordinar las sesiones con los equipo de aula para presentar la metodología de trabajo.

Para medir el efecto de la propuesta basada en modelos de intervención naturalista para el desarrollo del lenguaje oral, se decide aplicar el instrumento institucional a los centros educativos seleccionados en la muestra ("Instrumento de Evaluación para el Aprendizaje"- IEPA) , ya que este considera específicamente un ámbito de lenguaje y comunicación, que está dividido en dos subdimensiones o núcleos, denominados lenguaje verbal y lenguajes artísticos. Asimismo, es importante recordar que la propuesta en cuestión, contiene los objetivos y aprendizajes de dichos núcleos y ámbito que, a su vez, se relacionan directamente con el lenguaje oral.

En las siguientes líneas, se describe el proceso de recogida de información y el análisis de los datos.

4.3.5.1. Recogida de datos

Antes de iniciar el proceso de recogida de datos, fue necesario hacer una solicitud formal a la institución pública JUNJI, pidiendo una autorización para realizar el estudio, cumplimentando un formulario proporcionado por la propia entidad. Dicho documento fue aprobado en un primer momento, además hubo que participar en una entrevista con la Encargada de la Unidad de Prácticas e Investigación del nivel central de JUNJI, Alejandra Durán Zelada, a quien se le presentan las líneas generales de la investigación y los requerimientos asociados para su buen desarrollo. Finalmente, se consigue la autorización (Anexo 7, autorización investigación JUNJI) y se concretan los jardines infantiles que participarán del proyecto (Mi Refugio, Rayito de Sol, Vista Alegre y Las Torres).

En un segundo momento, se contacta con las directoras de los jardines infantiles que van a participar en la investigación con la finalidad de acercarse al contexto educativo del establecimiento, presentar la investigación y coordinar las sesiones de trabajo con los equipos de aula. En este sentido, se realizan 2 encuentros con cada directora, en los que se conoce a las educadoras de párvulos y asistentes de aula, se presentan los objetivos de la investigación, la metodología de trabajo y se coordinan las sesiones de trabajo para dar a conocer en profundidad la propuesta diseñada para optimizar el desarrollo del lenguaje oral utilizando métodos naturalistas. En concreto, se planifica un encuentro mensual con cada uno de los equipos de educadoras y asistentes de párvulos que se desarrollará los viernes. La elección del día responde al hecho de que los viernes se llevan a cabo actividades de formación (Comunidad de Aprendizaje Unidad Didáctica, CAUE), por lo que se suspende la actividad educativa con los niños y niñas que asisten al establecimiento. Durante 4 meses continuados, en horario de 14:30 a 17:30 horas, en cada jardín infantil perteneciente al grupo experimental se desarrolla un proceso formativo en el que se abordan los modelos de intervención naturalista, con atención especial a la propuesta orientada a la estimulación

y desarrollo del lenguaje verbal y se ejercitan las diferentes actividades planificadas en la propuesta.

Como se ha mencionado anteriormente, para la recolección de datos se utiliza el instrumento de evaluación institucional de la JUNJI (IEPA), dado que este contiene ámbitos y núcleos específicos que evalúan el desarrollo del lenguaje verbal. En este sentido,, la propuesta de desarrollo del lenguaje oral contiene objetivos de aprendizajes que son parte del instrumento de evaluación institucional de JUNJI.

El Instrumento de evaluación IEPA es congruente con las bases curriculares para la educación parvularia porque atiende a la diversidad de estilos de aprendizaje, entiende al niño y niña como sujeto de derecho, fomenta la evaluación cualitativa mediante el reconocimiento de las diferencias individuales, asumiendo el logro de aprendizajes como un proceso distintivo en cada niña o niño. El IEPA (Anexo 8, IEPA) se compone de 3 ámbitos, 8 núcleos, 31 focos y la selección de 43 aprendizajes u objetivos esperados relevantes por cada ciclo (primer ciclo: 0 a 3 años; segundo ciclo: 3 a 6 años). Los objetivos de aprendizajes de ambos ciclos se enlazan entre sí, generando 8 descriptores continuos y concatenados. La selección de los objetivos de aprendizajes se realiza atendiendo a los criterios de relevancia de los contenidos y en coherencia con los énfasis de JUNJI. La evaluación con IEPA se realiza en un contexto que atiende la diversidad, el continuo de los aprendizajes, respetando estilos y ritmos del alumnado, y considera adecuaciones curriculares cuando corresponde. De este modo, los niños y niñas que presentan alguna discapacidad, podrán ser evaluados con este mismo instrumento (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2012).

El propósito de este instrumento es identificar el progreso de los aprendizajes del niño como en una matriz de valoración, además de recoger información de los procesos educativos que son registrados en forma diaria por el equipo de aula a través de diferentes

mecanismos como lo son las evaluaciones pedagógicas, la información que aporta la familia, entre otros, recogidas en un contexto natural de aprendizaje.

Respecto a los objetivos de aprendizaje del IEPA podemos mencionar que los del primer ciclo se encuentran articulados con los objetivos del segundo ciclo, con una complejidad progresiva que se adapta al desarrollo evolutivo del niño. Dicha articulación de los objetivos de aprendizaje representan una matriz de valoración de descriptores, los cuales representan diversas observables y que pueden ser comunicadas mediante el lenguaje verbal y no verbal (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2012).

Los descriptores señalan las conductas observables y comunicables, planteadas como aspiraciones de carácter positivo. El instrumento pretende identificar y situar la conducta y los aprendizajes del alumnado considerando ambos ciclos. Desde este punto de vista, los descriptores representan el despliegue de cada uno de los objetivos de aprendizaje organizados de manera progresiva, favoreciendo una mirada más inclusiva del proceso de evaluación. Asimismo, los descriptores permiten al educador/ra revisar y mejorar su práctica pedagógica porque orientan los aprendizajes hacia las particularidades de cada discente y la diversidad de escenarios educativos (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2020).

A continuación, se muestra la estructura del Instrumento de evaluación IEPA:

Tabla 33: Estructura del Instrumento de Evaluación para el aprendizaje (IEPA).

Ámbitos de aprendizaje	Núcleos de aprendizaje	Objetivos de aprendizaje o aprendizajes esperados	Descriptores	Niveles o tramos curriculares
Formación o desarrollo personal y social.	Identidad y autonomía Convivencia y ciudadanía Corporalidad	y Selección de objetivos de aprendizaje (contenidos en la bases curriculares	de Diseño de descriptores para cada uno de los aprendizajes seleccionados.	Tramos curriculares que resguardan la trayectoria.

	movimiento	para la educación parvularia).
Comunicación.	Lenguaje verbal	
	Lenguajes artísticos	
Relación con el medio natural y cultural.	Comprensión del entorno sociocultural	
	Exploración del entorno natural	
	Pensamiento matemático	

En cuanto a las orientaciones generales para el uso del IEPA, su diseño permite una selección de objetivos de aprendizaje que favorece la sistematización de los mismos durante el proceso de enseñanza, junto con la toma de decisiones pedagógicas. Cuenta con descriptores por cada uno de los objetivos de aprendizajes, lo cual beneficia la identificación de avances y progresos en la trayectoria educativa de cada niño/a.

Es importante mencionar que el IEPA habilita al educador a incorporar otros aprendizajes que no estén definidos en el instrumento, con la finalidad de atender a la diversidad de contextos educativos (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2020).

En el instructivo de la Junta Nacional de Jardines infantiles (2020), se entregan diversas consideraciones para la aplicación del instrumento. Estas son las siguientes:

1. La sistematización de la información con el instrumento se realiza al menos 2 veces al año. En cada momento de la evaluación se recomienda al equipo de aula contar con suficiente información con relación al proceso de enseñanza de cada niño/a.
2. Se sugiere para la sistematización de la información reunir antecedentes cualitativos, tales como: registros de observación, matriz de valoración, registros anecdóticos, documentación, conversaciones, registros fotográficos, portafolios,

bitácoras, entre otros. Asimismo, es recomendable considerar diversas fuentes de información, por ejemplo: equipos pedagógicos, comunidad educativa, familias y párvulos.

3. En la recopilación de información, se aconseja tener en cuenta las interacciones del niño/a durante situaciones de juego libre, experiencias de aula planificadas, entrevistas y conversaciones espontáneas con niños, niñas y sus familias.
4. Para la sistematización de la información, se sugiere utilizar la hoja de sistematización de los aprendizajes (Anexo 9, Hoja de respuestas IEPA).
5. En la fase de recopilación de información, considerar la asistencia y permanencia del niño (al menos durante un mes en el aula).
6. En la etapa del análisis de la información, se aconseja integrar los datos al plan de trabajo del aula y aplicar los ajustes necesarios para beneficiar el proceso de enseñanza - aprendizaje.
7. Se pretende que este instrumento se transforme en una herramienta técnica que favorezca la reflexión y la transformación de la práctica pedagógica.

A efectos de este estudio, el IEPA se aplica al alumnado antes (pretest) y después de la implementación de la propuesta del lenguaje oral, a lo largo de un semestre, tanto al grupo control como al grupo experimental. En este periodo, se realizan, también, monitoreos quincenales en las aulas, para observar la puesta en práctica de la propuesta; además, cuando son requeridos, se realizan también reuniones con los equipos de aula.

La aplicación del IEPA pre y post intervención permiten realizar un análisis comparativo entre el grupo control y el grupo experimental y de los resultados obtenidos por el alumnado antes y después de la aplicación de la propuesta. Los datos recogidos fueron traspasados a una hoja de cálculo de Excel y analizados con el programa estadístico SPSS con el fin de poder codificar y analizar cuantitativamente los datos.

4.3.5.2. Análisis de datos

El análisis cuantitativo del estudio I se ha desarrollado mediante el programa estadístico “Statistical Package for the Social Sciences”, SPSS versión 21.

Como hemos mencionado en los apartados anteriores, para obtener los datos del estudio el IEPA se aplica en diferentes momentos temporales, al inicio y al término de la intervención y se comparan los resultados obtenidos en función de los descriptores del aprendizaje de las niñas y niños, calculando la diferencia o resta simple entre la medición previa y posterior.

Cabe mencionar que, dentro de las orientaciones generales, el IEPA señala que los aprendizajes se encuentran articulados por nivel de progresión en el desarrollo, como una matriz de valoración cuya complejidad es progresiva (JUNJI, 2010). Este instrumento es considerado como inclusivo porque es posible evaluar tanto procesos como resultados, dependiendo de las características y particularidades de cada niño y niña. Una de las características a destacar de este instrumento es la necesidad de obtener y reunir una gran cantidad de información del proceso de aprendizaje de cada niño y niña antes de proceder a su uso. Dicha información se recoge en distintos momentos en los que los párvulos se relacionan con su contexto educativo, con sus pares y en otras instancias de aprendizajes.

El análisis de la información recogida se realiza por categorías de estado de avance entre la aplicación del pretest y posttest. Dichas categorías son *advertencia*, *logro en riesgo*, *conserva el logro*, *logro esperado* y *logro relevante* (serán definidas en el capítulo de resultados). Otra forma de analizar los datos es de acuerdo al impacto que tienen los resultados que aumentan o disminuyen el puntaje promedio en el grupo experimental, es decir, el método de diferencias en diferencias, que es una manera de evaluar el impacto de una intervención a partir de la comparación de variables.

4.4. ESTUDIO II

En este apartado se describe el Estudio II de la investigación, en el que, empleando una metodología cualitativa, se identifican las dimensiones y subdimensiones referidas a la capacitación, diseño e implementación y proceso evaluativo de la propuesta de desarrollo del lenguaje oral. Este segundo estudio tiene por objetivo analizar la perspectiva de las educadoras y asistentes de párvulos respecto a los elementos facilitadores y obstaculizadores en el desarrollo del lenguaje oral de la propuesta de intervención implementada basada en modelos de intervención naturalista.

Siguiendo el procedimiento del Estudio I, el proceso de investigación del Estudio II se divide también en tres fases.

1. Elaboración de la herramienta

Con objeto de recoger la información necesaria, en este segundo estudio se utiliza la entrevista y el grupo focal (Anexo 10, pauta entrevista estudio cualitativo). Para ello se elabora una única pauta de entrevista dirigida a las educadoras y asistentes de párvulos que han participado en la implementación de la propuesta y que describiremos con detalle en el apartado 4.5.3.1. *Recogida de datos*.

2. Selección y contacto con la muestra

Los participantes del Estudio II son las profesionales educadoras y asistentes de párvulos que implementan la propuesta del lenguaje oral. Para este efecto se vuelve a contactar con los centros educativos del grupo experimental de la investigación, se presenta la pauta de entrevista y se concretan los tiempos para desarrollar las entrevistas individuales a las educadoras y el grupo focal en el caso de las asistentes de párvulos. Cabe mencionar que, inicialmente, se pretendía aplicar la pauta de entrevista a todos los participantes, tanto educadoras como asistentes, sin embargo, por la propia dinámica de los jardines infantiles

y el cambio de autoridades en JUNJI en el año 2018, solo se autoriza una sesión de grupo focal con el conjunto las de asistentes de párvulos que participaron en el proceso de implementación de la propuesta.

3. Recogida y análisis de datos

La recogida de datos se desarrolla a través de la entrevista individual en el caso de las educadoras de párvulos y del grupo focal en el caso de las asistentes de párvulos. Posteriormente, se procede al análisis de los datos obtenidos en esta etapa.

Tabla 34: Proceso de investigación Estudio II.

Fase	Detalle de las actividades
<p>1. Elaboración de una pauta de entrevista para las entrevistas y grupo focal a los profesionales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisión de literatura de pautas de entrevistas y grupo focal para la recogida de datos en investigación. ● Definición de dimensiones e identificación de aspectos a tener en cuenta para el instrumento. ● Elaboración del primer borrador del instrumento para la recogida de información. ● Revisión del primer borrador del instrumento por profesionales expertos. ● Realización de modificaciones y elaboración del instrumento definitivo.
<p>2. Selección y contacto con la muestra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Contacto con la Dirección de los jardines infantiles JUNJI, solicitando su apoyo para la realización de las entrevistas y del grupo focal con las profesionales. ● Contacto telefónico con la dirección de cada jardín infantil para concretar y programar la realización de las entrevistas a las educadoras y del grupo focal con las asistentes.
<p>3. Recogida y análisis de los datos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Aplicación y recogida de datos de la entrevista y grupo focal. ● Transcripción de opiniones y observaciones recogidas en las entrevistas y grupo focal. ● Análisis de los datos y redacción de resultados del segundo estudio.

Fuente: Elaboración propia.

4.4.1. Participantes

Los participantes del segundo estudio son los profesionales y técnicos en párvulos de los 2 jardines infantiles que pertenecen al grupo experimental. A continuación, se describen las características más representativas de la misma.

4.4.1.1. Selección de la muestra

La muestra seleccionada es el conjunto de educadoras y asistentes de los dos centros del grupo experimental: 6 educadoras y 12 asistentes de párvulos.

Una vez identificada la muestra, se contactó con la Dirección de los jardines infantiles del grupo experimental a quienes se les propone una fecha para desarrollar el encuentro y aplicar las entrevistas a las educadoras y asistentes de párvulos. A partir de estas conversaciones telefónicas, se acuerda realizar entrevistas individualizadas a las educadoras de párvulos y un grupo focal a las asistentes.

A partir de los requerimientos planteados por las directoras de los jardines infantiles del grupo experimental, se procede a contactar a las educadoras de párvulos para establecer un calendario de recogida de información mediante la pauta de entrevista; asimismo, se contacta a las 5 asistentes de párvulos que fueron autorizadas a participar en el Estudio II y concretar una fecha y lugar para efectuar el grupo focal.

4.4.1.2. Descripción de la muestra

El grupo experimental está compuesto por 6 niveles de atención educativa, por cada uno de ellos trabaja una profesional (educadora de párvulos) y 2 técnicos (asistentes de párvulos), quienes se distribuyen las diferentes tareas y funciones durante la rutina diaria

con niños y niñas. La educadora de párvulos es una profesional que lidera los procesos de enseñanza - aprendizaje, recibe formación universitaria de 10 semestres de promedio y se encuentra capacitada para el diseño, implementación y evaluación de experiencias pedagógicas. Por su parte, la asistente de párvulos se especializa durante 5 semestres en materias de apoyo y colaboración directa en el aula. En total, en el Estudio II participan 6 educadoras y 12 asistentes de párvulos.

En la tabla 35 presenta los jardines infantiles del grupo experimental, tipo de grupo, número de niveles de atención educativa y número de profesionales por cada centro educativo.

Tabla 35: Muestra invitada de los jardines infantiles experimental, niveles y profesionales.

Territorio	Jardín Infantil	Grupo	Niveles	Profesionales	Técnicos
Cerrillos	Mi Refugio	Experimental	3	3	6
Cerrillos	Rayito de Sol	Experimental	3	3	6
Total	4	2	6	6	12

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los equipos de aula, están conformados por 3 adultos, 1 profesional (educador de párvulos) y 2 técnicos (asistentes de párvulos). El total de educadoras y asistentes que constituyen la muestra invitada en el estudio es de 18, 6 educadoras y 12 asistentes.

Respecto a los años de experiencia de los equipos de aula que participan en el estudio, varían entre 5 a 25 años en la misma institución (JUNJI), condición que beneficia la intervención dada su vasta experiencia con niños y niñas. De este grupo, un 44,4% posee menos de diez años de experiencia laboral y el 55,6%, más de diez años de experiencia. La tabla 36 resume las características de los profesionales participantes con relación al sexo y perfil profesional.

Tabla 36: Características de las profesionales con relación con el sexo y perfil profesional.

Variables	Número	Porcentaje
Sexo:		
Mujer	18	100%
Hombre	0	
Perfil profesional:		
Profesional (Educatora)	6	33,3%
Técnico/asistente	12	66,7%

Fuente: Elaboración propia.

Cabe mencionar que los equipos de aula se constituyen por periodos de 4 años, tiempo en el que desempeñan sus funciones con el mismo grupo de niños y niñas desde el nivel sala cuna (3 meses a 2 años con 11 meses) hasta el nivel medio mayor (3 años a 5 años). Este dato nos parece relevante de cara a la investigación en la medida que garantiza un conocimiento en profundidad del alumnado al que va dirigida la propuesta de intervención y la continuidad de las mismas profesionales a lo largo de la misma.

4.4.2. Herramientas de recogida de información: Entrevista y grupos focales

Para la recogida de los datos del Estudio II, se han utilizado dos técnicas de investigación cualitativa: la entrevista y el grupo focal. Se elabora una pauta de entrevista que se organiza en tres dimensiones que son capacitación e inducción, diseño e implementación de la propuesta y proceso evaluativo. La misma pauta de entrevista se aplica individualmente a las educadoras y a las asistentes en el grupo focal. A continuación, se describe con mayor detalle las técnicas de recogida de información utilizadas.

4.4.2.1. La entrevista

Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 419) definen algunas características de la entrevista que citamos literalmente:

- El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. Es flexible.
- Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
- El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.
- El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
- El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
- La entrevista cualitativa tiene un carácter más amistoso.
- Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

La entrevista semiestructurada cumple en esta investigación el objetivo de ahondar en las experiencias de las educadoras y asistentes de párvulos que conforman la muestra. Permite establecer un puente hacia sus historias de vida, situar sus experiencias y sus voces en el centro del escenario y promover la interpretación de las mismas en la intersubjetividad del diálogo. Según varios autores (Seidman, 2013; Hernández-Sampieri et al., 2013; Cuevas, 2009; Willig, 2009; Rogers y Bouey (2005) en Hernández et al., 2014) las características más relevantes de la entrevista semiestructurada pueden sintetizarse en algunas que presentamos en la figura 3:

Tal y como afirman Brunet, Belzunegui y Pastor (en Marí et al., 2010, p. 114), el uso de la entrevista en el proceso de recolección de datos permite acceder a opiniones, actitudes, creencias, valores o conocimiento de forma única. La persona que investiga tiene, a su vez,

el rol de facilitar el acceso a esas experiencias y, además, el de interpretar, en ese proceso intersubjetivo con la propia persona entrevistada, la realidad representada en su discurso.

El transcurso de la entrevista está compuesto por varias fases que organizamos en las siguientes figuras 6 y 7:

*Figura 6: SEQ Figura * ARABIC 3. Características de la entrevista cualitativa. Elaboración propia a través de Hernández-Sampieri et al. (2014)*



Figura 7: Fases de la entrevista semiestructurada. Elaboración propia basada en Brunet, Belzunegui y Pastor (en Marí et al., 2010).



4.4.2.2. Grupos de discusión

El grupo de discusión es definido como:

Una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre un determinado tópico propuesto por el investigador. (Gil, 1992, p. 201)

Según este mismo autor, el número habitual de sujetos estaría entre los 6 y los 10 participantes, si bien contrasta esta cifra con lo propuesto por Bers (1989), Byers y Wilcox (1988) o Grunig (1990) que afirman que el grupo puede estar compuesto por hasta 12 participantes. Los “focus groups”, cuya traducción paulatina ha derivado en “grupos de discusión”, son entrevistas grupales en donde las personas participantes “discuten” sus diferentes puntos de vista sobre un tema propuesto, construyendo una narrativa colectiva. Su potencialidad reside en la importancia sociológica del grupo.

En esta herramienta es clave la figura de la persona moderadora, cuyo papel es doble, según afirma Gutiérrez (2014, p. 43):

1. Promover un encuentro grupal en el cual las personas integrantes puedan exponer sus ideas libre, natural y espontáneamente.
2. Generar un clima de trabajo donde se promueva la motivación hacia el tema investigado y los objetivos de la investigación.

En torno a la cuestión de la conformación del grupo y la pertinencia de la heterogeneidad o la homogeneidad, serán los objetivos del grupo de discusión los que determinen qué resulta más eficaz en cada caso. Con el fin de aclarar el procedimiento a llevar a cabo para el correcto desarrollo de los grupos de discusión, adoptamos la propuesta de Gutiérrez (2014) que se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 37: Fases del grupo de discusión, elaborado por Gutiérrez (2014, p.52)

Fase de presentación	Fase de consolidación	Fase de conducción	Fase de cierre
Adecuación de la sala e instrumentos de registro	Calentamiento del grupo (warming up) y afianzamiento de la situación grupal	Introducción de los objetivos de investigación (aproximaciones generales e inespecíficas)	Recapitulación de lo dicho

Presentación de la institución, empresa, organismo investigador, etc.	Posicionamiento inicial del grupo frente al tema de la investigación	Profundización de estímulos para su evaluación si hubiera	de Preguntas específicas, aclaraciones, interpretaciones, etc.
Identificación de los roles a desempeñar	Primeras elaboraciones discursivas	Profundización en los objetivos de la investigación (aproximaciones específicas)	Requerimientos complementarios: cumplimentación de cuestionarios, datos sociodemográficos, nuevos contactos, etc.
Elaboración de la demanda de la tarea		Elaboraciones parciales de cuestiones centrales para la investigación	Despedida y gratificaciones.
Presentación de los aparatos de registro, asistencia, etc.		Reelaboraciones	
Presentación del tema de discusión			

En síntesis, la estrategia de grupos focales tiene por finalidad dejar registro de cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia (Aigner, 2002). Barbour, Amo y Blanco (2013) señala que las discusiones en grupos se dan adecuadamente cuando el investigador estimula la interacción entre los participantes. En el segundo estudio se intenta conocer la percepción de las asistentes de párvulos sobre cómo vivenciaron el proceso de capacitación, implementación y evaluación de la propuesta.

4.4.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

El procedimiento para la recogida de datos en el grupo experimental se desarrolla de dos formas, entrevista individualizada a cada educadora de párvulos que participa en la investigación y la realización de un grupo focal con 5 de las asistentes de párvulos que fueron autorizadas a participar por la institución JUNJI. En las siguientes líneas, se detalla el proceso de recolección de información en cada caso, así como el procedimiento de análisis de los datos.

4.4.3.1. Recogida de datos

El proceso de recogida de datos se inicia por establecer contacto con las directoras de los jardines infantiles de JUNJI que participaron como grupo experimental en el estudio. A partir de esto, fue posible formalizar y coordinar un calendario para aplicar las entrevistas individualizadas a las educadoras de párvulos y concretar la fecha para realizar el grupo focal con las asistentes de párvulos.

Se elabora un guión de entrevista que permita la recogida de datos en función de las dimensiones definidas. La entrevista se estructura en cuatro partes: Introducción en la que se presentan las participantes y se establece un diálogo distendido entre ellas que contribuya a crear un clima de confianza. En segundo lugar, se realiza una breve introducción en la que se contextualiza la investigación y se explicita el objetivo de la entrevista. En tercer lugar, se formulan las preguntas, organizadas en tres bloques de contenido tomando como referencia las dimensiones ya comentadas. Son preguntas que, fundamentalmente, buscan obtener información del proceso de capacitación, implementación y evaluación de la propuesta de lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista. Por último, se procede al cierre de la entrevista en el que se resume lo abordado y se procede a agradecer a las asistentes su participación.

Durante las entrevistas y grupo focal se muestra una excelente disposición de las participantes para colaborar activamente en cada sesión.

Tabla 38: Relación entre las participantes y las herramientas de recogida de datos.

Tipo de participante	Herramienta	Nº participantes
Educadora de párvulos	Entrevista individual	6
Asistentes de párvulos	Grupo focal	5

Fuente: Elaboración propia.

La pauta de entrevista tiene por objetivo conocer la percepción de educadoras y técnicas de párvulos que han participado en la implementación de la propuesta basada en modelos de intervención naturalista en niños y niñas de 3, 4 y 5 años que asisten a jardines infantiles de la JUNJI. La entrevista se estructura en tres dimensiones, capacitación e inducción, diseño e implementación de la propuesta y proceso evaluativo. Cada dimensión se compone de preguntas que incitan la conversación. A continuación, se muestra una tabla con las preguntas clave por cada dimensión:

Tabla 39: Dimensiones y preguntas de la pauta de entrevista.

Dimensión	Preguntas
Capacitación	<p>¿De qué manera fue capacitada para trabajar con los modelos de intervención naturalista? ¿Cuál fue la estrategia implementada? ¿Cuánto tiempo dedicaron a la capacitación?</p> <p>¿El equipo de aula fue integrado a la inducción y capacitación?</p> <p>¿Se convocó a las familias de los niños y niñas a participar? ¿Cómo se involucraron en el proceso de implementación de la propuesta que desarrolla el lenguaje oral?</p>
Diseño e implementación de la propuesta.	<p>Los objetivos y aprendizajes esperados seleccionados para la propuesta ¿Son apropiados para las actividades que evalúan el lenguaje oral? ¿Permiten generar adecuaciones curriculares?</p> <p>Respecto a las actividades basadas en modelos de intervención</p>

naturalista y que promueven el desarrollo del lenguaje oral ¿Pueden ser evaluadas por los aprendizajes esperados seleccionados? ¿Son fáciles de aplicar? ¿De qué manera implemento la propuesta de actividades en la rutina diaria del aula?

En cuanto a las adecuaciones curriculares ¿Permiten realizarlas los aprendizajes esperados seleccionados en la propuesta de desarrollo del lenguaje oral?

¿Cómo se organizaron con el equipo de aula para realizar las actividades? ¿Cuántas veces a la semana se aplicaron y en qué momentos? ¿De qué manera evaluaron las actividades y el desempeño de los niños y niñas? ¿En qué horario y cuánto tiempo dedicaban?

¿Cómo evaluaron los aprendizajes de los niños y niñas?

¿Las actividades se ajustan a las dimensiones de uso, contenido y forma del lenguaje?

Proceso evaluativo.

¿Qué considera que funciona bien en la propuesta de intervención? ¿Qué aspectos piensa que pueden ser mejorados? ¿Por qué cree que no funcionaron?

¿Podría compartir algunas lecciones aprendidas en la implementación y evaluación de la propuesta de intervención?

Con el tiempo transcurrido en el uso de la propuesta ¿Han realizado algún ajuste o modificación en las actividades propuestas? ¿De qué tipo? ¿Podrías darme un ejemplo, por favor?

¿Hubo efectos positivos o relevantes en la integración de la familia en la aplicación de la propuesta? ¿Cómo reaccionó la familia con este trabajo? ¿Hubo algún impacto que pudiera comentar?

Una última pregunta para finalizar esta entrevista, ¿Qué diferencias y/o similitudes tiene la propuesta de modelos de intervención naturalista con el currículum integral?

4.4.3.2. Análisis de datos

A partir de la recogida de datos, se procede al análisis de los datos del Estudio II.

Primeramente se ordenan y preparan los datos, siendo necesario transcribir las entrevistas y grupo focal en un procesador de textos, organizando por escrito las observaciones, opiniones y comentarios de cada una de las sesiones.

Con posterioridad a la preparación del texto, se procede al análisis de los datos con apoyo del programa Atlas TI en su versión 7.5 para la codificación de textos y realización de mapas jerárquicos por dimensión. El contenido se categoriza y codifica de acuerdo a las dimensiones y subdimensiones definidas para el cuestionario, además de constituir redes conceptuales -mapas- que vinculan las relaciones internas dentro de cada subdimensión. Finalmente, se procede a la interpretación de estos datos, a través de agrupaciones temáticas que relacionan las dimensiones y subdimensiones.

Gibbs (2013), señala que el análisis cualitativo referido a las experiencias de las personas que participan de una investigación, pueden estar relacionadas con historias personales y de la vida profesional. También hace hincapié en que “una de las funciones del análisis cualitativo es encontrar patrones y producir explicaciones” (p.23).

4.4.4. Fiabilidad y validez

Los métodos cualitativos acentúan las diversas formas en las que podemos situarnos para dar respuesta adecuada a las situaciones concretas que se irán demarcando en el proceso investigativo. Se refieren a la investigación que produce datos descriptivos e interpretativos mediante la cual las personas hablan o escriben con sus propias palabras el comportamiento observado (Berríos, 2000).

Aunque existen varias técnicas que estudian la validez de la investigación cualitativa, en este estudio se ha optado por utilizar la validación del entrevistado, también denominada control de miembros (validación comunicativa) que requiere “solicitar a los entrevistados una lectura crítica de los documentos de la investigación, con el fin de que evalúen la calidad de las descripciones, el relevamiento de todas las perspectivas y la captación de su significado” (Peralta, 2017, p. 6). De este modo, fue necesario contrastar con las entrevistadas (educadoras y asistentes) la transcripción realizada de sus respuestas y opiniones: es decir, cada participante en la entrevista y grupo focal, revisa la transcripción de sus respuestas y se consulta su nivel de acuerdo en la reproducción de sus respuesta, ofreciendo a las participantes la posibilidad de incorporar cambios o matizar sus respuestas (Denzin y Lincoln 2005, p. 643, citado en Vargas, 2012). Los resultados obtenidos en este estudio es una aprobación de todas las participantes, sin excepciones ni discrepancias, de la transcripción realizada de sus respuestas y opiniones.

Es importante mencionar que, esta técnica de validación fue aplicada tanto a las entrevistas individuales como al grupo focal. En ambos casos no se observan desavenencias o desacuerdos en las transcripciones.

CAPÍTULO 5. ANALISIS DE RESULTADOS

5.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DEL ESTUDIO I

5.1.1. Resultados previos y posteriores a la aplicación del método de intervención naturalista

5.1.1.1. Resultados del análisis por categorías de estado de avance

5.1.1.2. Resultados de la evaluación del impacto de la aplicación del modelo de intervención: método de diferencias en diferencias.

5.1.2. Estructura de los resultados

5.1.2.1. Descripción de la muestra

5.1.3. Resultados generales

5.1.3.1. Resultados de análisis por categorías de estado de avance

5.1.3.2. Resultados del impacto de la metodología según método de diferencias en diferencias

5.1.3.2.1. Resultados del núcleo “Lenguaje verbal”

5.1.3.2.2. Resultados del núcleo “Lenguajes artísticos”

5.1.3.2.3. Resultados del núcleo “Autonomía”

5.1.3.2.4. Resultados del núcleo “Identidad”

5.1.3.2.5. Resultados del núcleo “Convivencia”

5.1.3.2.6. Resultados del núcleo “Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes”

5.1.3.2.7. Resultados del núcleo “Seres vivos y su entorno”

5.1.3.2.8. Resultados del núcleo relaciones lógico-matemáticas

5.2 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DEL ESTUDIO II

5.2.1 Dimensión A: Capacitación

5.2.1.1. Subdimensión 1: Estrategia, modalidad y características de la capacitación

5.2.1.2. Subdimensión 2: Participantes del proceso de capacitación

5.2.1.3. Subdimensión 3: Participación de la familia durante la implementación

5.2.2. Dimensión B: Diseño e implementación de la propuesta

5.2.2.1. Subdimensión 4: Pertinencia de los aprendizajes esperados y posibilidad de adecuación curricular

5.2.2.2. Subdimensión 5: Adecuación de actividades en relación a los objetivos propuestos.

5.2.2.3. Subdimensión 6: Evaluación de las actividades propuestas y material didáctico

5.2.2.4. Subdimensión 7: Planificación, aplicación y adecuación de las actividades

5.2.2.5. Subdimensión 8: Evaluación del proceso de aprendizaje de las niñas y niños

5.2.2.6. Subdimensión 9: Adecuación de las actividades a las dimensiones del lenguaje

5.2.3. Dimensión C: Proceso evaluativo

5.2.3.1. Subdimensión 10: Aspectos positivos de la intervención

5.2.3.2. Subdimensión 11: Aspectos de mejora de la intervención

5.2.3.4. Subdimensión 12: Aprendizajes derivados de la intervención naturalista: autoevaluación

5.2.3.5. Subdimensión 13: Comparación con el curriculum integral

CAPÍTULO 5.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A lo largo del capítulo se presentan los resultados del Estudio I y II y la discusión de los mismos, dando respuesta a los objetivos planteados en esta investigación.

En el primer apartado, presentamos los resultados del Estudio 1, previos y posteriores a la implementación de la propuesta del lenguaje basada en el método de intervención naturalista. Hemos considerado el análisis de los resultados a partir de la aplicación del método de diferencias en diferencias, lo cual nos permite mostrar resultados de impacto por cada núcleo de aprendizaje.

El segundo apartado, expone una presentación de los resultados obtenidos en el Estudio II, analizando las opiniones de las profesionales que participaron en la implementación de la propuesta naturalista. Con tal finalidad, se ha llevado a cabo un análisis de contenido de las entrevistas y de los grupos de discusión que han permitido identificar diferentes dimensiones y subdimensiones respecto a la efectividad de los modelos de intervención naturalista frente al modelo integral.

5.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DEL ESTUDIO I

A partir de los capítulos anteriores, se ha argumentado los aspectos principales que configuran esta tesis doctoral: modelos de intervención naturalista aplicados en un aula infantil como un espacio potenciador para el desarrollo y uso del lenguaje y una perspectiva del currículo integral de la educación parvularia chilena. Desde este punto de vista, se han planteado los tipos de modelos de intervención naturalista, la interacción y adquisición del lenguaje y la comunicación, las bases del currículo integral junto con las bases curriculares que orientan el quehacer educativo en la educación inicial. Asimismo, se ha destinado un capítulo que describe la metodología del estudio, el cual recoge los objetivos que dirigen esta investigación, su diseño metodológico y consideraciones generales. De acuerdo con esta fundamentación teórica, hemos podido diseñar, implementar y evaluar la propuesta de lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista. El presente capítulo se destina al análisis y la discusión de los resultados obtenidos, y a reflexionar sobre todo el proceso de investigación, conforme a la elaboración de las conclusiones finales.

5.1.1. Resultados previos y posteriores a la aplicación del método de intervención naturalista

A continuación, se presenta el análisis de la información recogida pre y post implementación del programa mediante la aplicación del instrumento de evaluación de aprendizajes IEPA a los grupos experimental y control.

El capítulo presenta los resultados obtenidos para cada módulo y sus respectivos aprendizajes. Para ello, se realizan dos tipos de análisis: en primer lugar, se describen las categorías de estado de avance a partir de la diferencia de los puntajes pre y post a la aplicación del programa de intervención con los que las educadoras evalúan a cada niña y niño. En segundo lugar, se evalúa el impacto que tiene la aplicación del modelo de

intervención naturalista en el aumento o disminución del puntaje promedio en el grupo experimental (método de diferencias en diferencias).

5.1.1.1. Resultados del análisis por categorías de estado de avance

El análisis se realiza utilizando el “Instrumento de evaluación de aprendizajes (IEPA), Informe final de resultados aplicación 2011”, de la sección de estudios y estadísticas de la JUNJI, comparando los descriptores del aprendizaje de las niñas y niños en dos momentos del tiempo, calculando la diferencia o resta simple entre la medición posterior y previa.

Este análisis parte del supuesto de que el IEPA es un instrumento cualitativo donde los aprendizajes, dada su particularidad, no son comparables entre sí. De esta manera, se dirige a proporcionar una descripción de cuántas niñas y niños progresan en cada aprendizaje que se concretan en porcentajes para distintas categorías de avance. Las categorías de avance son las siguientes:

Tabla 40: Categorías de avance en el aprendizaje de los niños y niñas.

Categoría	Definición
Advertencia	Evidencia la necesidad de revisar o ajustar la metodología en el proceso de implementación de la propuesta y la recogida de datos para el análisis evaluativo. Aquellos resultados que muestran un avance entre el pretest y posttest entre 5 a 8 descriptores o, por contra, un retroceso entre 2 a 7 descriptores, son considerados como valores que están fuera de la norma.
Logro en riesgo	Evidencia retroceso en un descriptor respecto de la medición anterior.
Conserva logro	No evidencia avance entre descriptores que se mantienen igual que en la primera medición.
Logro esperado	Evidencia avance de uno a dos descriptores.
Logro relevante	Evidencia avance hasta en cuatro descriptores.

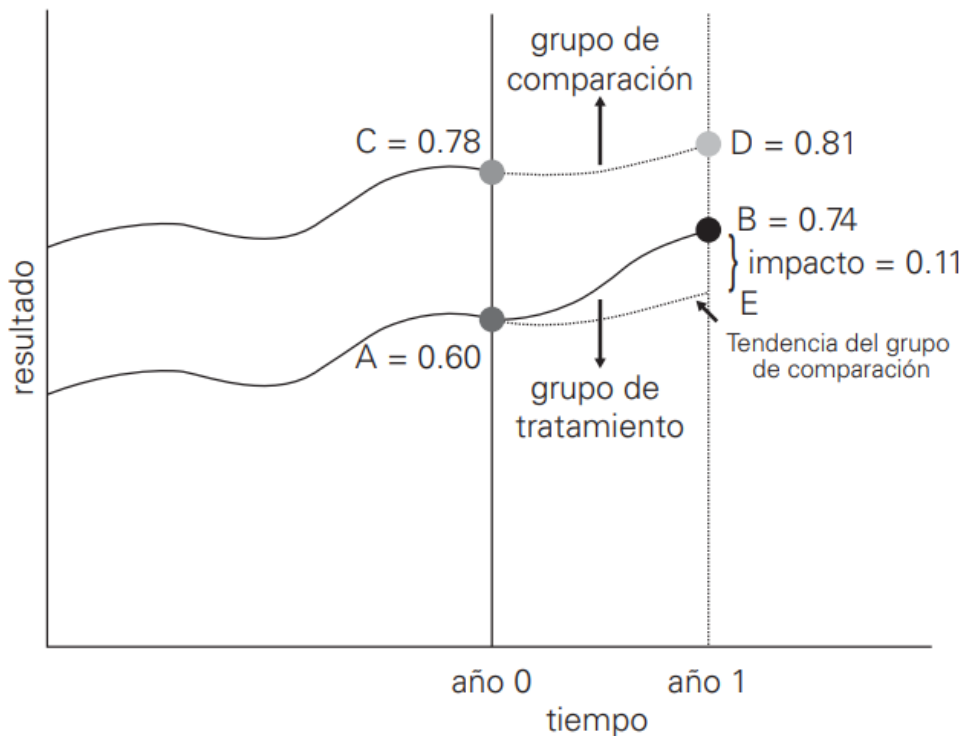
Fuente: Elaboración propia.

5.1.1.2. Resultados de la evaluación del impacto de la aplicación del modelo de intervención: método de diferencias en diferencias.

El método de diferencias en diferencias es una forma de evaluar el impacto de una intervención, a partir de la comparación de las variaciones en una variable de interés para un grupo experimental y para un grupo control. El grupo control corresponde a un segmento de la población que es similar al grupo experimental, excepto por el hecho de que no ha sido sometido a la variable de interés y cuyo poder explicativo se quiere evaluar, en nuestro caso, el impacto de los modelos de intervención naturalista en la mejora de aprendizajes relativos al lenguaje oral en niñas y niños.

En términos de cálculo, el método de diferencias en diferencias calcula la diferencia de los puntajes promedio pre y post implementación del programa en el grupo experimental y control. Esto permite restar y, con ello, eliminar la influencia de factores distintos a la aplicación del modelo de intervención evaluado, pudiendo, de tal forma, “aislar” la variable de interés. El supuesto a la base es que los grupos control y experimental comparten características y factores ambientales. Así, un supuesto o contrafactual derivado de lo anterior es que, en ausencia de la intervención, el grupo experimental se habría comportado de la misma forma que el grupo control con respecto a lo que se está evaluando.

Figura 8: Método de diferencias en diferencias.



Gertler, Paul J., Sebastián Martínez, Patrick Premand, Laura B. Rawlings y Christel M. J. Vermeersch. 2017. *La evaluación de impacto en la práctica, Segunda edición*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial. doi:10.1596/978-1-4648-0888-3. Licencia de atribución: Creative Commons CC BY 3.0 IGO

El método opera calculando una regresión en la cual se introducen las variables dependientes de interés, respecto a las cuales se pretende evaluar el impacto que tiene la intervención o aplicación de determinado programa. Así, para este caso concreto, las variables dependientes serán los puntajes obtenidos para cada aprendizaje esperado, mientras que las variables independientes corresponderá a la presencia o ausencia del programa de intervención (grupo experimental o control, respectivamente), al periodo evaluado (posterior y previo), y el cálculo de la interacción o efecto conjunto de las dos variables anteriores. El resultado obtenido para cada aprendizaje (y también para cada módulo) será un coeficiente *beta* que explicará la magnitud del efecto de la intervención y

un valor P que indicará si esa medida se puede o no considerar estadísticamente significativa.

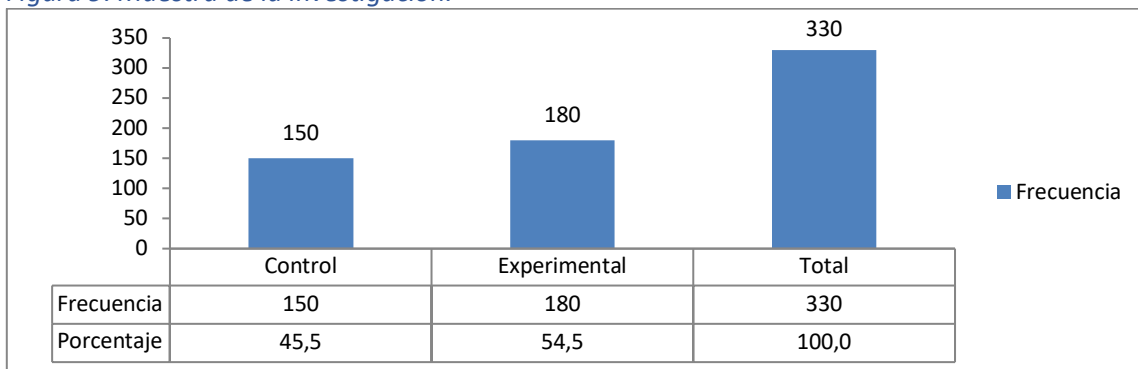
5.1.2. Estructura de los resultados

En base a lo anterior, se presentarán primero los resultados de los módulos de interés, que son “lenguaje verbal” y “lenguajes artísticos”, y, posteriormente, el resto de los módulos que evalúa el IEPA con objeto de complementar la información.

5.1.2.1. Descripción de la muestra

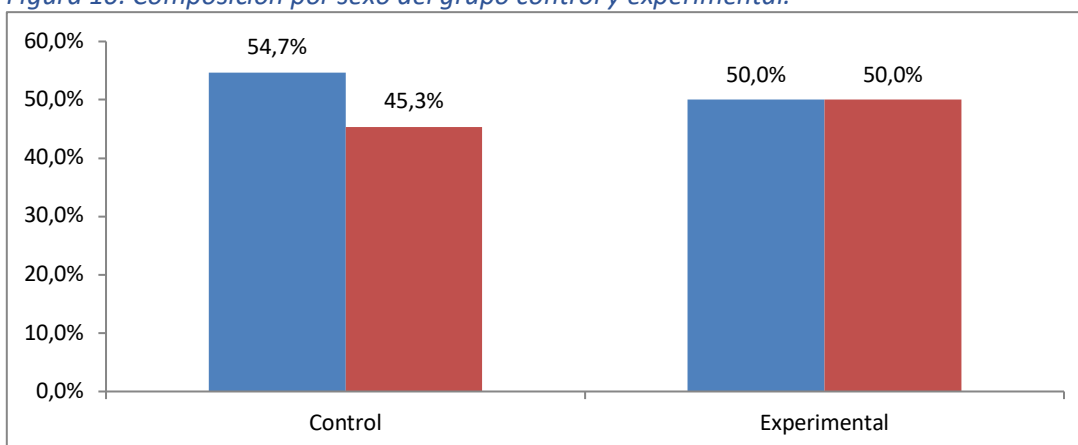
La base de datos contiene una muestra total de 330 casos, 150 de ellos pertenecientes al grupo control y 180 al grupo experimental.

Figura 9: Muestra de la investigación.



El grupo control está compuesto por un 54,7% hombres y un 45,3% mujeres (82 niños y 68 niñas, respectivamente). Por su parte, el grupo experimental está compuesto por un 50% de niños y 50% de niñas (90 y 90, respectivamente).

Figura 10: Composición por sexo del grupo control y experimental.



5.1.3. Resultados generales

5.1.3.1. Resultados de análisis por categorías de estado de avance

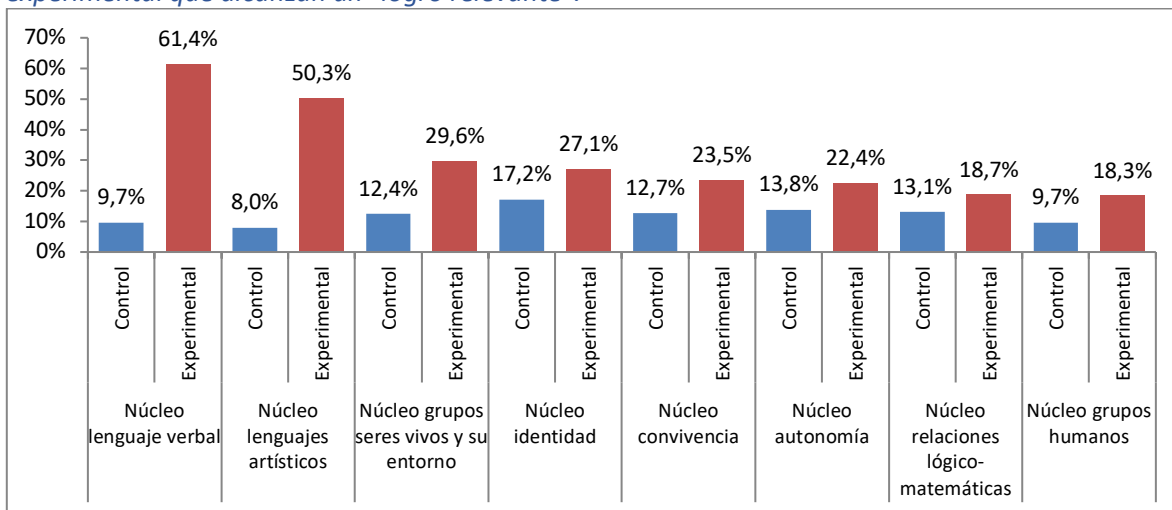
En términos generales, los resultados obtenidos en la comparación de los dos periodos de aplicación del instrumento IEPA, muestran que, tanto en el grupo control como en el grupo experimental, las evaluaciones se concentran en las categorías “Logro esperado” y “Logro relevante”, con nula presencia de los niveles “Logro en riesgo” y “Conserva logro”. Se puede observar un pequeño porcentaje en la categoría “Advertencia” en aprendizajes que serán detallados en adelante, pero ninguno de ellos hace referencia a diferencias negativas, sino a diferencias positivas (mejoras) de aprendizaje que, al considerarse excesivas o demasiado altas, quedan catalogadas con esa categoría.

Una medida que permite obtener una mirada de conjunto de los resultados consiste en comparar los porcentajes por módulo para la categoría “Logro relevante” ya que posibilita diferenciar de forma más precisa los resultados en el grupo control y experimental, así como en los distintos módulos que evalúa el IEPA.

En este escenario, es relevante destacar que, durante el periodo evaluado, los avances más significativos se producen en el grupo experimental en todos los núcleos. Entre todos, sobresale “Lenguaje verbal” y “Lenguajes artísticos”, con porcentajes de logro relevantes del 61,4% y 50,3%, frente al 9,7% y 8% del grupo control. En cuanto a los porcentajes de menor logro relevante (y por lo tanto de mayor logro esperado) hacen referencia a los núcleos “Relaciones lógico-matemáticas” y “Grupos humanos”, con porcentajes del 18,7% y 18,3% en el grupo experimental y del 13,1% y 9,7% en el grupo control.

Las cifras anteriores pueden considerarse un indicador previo que pudiera permitirnos concluir que la aplicación de la metodología de intervención naturalista es efectiva para obtener mejores aprendizajes en todos los núcleos, en general, pero, específicamente, en aquellos relacionados con el lenguaje (Anexo 11, base spss análisis cuantitativo).

Figura 11: Promedio por núcleo del porcentaje de niñas y niños del grupo control y grupo experimental que alcanzan un "logro relevante".



5.1.3.2. Resultados del impacto de la metodología según método de diferencias en diferencias

Los resultados anteriores se complementan con la evaluación del impacto a través de la obtención de un promedio por núcleo de los aprendizajes correspondientes al pre y pos test que permite establecer si la metodología de intervención naturalista incide o no de manera significativa en los cambios en los niveles de aprendizaje de las niñas y niños.

De acuerdo con lo que se muestra en la siguiente tabla 41, es posible observar que la intervención –a nivel de promedios por módulo (núcleo)- tiene un impacto estadísticamente significativo ($P \text{ value} < 0,05$) en los núcleos “Lenguaje verbal”, “Lenguajes artísticos” y “Seres vivos y su entorno”. En otras palabras, a partir de un análisis que considera las mejoras de ambos grupos (control y experimental), para aislar la incidencia que tiene el factor de interés (la intervención naturalista), se puede concluir que la propuesta de intervención y las actividades que la integran contribuyen a mejorar significativamente los aprendizajes en los núcleos anteriormente indicados. Asimismo, el coeficiente *beta* (*b*) indica la variabilidad respecto al promedio, la cual representa un aumento en el aprendizaje al intervenir con la metodología naturalista en los grupos estudiados.

Tabla 41: Coeficiente beta (b) de los grupos estudiados en la investigación.

Núcleo	Coefficiente b	P value	Significativo
Núcleo lenguaje verbal	1,2222	0,000	Si
Núcleo lenguajes artísticos	0,9972	0,000	Si
Núcleo autonomía	0,2280	0,3234	No
Núcleo identidad	0,3372	0,1266	No
Núcleo convivencia	0,3847	0,0940	No
Núcleo grupos humanos	0,2506	0,2524	No
Núcleo seres vivos y su entorno	0,4793	0,0174	Si
Núcleo relaciones lógico-matemáticas	0,1887	0,3975	No

5.1.3.2.1. Resultados del núcleo “Lenguaje verbal”

Los resultados correspondientes al núcleo lenguaje verbal indican que, aunque comparte con los demás una mejora general en el aprendizaje, destaca por presentar porcentajes significativamente mayores de logro relevante. Los aprendizajes esperados del núcleo lenguaje verbal que obtienen resultados más relevantes desde el punto de vista del porcentaje de logro son:

- Nº 3: Expresarse en forma clara y comprensible empleando patrones gramaticales y estructuras oracionales adecuados según su lengua materna (69,4% de logro relevante).
- Nº 4: Producir oralmente sus propios cuentos, poemas, chistes, guiones, adivinanzas, dramatizaciones, en forma personal o colectiva (69,4% de logro relevante).
- Nº 2: Expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas (63,9% de logro relevante).
- Nº 1: Comprender los contenidos y propósitos de los mensajes en distintas situaciones, identificando la intención comunicativa de diversos interlocutores, mediante una escucha atenta y receptiva (42,8% de logro relevante).

En cuanto al promedio del núcleo, destaca que mientras un 9,7% obtiene logro relevante en el grupo control, en el grupo experimental aumenta a un 61,4%. Además, se observan porcentajes mínimos de “advertencia” que se refieren a niveles de mejora poco confiables (superan las dos unidades).

Tabla 42: Porcentaje de logro del grupo control en el núcleo lenguaje verbal.

Núcleo		Control				Total
Lenguaje verbal	Advertencia	Logro en riesgo	Conserva logro	Logro esperado	Logro relevante	
Aprendizaje 1	0,0%	0,0%	0,0%	97,3%	2,7%	100%
Aprendizaje 2	0,0%	0,0%	0,0%	95,3%	4,7%	100%
Aprendizaje 3	0,0%	0,0%	0,0%	86,7%	13,3%	100%
Aprendizaje 4	0,0%	0,0%	0,0%	82,0%	18,0%	100%
Promedio del núcleo	0,0%	0,0%	0,0%	90,3%	9,7%	

Tabla 43: Porcentaje de logro del grupo experimental en el núcleo lenguaje verbal.

Núcleo		Experimental				Total
Lenguaje verbal	Advertencia	Logro en riesgo	Conserva logro	Logro esperado	Logro relevante	
Aprendizaje 1	0,6%	0,0%	0,0%	56,7%	42,8%	100%
Aprendizaje 2	1,1%	0,0%	0,0%	35,0%	63,9%	100%
Aprendizaje 3	0,6%	0,0%	0,0%	30,0%	69,4%	100%
Aprendizaje 4	0,6%	0,0%	0,0%	30,0%	69,4%	100%
Promedio del núcleo	0,7%	0,0%	0,0%	37,9%	61,4%	

Un análisis desde la perspectiva del impacto, permite observar que la intervención naturalista incide de forma significativa en todos los aprendizajes del núcleo “Lenguaje verbal”, mejorando los logros obtenidos por el grupo experimental con respecto al grupo control.

Cabe mencionar que estos resultados tienen gran relevancia con relación a los objetivos del estudio y la intervención, en la medida en que es posible asociar las mejoras en el aprendizaje obtenidas con la aplicación del instrumento IEPA con relación a las actividades propuestas en el modelo de intervención.

Tabla 44: Coeficiente beta (b) del núcleo "Lenguaje verbal".

Núcleo lenguaje verbal	Coefficiente b	P value	Significativo
Aprendizaje 1	0,917777778	0,0000016	Si
Aprendizaje 2	1,437777778	0,0000000	Si
Aprendizaje 3	1,37	0,0000000	Si
Aprendizaje 4	1,163333333	0,0000001	Si
Promedio del núcleo	1,222222	0,0000	Si

En definitiva, a la luz de los resultados obtenidos, parece posible afirmar que las actividades propuestas desde la metodología naturalista podrían estar incidiendo en los aprendizajes de los niños y niñas en el núcleo 'Lenguaje verbal' en todos los aprendizajes evaluados.

Tabla 45: Lenguaje verbal, aprendizajes esperados y dimensiones del lenguaje.

Núcleo lenguaje verbal / Aprendizajes esperados	Dimensión
Nº 3: Expresarse en forma clara y comprensible empleando patrones gramaticales y estructuras oracionales adecuados según su lengua materna.	Forma Contenido
Nº 4: Producir oralmente sus propios cuentos, poemas, chistes, guiones, adivinanzas, dramatizaciones, en forma personal o colectiva.	Forma
Nº 2: Expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas.	Uso
Nº 1: Comprender los contenidos y propósitos de los mensajes en distintas situaciones, identificando la intención comunicativa de diversos interlocutores, mediante una escucha atenta y receptiva.	Contenido Forma

Fuente: Elaboración Propia.

A continuación, se presentan gráficos para cada aprendizaje y promedio del núcleo.

Figura 12: Núcleo lenguaje verbal. Aprendizaje esperado N°1.

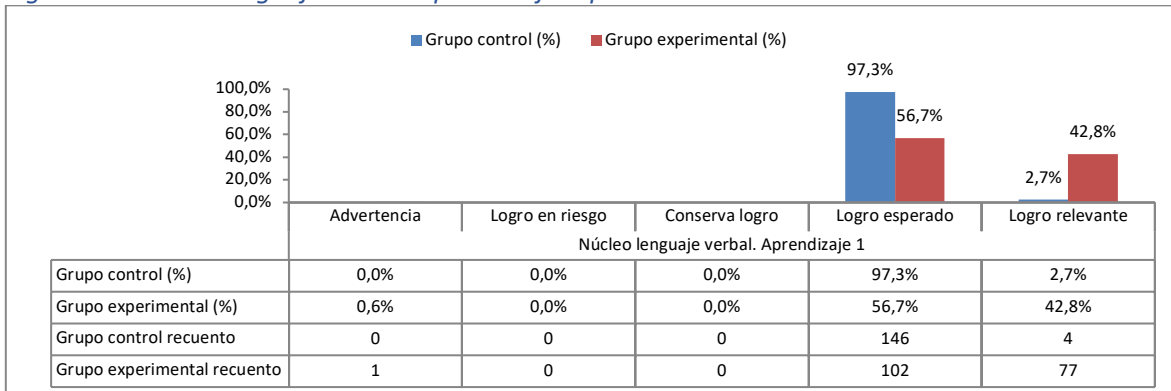


Figura 13: Núcleo lenguaje verbal. Aprendizaje esperado N° 2.

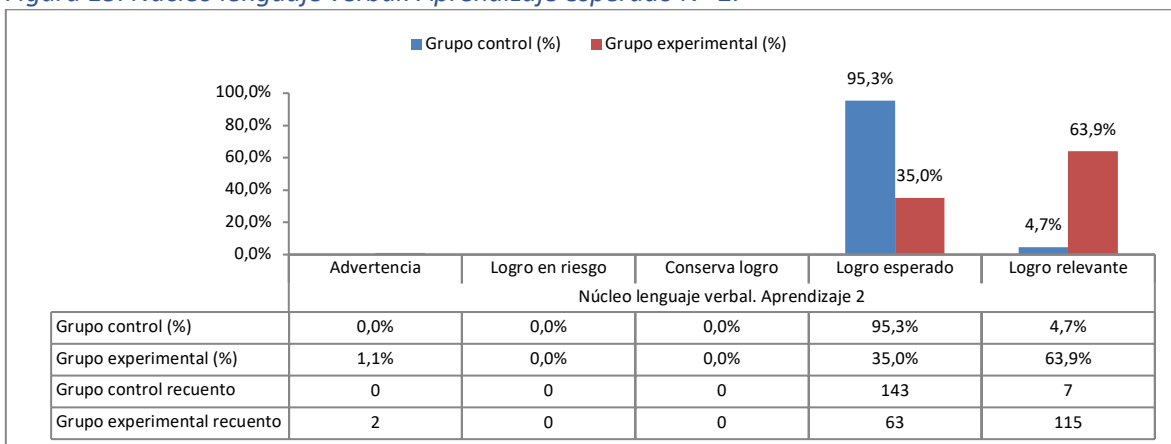


Figura 14: Núcleo lenguaje verbal. Aprendizaje esperado N° 3.

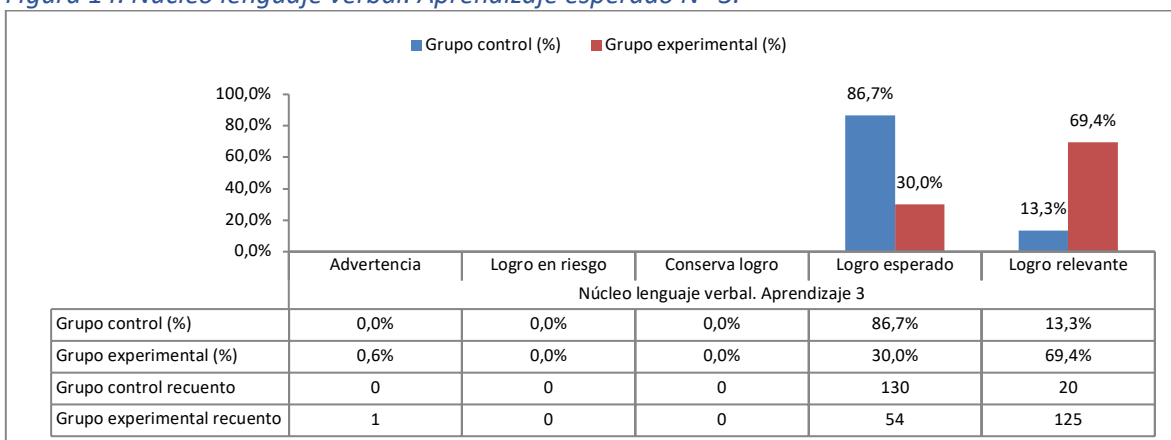


Figura 15: Núcleo lenguaje verbal. Aprendizaje esperado N° 4.

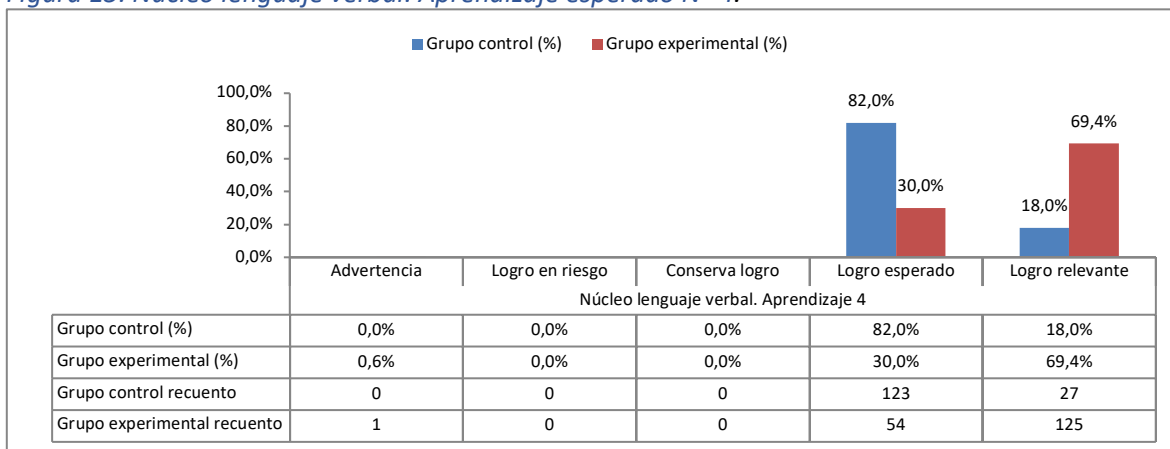
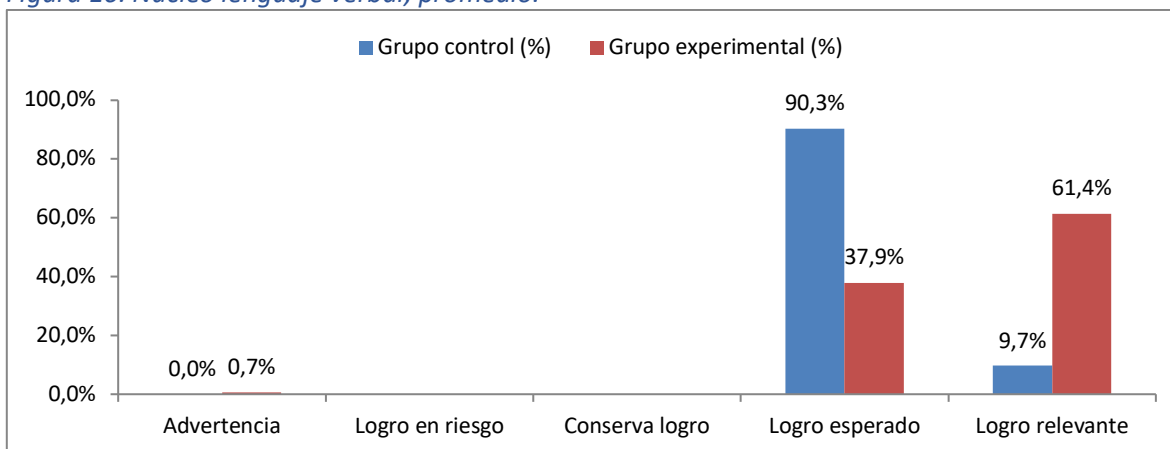


Figura 16: Núcleo lenguaje verbal, promedio.



5.1.3.2.2. Resultados del núcleo “Lenguajes artísticos”

En el núcleo “Lenguajes artísticos” se observa nuevamente una preponderancia de porcentajes de logro relevante en el grupo experimental en comparación con el grupo control, superando a los logros esperados en 2 de los 4 aprendizajes evaluados (N° 1 y N° 4):

- N° 1: Inventar mediante su imaginación y fantasía, dramatizaciones, juegos y construcciones con diferentes materiales (67,8% de logro relevante).

- Nº 4: Innovar en sus posibilidades creativas a través del manejo y experimentación de diversas técnicas, materiales, instrumentos y procedimientos, perfeccionándose progresivamente en el uso de ellos (60,0% de logro relevante).
- Nº 3: Expresar su imaginación y fantasías, diferenciando los aspectos estéticos de algún elemento inspirador para enriquecer la actividad creativa (48,3% de logro relevante)
- Nº 2: Disfrutar de las producciones artísticas propias y de los demás, en diferentes contextos culturales, y a través de la diversidad de formas de expresión (25,0% de logro relevante).

A nivel de promedios, destaca que mientras un 8,0% obtiene logro relevante en el grupo control, un 50,3% lo obtiene en el grupo experimental.

Tabla 46: Porcentaje de logro grupo control, núcleo lenguajes artísticos.

Núcleo			Control			Total
Lenguajes artísticos	Advertencia	Logro en riesgo	Conserva logro	Logro esperado	Logro relevante	
Aprendizaje 1	0,0%	0,0%	0,0%	89,3%	10,7%	100%
Aprendizaje 2	0,0%	0,0%	0,0%	90,7%	9,3%	100%
Aprendizaje 3	0,0%	0,0%	0,0%	94,0%	6,0%	100%
Aprendizaje 4	0,0%	0,0%	0,0%	94,0%	6,0%	100%
Promedio del núcleo	0,0%	0,0%	0,0%	92,0%	8,0%	

Tabla 47: Porcentaje de logro grupo experimental, núcleo lenguajes artísticos.

Núcleo			Experimental			Total
Lenguajes artísticos	Advertencia	Logro en riesgo	Conserva logro	Logro esperado	Logro relevante	
Aprendizaje 1	1,1%	0,0%	0,0%	31,1%	67,8%	100%
Aprendizaje 2	0,0%	0,0%	0,0%	75,0%	25,0%	100%
Aprendizaje 3	0,6%	0,0%	0,0%	51,1%	48,3%	100%
Aprendizaje 4	3,3%	0,0%	0,0%	36,7%	60,0%	100%
Promedio del núcleo	1,3%	0,0%	0,0%	48,5%	50,3%	

Un análisis desde la perspectiva del impacto, permite observar que la intervención naturalista incide de forma significativa en todos los aprendizajes del núcleo “Lenguajes artísticos”, mejorando los logros obtenidos por el grupo experimental con respecto al grupo control. Esto constituye una ventaja complementaria, no buscada específicamente a través de las actividades propuestas en el modelo de intervención (dirigidas exclusivamente a la mejora del lenguaje verbal), pero que permite hipotetizar que existe una relación entre ambos núcleos de aprendizaje.

Tabla 48: Coeficiente beta (b) núcleo lenguajes artísticos.

Núcleo lenguajes artísticos	Coeficiente b	P value	Significativo
Aprendizaje 1	1,298888889	0,00000	Si
Aprendizaje 2	0,416666667	0,04767	Si
Aprendizaje 3	0,957778	0,00000	Si
Aprendizaje 4	1,315555556	0,00000	Si
Promedio del núcleo	0,997222	0,00000	Si

A continuación, se presentan gráficos para cada aprendizaje y promedio del núcleo lenguajes artísticos.

Figura 17: Núcleo lenguajes artísticos. Aprendizaje esperado N° 1.

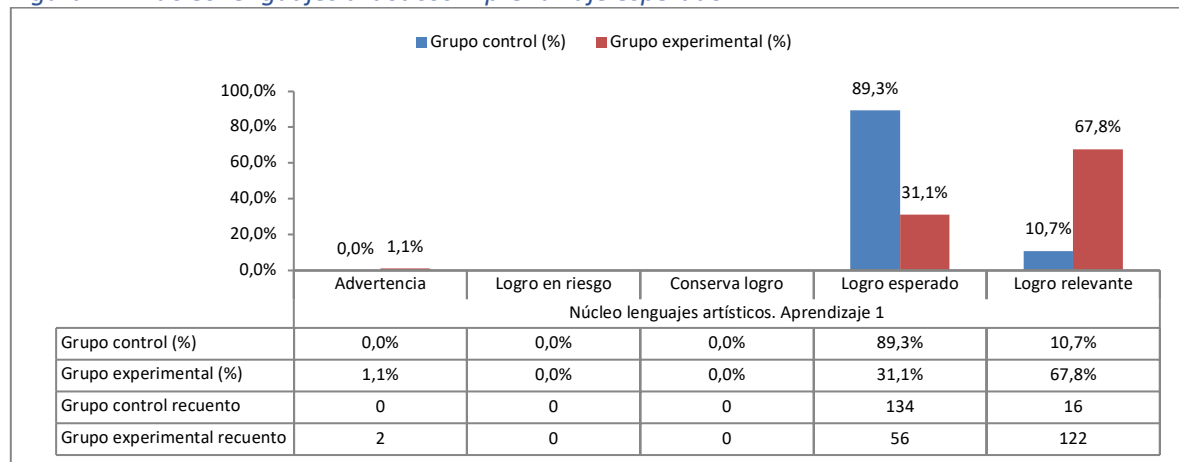


Figura 18: Núcleo lenguajes artísticos. Aprendizaje esperado N° 2.

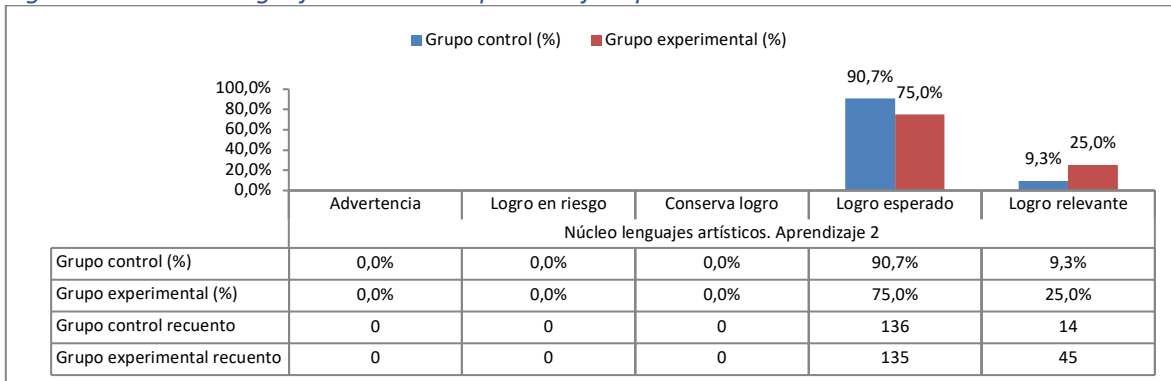


Figura 19: Núcleo lenguajes artísticos. Aprendizaje esperado N° 3.

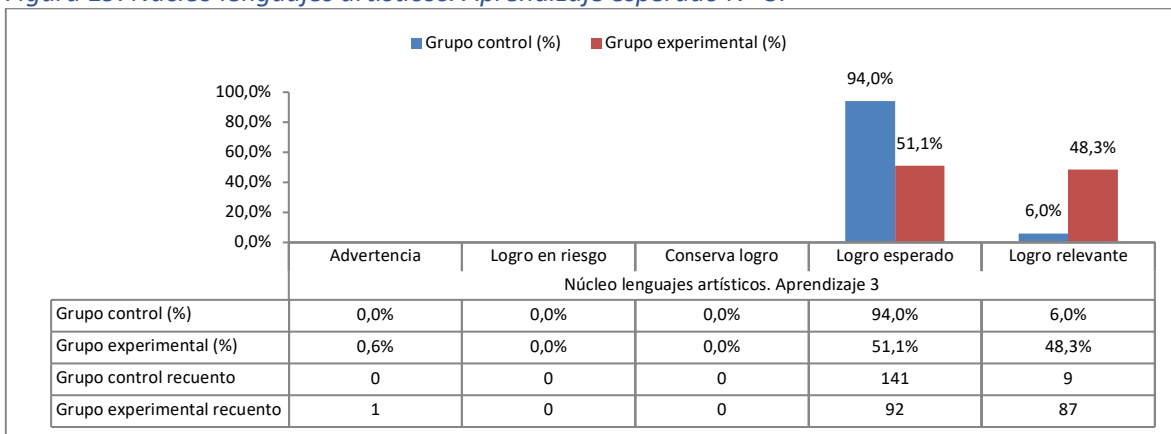


Figura 20: Núcleo lenguajes artísticos. Aprendizaje esperado N° 4.

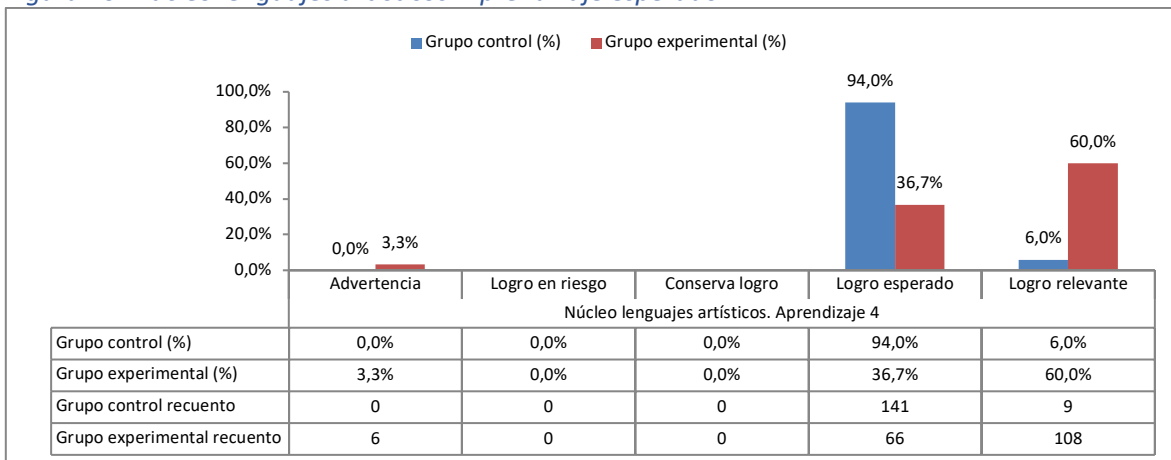
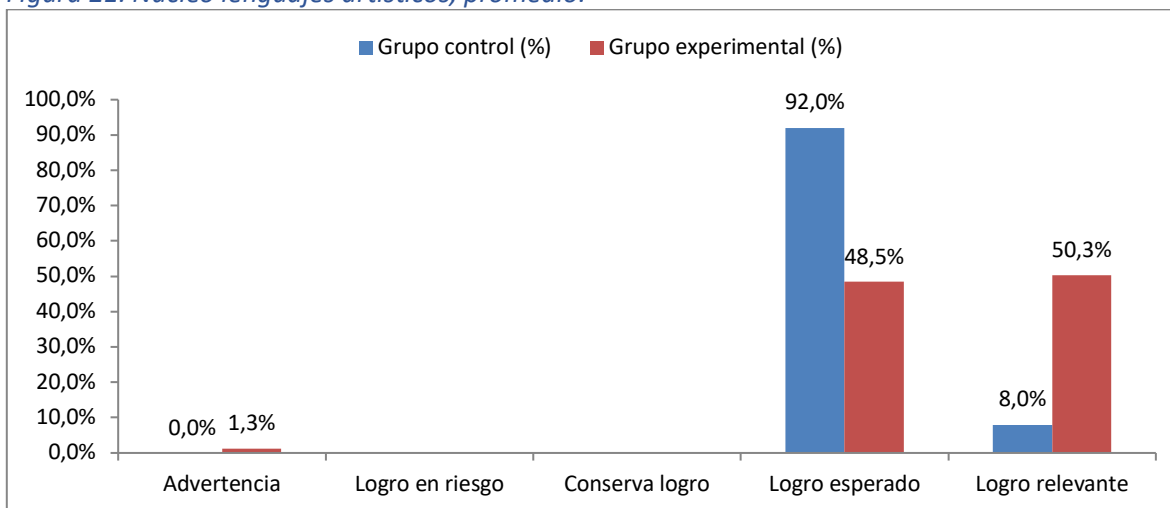


Figura 21: Núcleo lenguajes artísticos, promedio.



5.1.3.2.3. Resultados del núcleo “Autonomía”

Los resultados en este núcleo muestran que, siguiendo la tendencia de todos los núcleos de aprendizaje y desarrollo, presenta porcentajes mayores de logro relevante en el grupo experimental que en el grupo control, pero en ningún caso superan los porcentajes de logro esperado. Los promedios por núcleo muestran que mientras un 13,8% obtiene logro relevante en el grupo control, ese porcentaje sube a un 22,4% en el grupo experimental.

Señalar, también, que en este núcleo se observan porcentajes mayores en la categoría “advertencia” que refiere, según se mencionó anteriormente, a mejoras poco confiables según la metodología de análisis del instrumento (más de dos unidades). En este sentido, destaca el aprendizaje nº4, con un 5,6%.

Tabla 49: Porcentaje de logro grupo control, núcleo autonomía.

Núcleo		Control				Total
Autonomía	Advertencia	Logro en riesgo	Conserva logro	Logro esperado	Logro relevante	
Aprendizaje 1	0,0%	0,0%	0,0%	88,7%	11,3%	100%
Aprendizaje 2	0,7%	0,0%	0,0%	86,7%	12,7%	100%
Aprendizaje 3	0,0%	0,0%	0,0%	85,3%	14,7%	100%
Aprendizaje 4	1,3%	0,0%	0,0%	82,0%	16,7%	100%
Promedio del núcleo	0,5%	0,0%	0,0%	85,7%	13,8%	

Tabla 50: Porcentaje de logro grupo experimental, núcleo autonomía.

Núcleo		Experimental				Total
Autonomía	Advertencia	Logro en riesgo	Conserva logro	Logro esperado	Logro relevante	
Aprendizaje 1	0,0%	0,0%	0,0%	81,1%	18,9%	100%
Aprendizaje 2	0,6%	0,0%	0,0%	81,7%	17,8%	100%
Aprendizaje 3	2,8%	0,0%	0,0%	68,3%	28,9%	100%
Aprendizaje 4	5,6%	0,0%	0,0%	70,6%	23,9%	100%
Promedio del núcleo	2,2%	0,0%	0,0%	75,4%	22,4%	

La metodología de evaluación de impacto muestra que las mejoras porcentuales antes comentadas no son significativas desde el punto de vista estadístico. En otras palabras, es posible afirmar que, si bien existen mejoras en el grupo experimental, la evidencia no es suficiente para atribuir tales al modelo de enseñanza y, por ende, a la intervención naturalista desarrollada.

Tabla 51: Coeficiente beta (b) núcleo autonomía

Núcleo autonomía	Coeficiente b	P value	Significativo
Aprendizaje 1	0,106666667	0,6583109	No
Aprendizaje 2	0,034444444	0,8895571	No
Aprendizaje 3	0,422222222	0,0910482	No
Aprendizaje 4	0,348888889	0,1758387	No
Promedio del núcleo	0,228056	0,3234	No

En las siguientes tablas se muestran los gráficos por cada aprendizaje esperado en el núcleo autonomía.

Figura 22: Núcleo autonomía. Aprendizaje esperado N° 1.

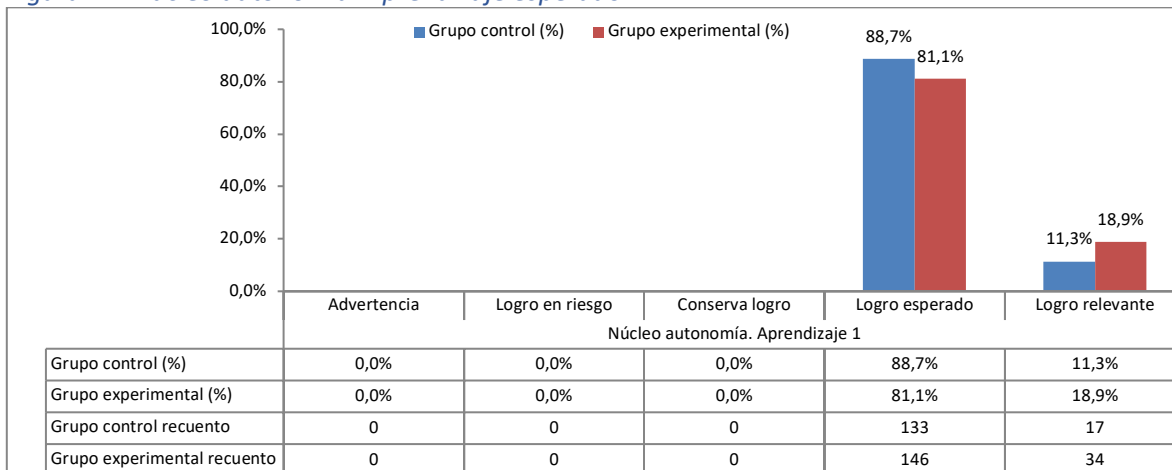


Figura 23: Núcleo autonomía, Aprendizaje esperado N° 2.

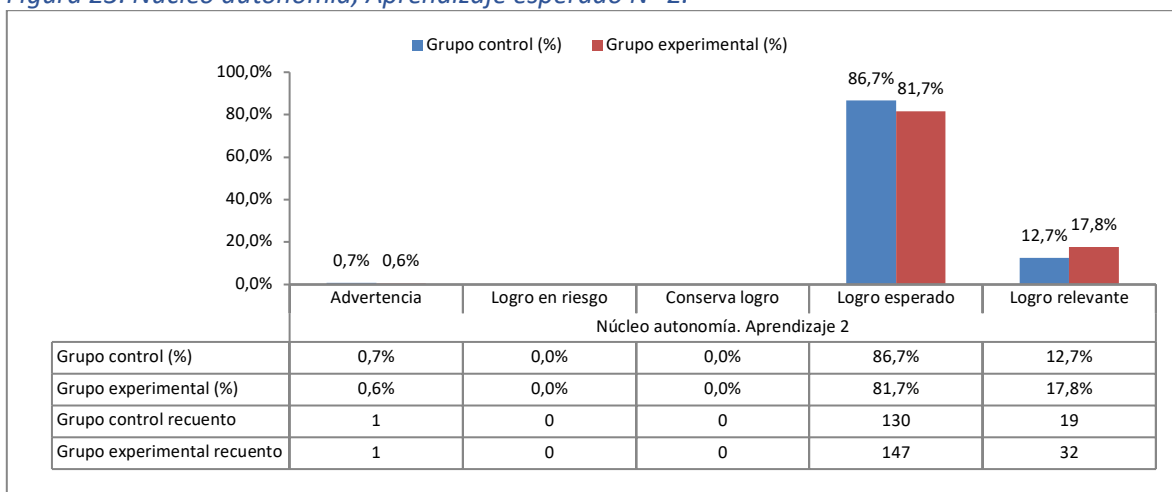


Figura 24: Núcleo autonomía, Aprendizaje esperado N° 3.

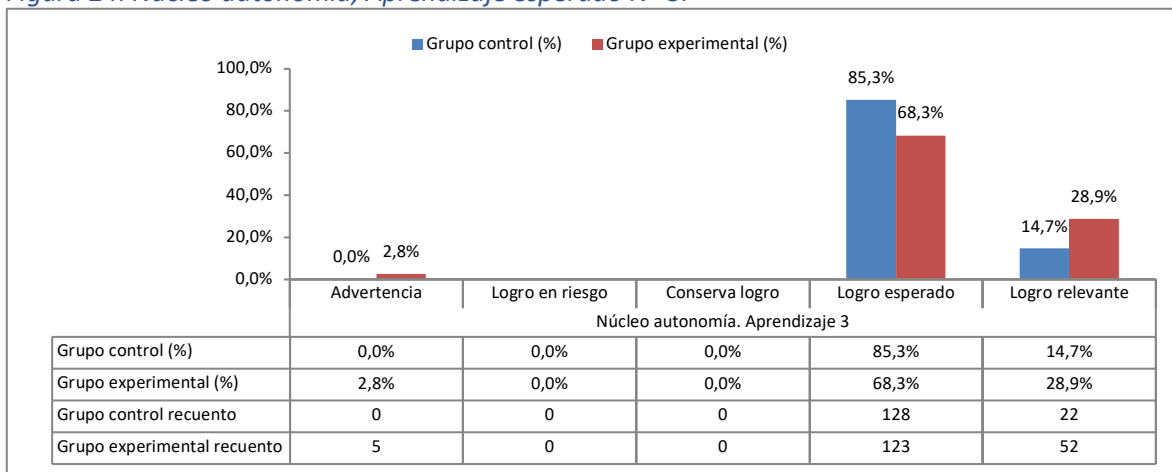


Figura 25: Núcleo autonomía, Aprendizaje esperado N° 4.

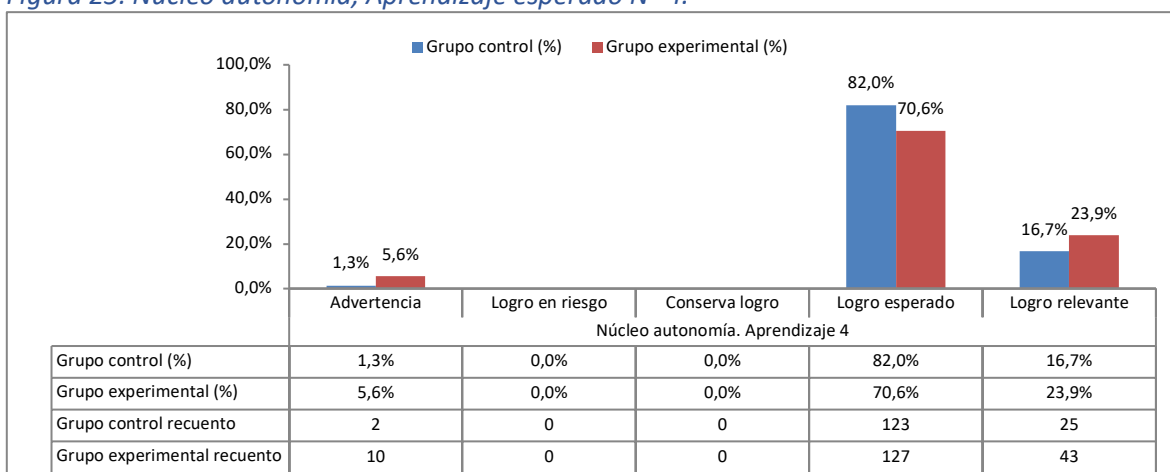
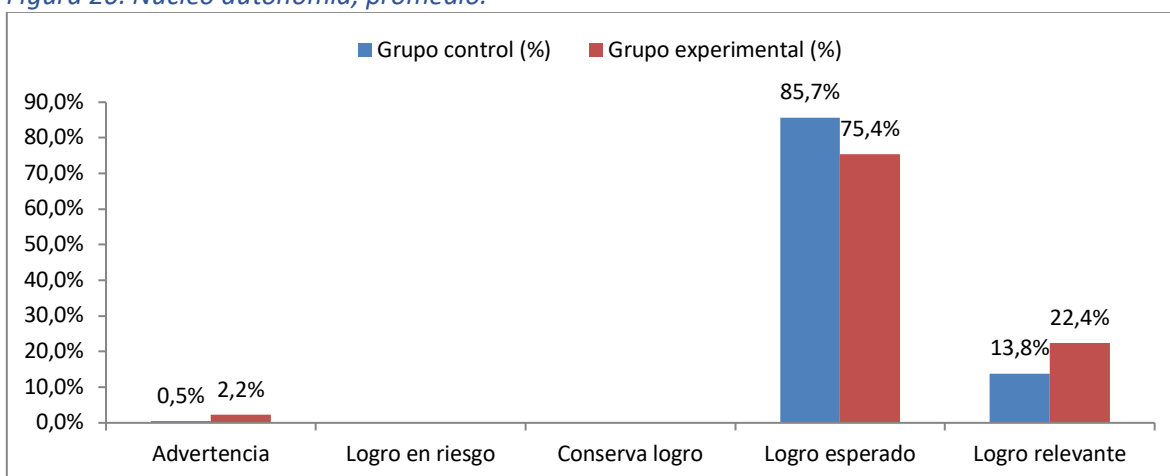


Figura 26: Núcleo autonomía, promedio.



5.1.3.2.4. Resultados del núcleo "Identidad"

Los resultados en el núcleo "Identidad" muestran una situación similar a la comentada anteriormente en el núcleo "Autonomía". Esto es, se observan mejoras porcentuales en el logro relevante de todos los aprendizajes en el grupo experimental, pero ninguno de ellos supera al porcentaje de logro esperado. A nivel de promedios por núcleo, mientras en el

grupo control un 17,2% obtiene un logro relevante, en el grupo experimental lo alcanza un 27,1%.

Mencionar, también, que, al igual que en el núcleo anterior, se observan nuevamente aprendizajes con categoría de advertencia, es decir, mejoras que se perciben poco confiables (más de dos unidades). En este sentido, destaca el aprendizaje nº1, con un 4,4%.

Tabla 52: Porcentaje de logro grupo control, núcleo identidad.

Núcleo		Control				Total
Identidad	Advertencia	Logro en riesgo	Conserva logro	Logro esperado	Logro relevante	
Aprendizaje 1	0,0%	0,0%	0,0%	80,7%	19,3%	100%
Aprendizaje 2	0,0%	0,0%	0,0%	80,0%	20,0%	100%
Aprendizaje 3	0,0%	0,0%	0,0%	82,7%	17,3%	100%
Aprendizaje 4	0,0%	0,0%	0,0%	88,0%	12,0%	100%
Promedio del núcleo	0,0%	0,0%	0,0%	82,8%	17,2%	

Tabla 53: Porcentaje de logro grupo experimental, núcleo identidad.

Núcleo		Experimental				Total
Identidad	Advertencia	Logro en riesgo	Conserva logro	Logro esperado	Logro relevante	
Aprendizaje 1	4,4%	0,0%	0,0%	67,8%	27,8%	100%
Aprendizaje 2	1,7%	0,0%	0,0%	73,3%	25,0%	100%
Aprendizaje 3	2,2%	0,0%	0,0%	63,3%	34,4%	100%
Aprendizaje 4	0,0%	0,0%	0,0%	78,9%	21,1%	100%
Promedio del núcleo	2,1%	0,0%	0,0%	70,8%	27,1%	

En cuanto a la evaluación del impacto, los resultados indican que solo un aprendizaje mejora significativamente:

- Nº 3: Apreciar positivamente su género y respetar al otro en situaciones de la vida cotidiana, ampliando el conocimiento de las características femeninas y masculinas en diferentes contextos culturales (34,4% de logro relevante).

En otras palabras, indirectamente las actividades propuestas en la intervención contribuyeron a que el grupo experimental mejorará con relación al grupo control la apreciación positiva de género y el respeto al otro en situaciones de la vida cotidiana.

Tabla 54: Coeficiente beta (b) núcleo identidad.

Núcleo identidad	Coefficiente b	P value	Significativo
Aprendizaje 1	0,424444444	0,0856774	No
Aprendizaje 2	0,186666667	0,4453897	No
Aprendizaje 3	0,505555556	0,0228089	Si
Aprendizaje 4	0,232222222	0,3730426	No
Promedio del núcleo	0,337222	0,126616	No

En las siguientes tablas se muestran los gráficos por cada aprendizaje esperado en el núcleo "Identidad".

Figura 27: Núcleo identidad, Aprendizaje esperado N° 1.

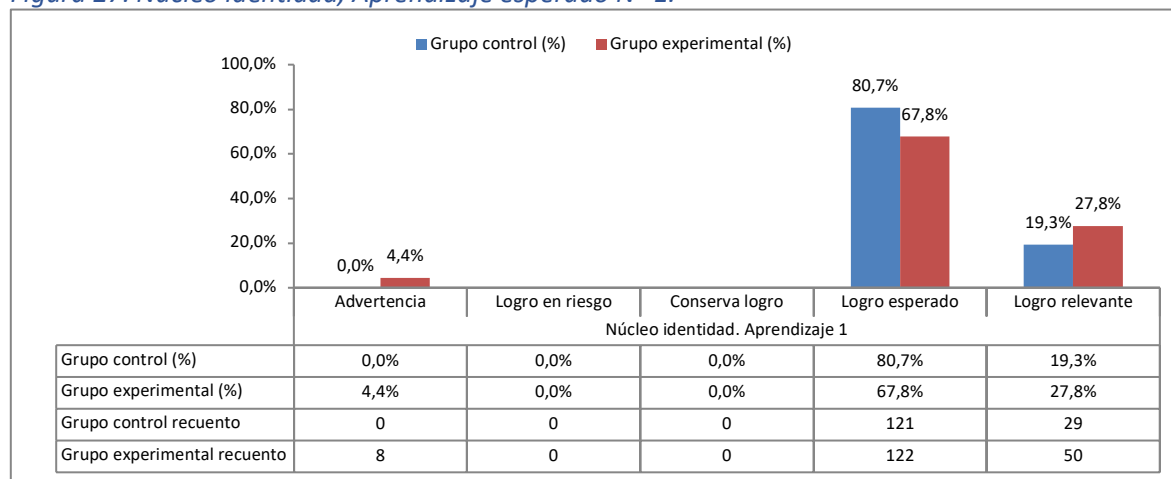


Figura 28: Núcleo identidad, Aprendizaje esperado N° 2.

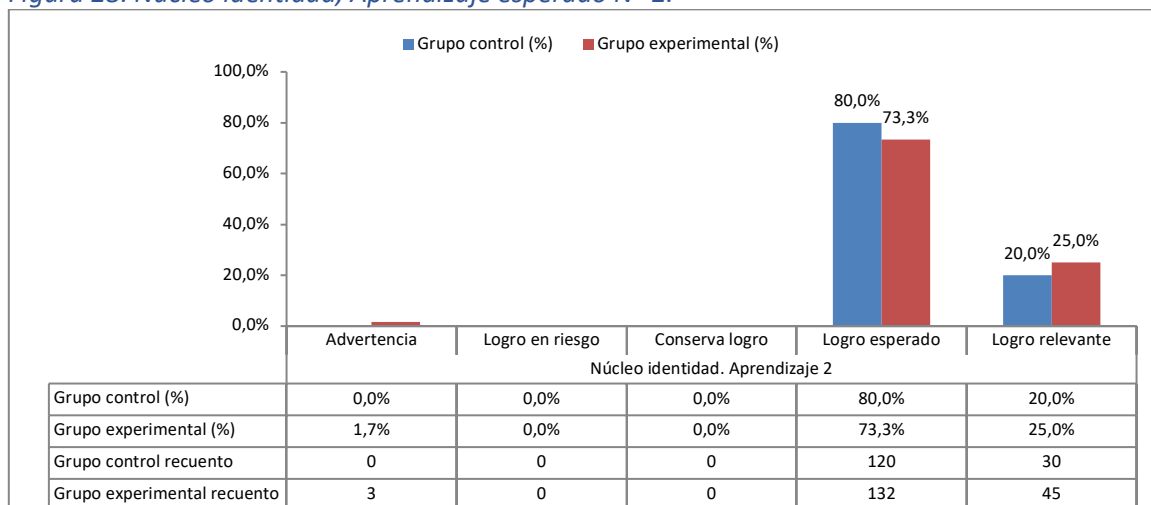


Figura 29: Núcleo identidad, Aprendizaje esperado N° 3.

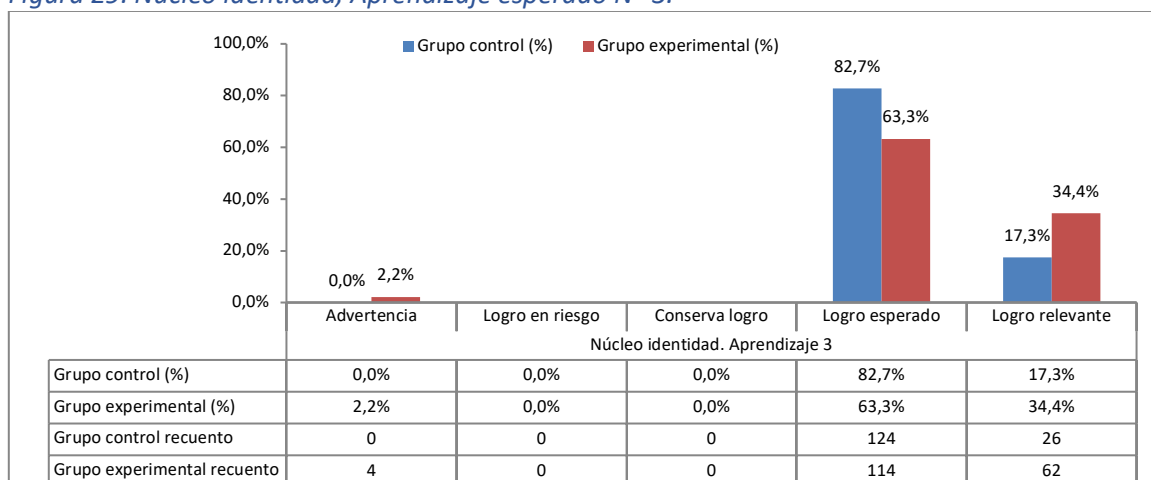


Figura 30: Núcleo identidad, Aprendizaje esperado N° 4.

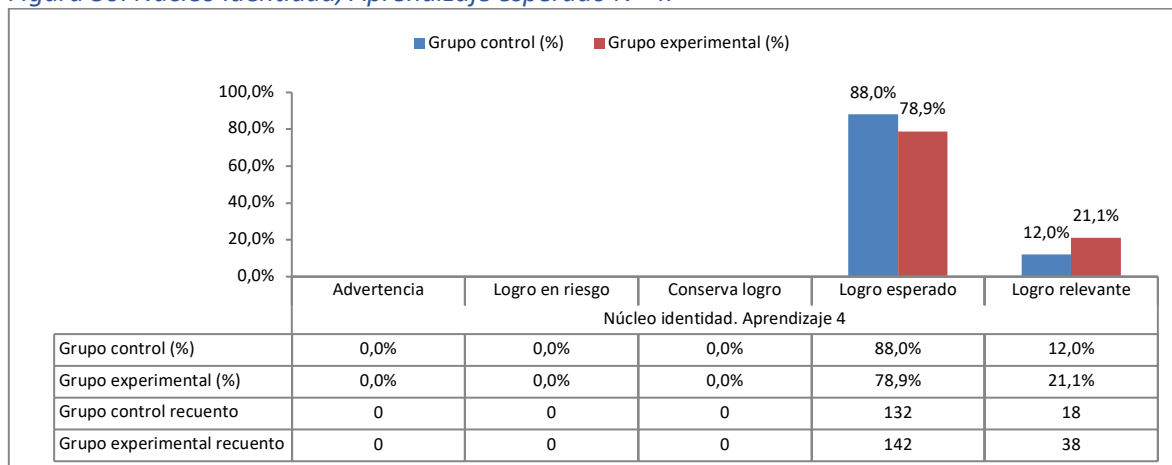
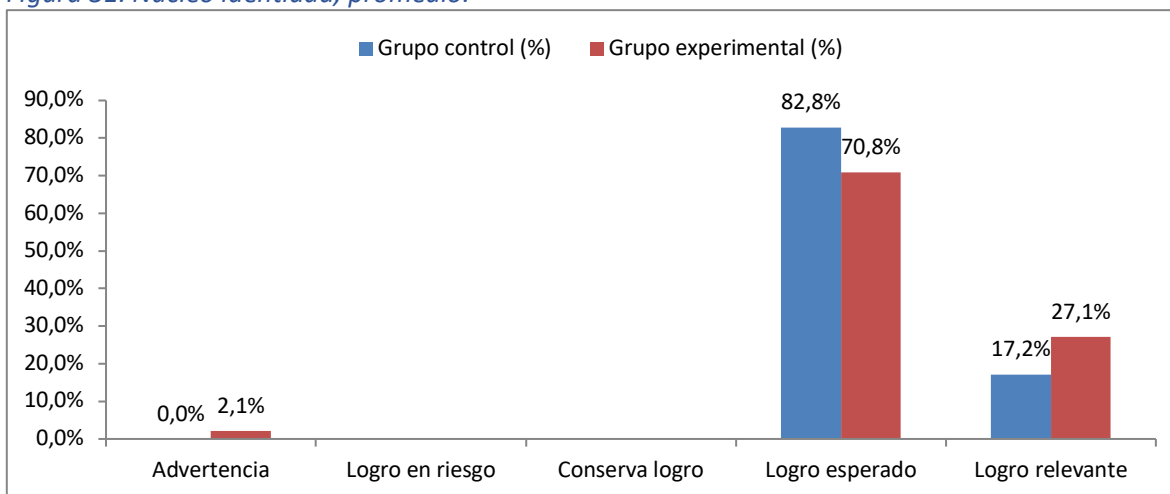


Figura 31: Núcleo identidad, promedio.



5.1.3.2.5. Resultados del núcleo “Convivencia”

Los resultados obtenidos en el núcleo convivencia muestran que en el grupo experimental se produce un mayor porcentaje de logro relevante que en el grupo control, aunque ninguno de ellos supera al porcentaje de logro esperado. A nivel de promedios por núcleo, mientras en el grupo control un 12,7% obtiene un logro relevante, en el grupo experimental lo alcanza un 23,5%.

En cuanto a los aprendizajes con categoría de advertencia en el grupo experimental, es decir, mejoras que se perciben poco confiables (más de dos unidades), destaca el aprendizaje nº1, con un 7,8% , y el aprendizaje nº2, con un 2,8%.

Tabla 55: Porcentaje de logro grupo control, núcleo convivencia.

Núcleo			Control			Total
Convivencia	Advertencia	Logro en riesgo	Conserva logro	Logro esperado	Logro relevante	
Aprendizaje 1	0,7%	0,0%	0,0%	85,3%	14,0%	100%
Aprendizaje 2	0,0%	0,0%	0,0%	86,7%	13,3%	100%
Aprendizaje 3	0,0%	0,0%	0,0%	89,3%	10,7%	100%
Promedio del núcleo	0,2%	0,0%	0,0%	87,1%	12,7%	

Tabla 56: Porcentaje de logro grupo experimental, núcleo convivencia.

Núcleo			Experimental			Total
Convivencia	Advertencia	Logro en riesgo	Conserva logro	Logro esperado	Logro relevante	
Aprendizaje 1	7,8%	0,0%	0,0%	71,7%	20,6%	100%
Aprendizaje 2	2,8%	0,0%	0,0%	68,3%	28,9%	100%
Aprendizaje 3	0,0%	0,0%	0,0%	78,9%	21,1%	100%
Promedio del núcleo	3,5%	0,0%	0,0%	73,0%	23,5%	

En cuanto a la evaluación del impacto, los resultados indican que solo un aprendizaje (Nº 2) mejora significativamente en el grupo experimental con relación al grupo control:

- a. Nº 2: Distinguir las emociones y sentimientos, en sí mismo y en los demás, en situaciones vivenciales y en imágenes y narraciones.

Dada la relación entre este aprendizaje y los planificados en el núcleo de 'Lenguaje verbal', podemos considerar este resultado como lógico y concluir que la propuesta de intervención diseñada basada en métodos naturalistas, favorece en mayor medida que el método integral el desarrollo de la expresión y comprensión de sentimientos y emociones en uno mismo y en los demás.

Tabla 57: Coeficiente beta (b) núcleo convivencia.

Núcleo convivencia	Coeficiente b	P value	Significativo
Aprendizaje 1	0,264097624	0,3002868	No
Aprendizaje 2	0,568888889	0,0240753	Si
Aprendizaje 3	0,401111111	0,0854445	No
Promedio del núcleo	0,384723	0,093989	No

En las siguientes tablas se muestran los gráficos por cada aprendizaje esperado en el núcleo “Convivencia”.

Figura 32: Núcleo convivencia, Aprendizaje esperado N° 1.

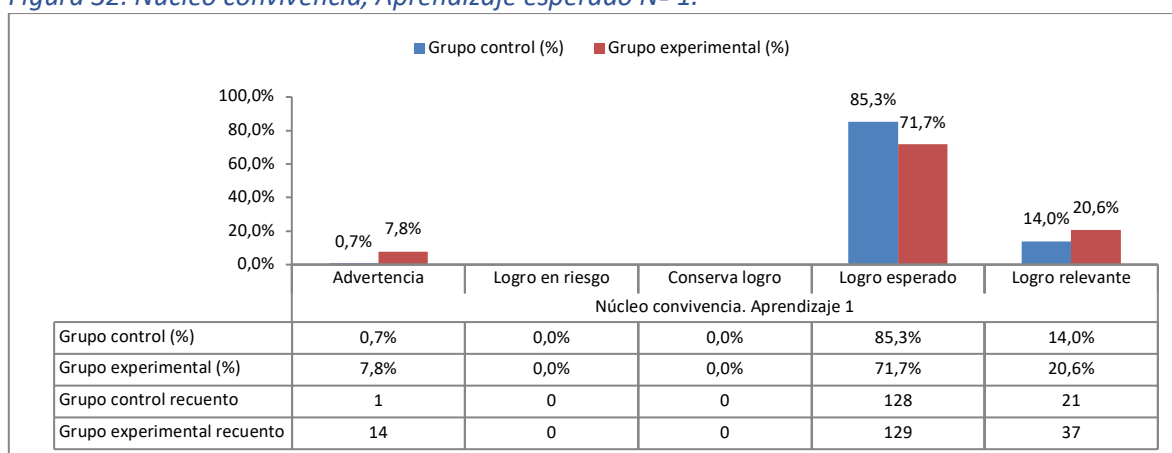


Figura 33: Núcleo convivencia, Aprendizaje esperado N° 2.

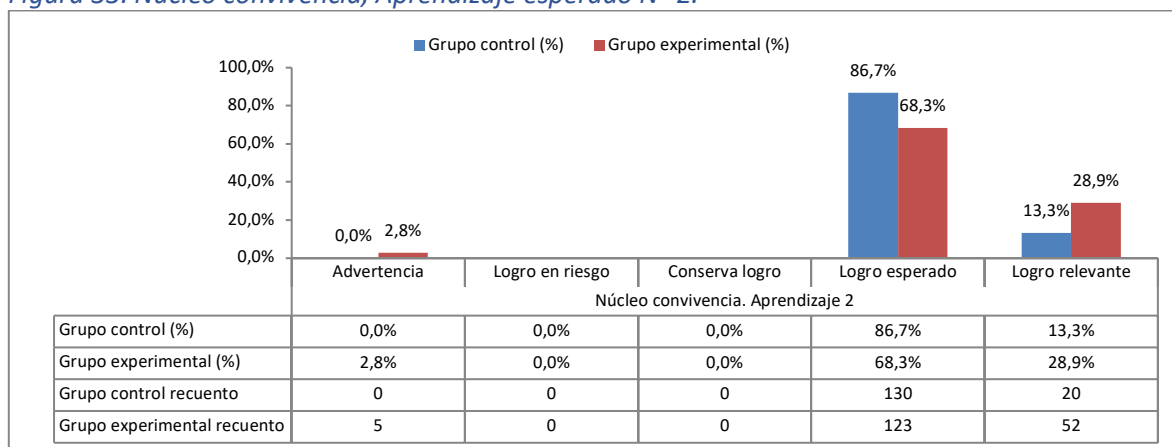


Figura 34: Núcleo convivencia, Aprendizaje esperado N° 3.

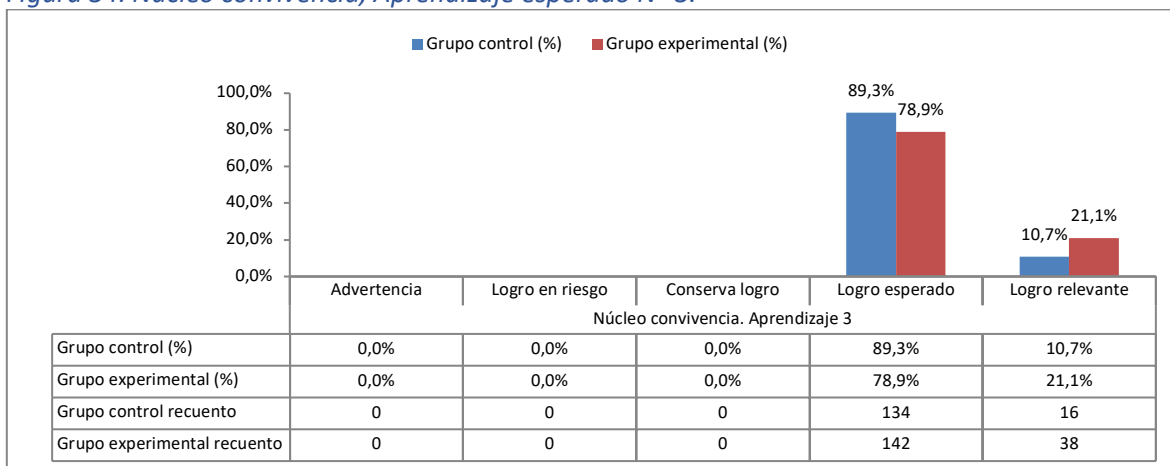
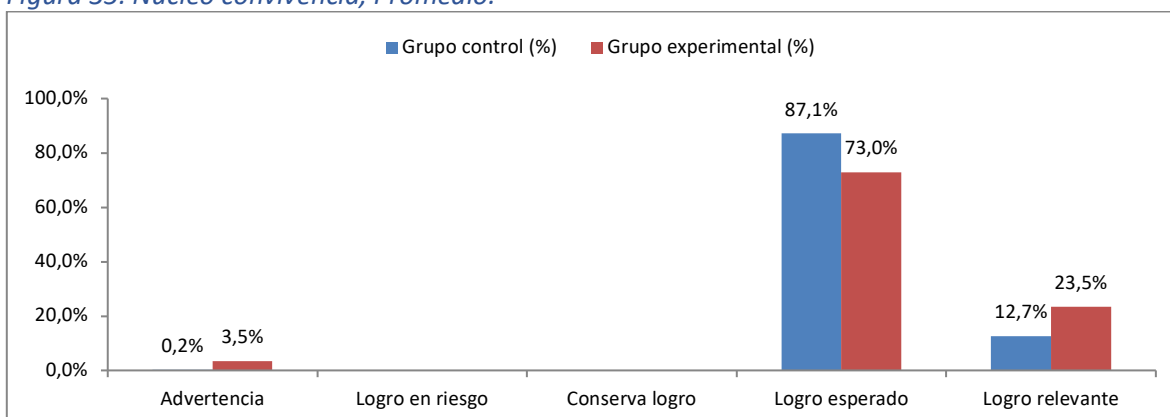


Figura 35: Núcleo convivencia, Promedio.



5.1.3.2.6. Resultados del núcleo “Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes”

En este núcleo, si bien se observa un mayor porcentaje de logro relevante en el grupo experimental, ningún aprendizaje supera la categoría de logro esperado. A nivel de promedios, mientras un 9,7% obtiene logro relevante en el grupo control, un 18,3% lo alcanza en el grupo experimental.

Tabla 58: Porcentaje de logro grupo control, núcleo grupos humanos, sus forma de vida y acontecimientos relevantes.

Grupos humanos...	Núcleo		Control			Total
	Advertencia	Logro en riesgo	Conserva logro	Logro esperado	Logro relevante	
Aprendizaje 1	0,0%	0,0%	0,0%	90,0%	10,0%	100%
Aprendizaje 2	0,0%	0,0%	0,0%	90,7%	9,3%	100%
Promedio del núcleo	0,0%	0,0%	0,0%	90,3%	9,7%	

Tabla 59: Porcentaje de logro grupo experimental, núcleo grupos humanos, sus forma de vida y acontecimientos relevantes.

Grupos humanos...	Núcleo		Experimental			Total
	Advertencia	Logro en riesgo	Conserva logro	Logro esperado	Logro relevante	
Aprendizaje 1	0,0%	0,0%	0,0%	82,2%	17,8%	100%
Aprendizaje 2	0,0%	0,0%	0,0%	81,1%	18,9%	100%
Promedio del núcleo	0,0%	0,0%	0,0%	81,7%	18,3%	

Por su parte, la evaluación del impacto permite concluir que la intervención no incide de forma significativa en la mejora de los aprendizajes relacionados con este núcleo.

Tabla 60: Coeficiente beta (b) núcleo núcleo grupos humanos, sus forma de vida y acontecimientos relevantes.

Núcleo grupos humanos	Coeficiente b	P value	Significativo
Aprendizaje 1	0,135555556	0,5683172	No
Aprendizaje 2	0,365555556	0,1105337	No
Promedio del núcleo	0,250556	0,25236	No

En las siguientes tablas presentamos los gráficos por cada aprendizaje esperado en este núcleo.

Figura 36: Núcleo grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes, Aprendizaje esperado N° 1.

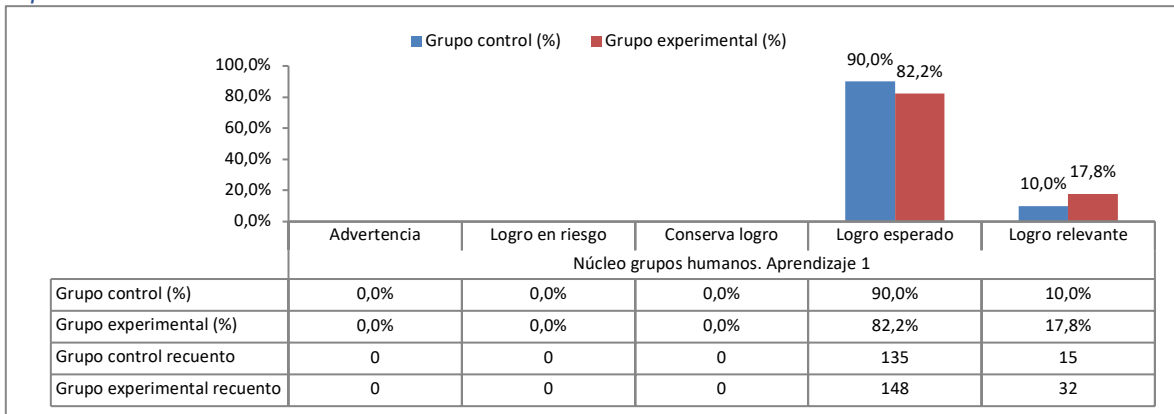


Figura 37: Núcleo grupos humanos, sus forma de vida y acontecimientos relevantes, Aprendizaje esperado N° 2.

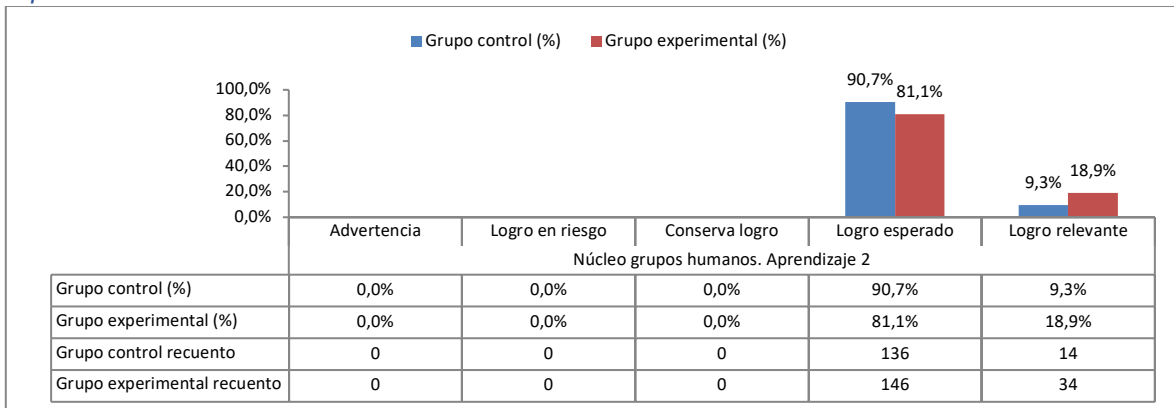
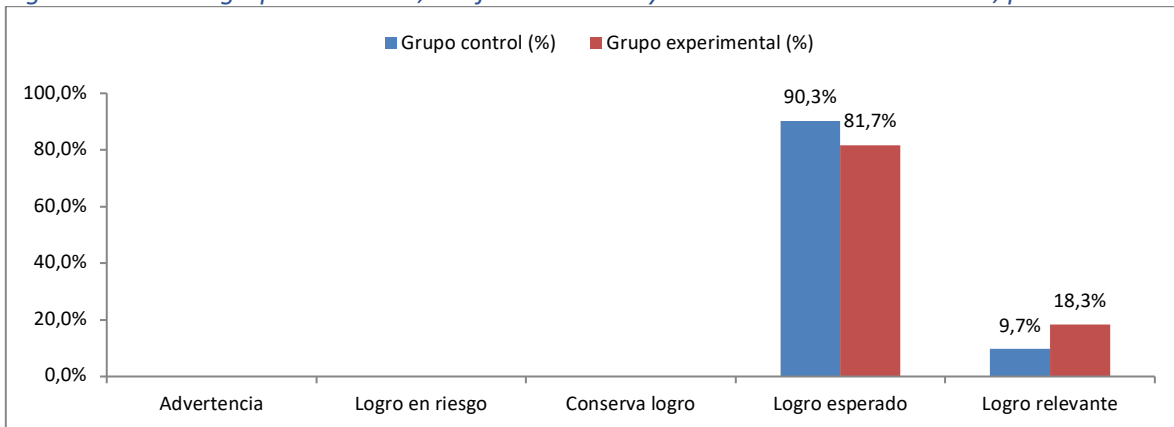


Figura 38: Núcleo grupos humanos, sus forma de vida y acontecimientos relevantes, promedio.



5.1.3.2.7. Resultados del núcleo “Seres vivos y su entorno”

Los resultados de este núcleo vuelven a mostrar un repunte de los porcentajes de logro relevante, en especial en el grupo experimental. Si bien ninguno de ellos supera el porcentaje de logro esperado, cuenta con cifras cercanas al 40% en el grupo experimental.

A nivel de promedio por núcleo, mientras en el grupo control se observa un 12,4% de logro relevante, en el grupo experimental el porcentaje es de un 29,6%.

Tabla 61: Porcentaje de logro grupo control, núcleo seres vivos y su entorno.

Núcleo	Control						
	Seres vivos y su entorno	Advertencia	Logro en riesgo	Conserva logro	Logro esperado	Logro relevante	Total
Aprendizaje 1		0,0%	0,0%	0,0%	84,7%	15,3%	100%
Aprendizaje 2		0,0%	0,0%	0,0%	82,0%	18,0%	100%
Aprendizaje 3		0,0%	0,0%	0,0%	96,0%	4,0%	100%
Promedio del núcleo		0,0%	0,0%	0,0%	87,6%	12,4%	

Tabla 62: Porcentaje de logro grupo experimental, núcleo grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes.

Núcleo	Experimental						
	seres vivos y su entorno	Advertencia	Logro en riesgo	Conserva logro	Logro esperado	Logro relevante	Total
Aprendizaje 1		0,0%	0,0%	0,0%	62,2%	37,8%	100%
Aprendizaje 2		0,0%	0,0%	0,0%	63,3%	36,7%	100%
Aprendizaje 3		0,0%	0,0%	0,0%	85,6%	14,4%	100%
Promedio del núcleo		0,0%	0,0%	0,0%	70,4%	29,6%	

Con relación al impacto, se obtienen resultados que indican que la intervención diseñada y aplicada en el grupo experimental es significativa para la mejora de aprendizajes tanto en el promedio del núcleo, como en dos de sus tres aprendizajes asociados, que son:

- N° 1: Establecer relaciones de orientación espacial de ubicación, dirección, distancia y posición respecto a objetos, personas y lugares nominándolas adecuadamente (37,8% de logro relevante).
- N° 2: Orientarse temporalmente en situaciones cotidianas utilizando diferentes nociones y relaciones tales como: secuencias (antes, después, mañana- tarde, día, noche, ayer, hoy, mañana, semanas, meses, estaciones del año) (36,7% de logro relevante).

De esta manera, si bien la intervención no busca específicamente desarrollar tales aprendizajes, las actividades propuestas logran una mejora significativa con relación al grupo donde estas no se implementan.

Tabla 63: Coeficiente beta (b) núcleo seres vivos y su entorno.

Núcleo seres vivos y su entorno	Coeficiente b	P value	Significativo
Aprendizaje 1	0,583333333	0,0088260	Si
Aprendizaje 2	0,54	0,0126443	Si
Aprendizaje 3	0,314444444	0,1568407	No
Promedio del núcleo	0,4792593	0,01737	Si

En las siguientes tablas se muestran los gráficos por cada aprendizaje esperado en este núcleo.

Figura 39: Núcleo seres vivos y su entorno, Aprendizaje esperado N° 1.

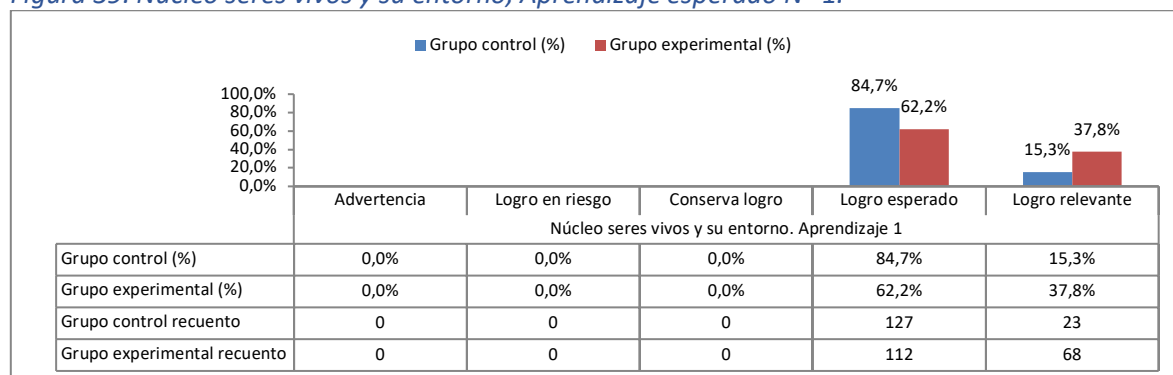


Figura 40: Núcleo seres vivos y su entorno, Aprendizaje esperado N° 2.

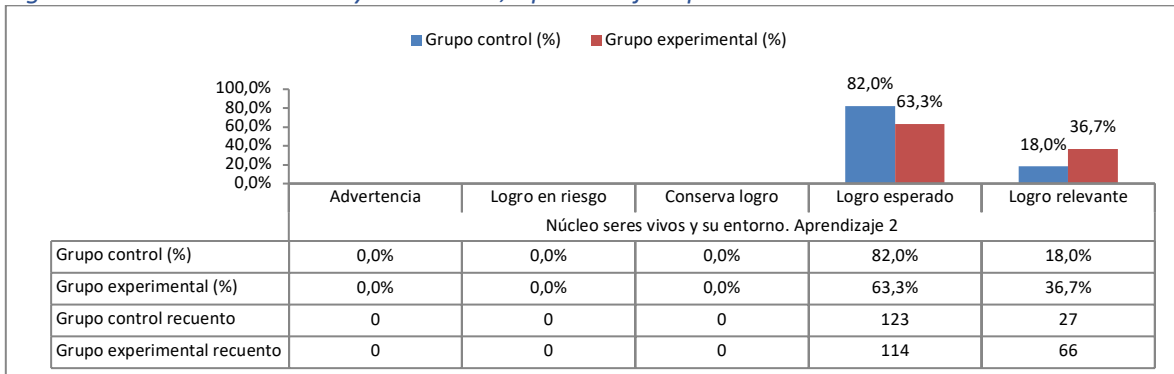


Figura 41: Núcleo seres vivos y su entorno, Aprendizaje esperado N° 3.

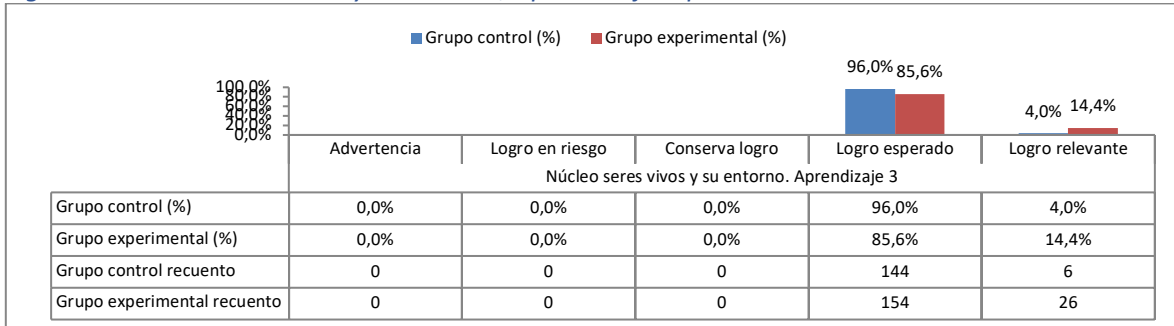
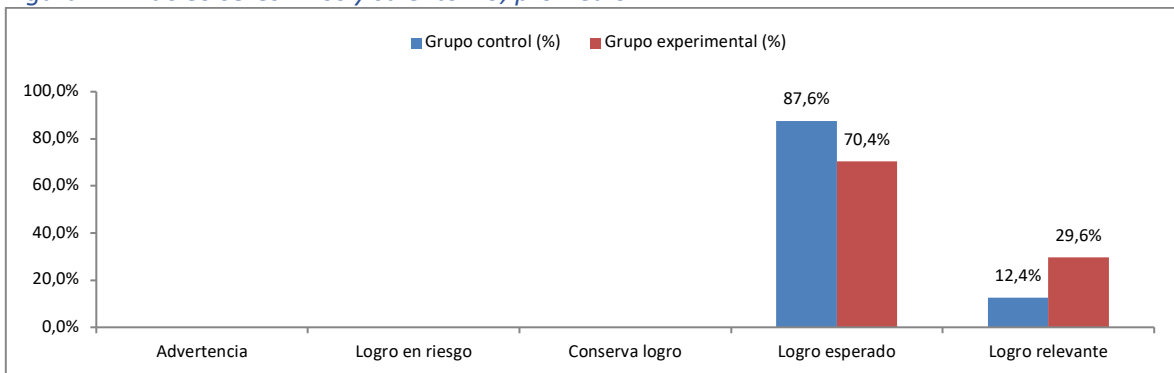


Figura 42: Núcleo seres vivos y su entorno, promedio.



5.1.3.2.8. Resultados del núcleo relaciones lógico-matemáticas

Los resultados en este ámbito muestran porcentajes menores de logro relevante con relación a los núcleos anteriores (se observa un promedio de 13,1% de logro relevante en el grupo control y un 18,7% en el experimental). La mayor parte de los niños y niñas participantes en el estudio, tanto en el grupo control como en el grupo experimental, obtienen resultados relacionados con la categoría logro esperado. También, es posible observar que la diferencia por categoría entre grupo experimental y control es menor que en núcleos anteriormente analizados.

Tabla 64: Porcentaje de logro grupo control, núcleo relaciones lógico – matemáticas.

Núcleo	Control					Total	
	Relaciones lógico-matemáticas	Advertencia	Logro en riesgo	Conserva logro	Logro esperado		Logro relevante
Aprendizaje 1		0,0%	0,0%	0,0%	84,7%	15,3%	100%
Aprendizaje 2		0,0%	0,0%	0,0%	84,7%	15,3%	100%
Aprendizaje 3		0,0%	0,0%	0,0%	87,3%	12,7%	100%
Aprendizaje 4		0,0%	0,0%	0,0%	86,7%	13,3%	100%
Aprendizaje 5		0,0%	0,0%	0,0%	91,3%	8,7%	100%
Promedio del núcleo		0,0%	0,0%	0,0%	86,9%	13,1%	

Tabla 65: Porcentaje de logro grupo experimental, núcleo relaciones lógico – matemáticas.

Núcleo	Experimental					Total	
	Relaciones lógico-matemáticas	Advertencia	Logro en riesgo	Conserva logro	Logro esperado		Logro relevante
Aprendizaje 1		0,0%	0,0%	0,0%	79,4%	20,6%	100%
Aprendizaje 2		0,0%	0,0%	0,0%	79,4%	20,6%	100%
Aprendizaje 3		0,0%	0,0%	0,0%	81,7%	18,3%	100%
Aprendizaje 4		0,0%	0,0%	0,0%	82,2%	17,8%	100%
Aprendizaje 5		0,0%	0,0%	0,0%	83,9%	16,1%	100%
Promedio del núcleo		0,0%	0,0%	0,0%	81,3%	18,7%	

En cuanto al análisis del impacto, ninguno de los aprendizajes particulares ni en el promedio del grupo la intervención naturalista incide en mejoras del aprendizaje significativas desde el punto de vista estadístico.

Tabla 66: Coeficiente beta (b) núcleo relaciones lógico – matemáticas.

Núcleo relaciones lógico-matemáticas	Coeficiente b	P value	Significativo
Aprendizaje 1	0,135555556	0,5758140	No
Aprendizaje 2	0,231111111	0,3444072	No
Aprendizaje 3	0,151111111	0,5092120	No
Aprendizaje 4	0,178888889	0,4830843	No
Aprendizaje 5	0,246666667	0,3221662	No
Promedio del núcleo	0,1886667	0,397510	No

En las siguientes tablas se muestran los gráficos por cada aprendizaje esperado en este núcleo.

Figura 43: Núcleo relaciones lógico - matemáticas, Aprendizaje esperado N° 1.

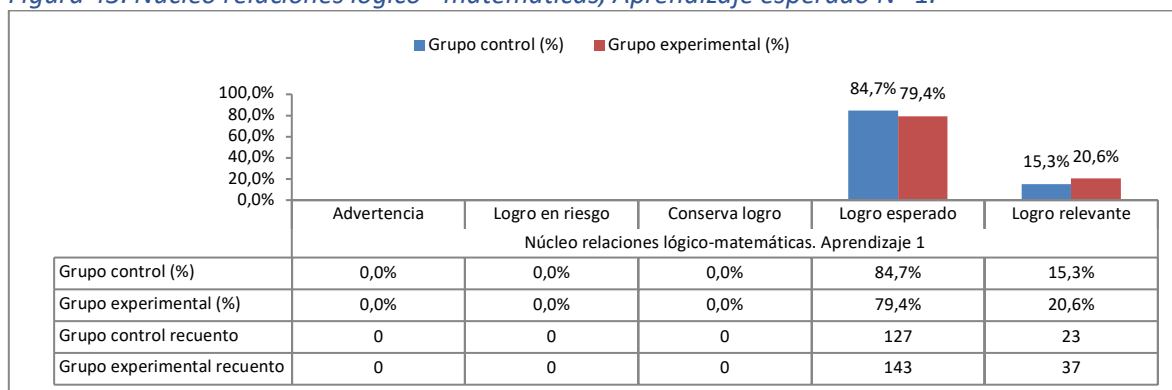


Figura 44: Núcleo relaciones lógico - matemáticas, Aprendizaje esperado N° 2.

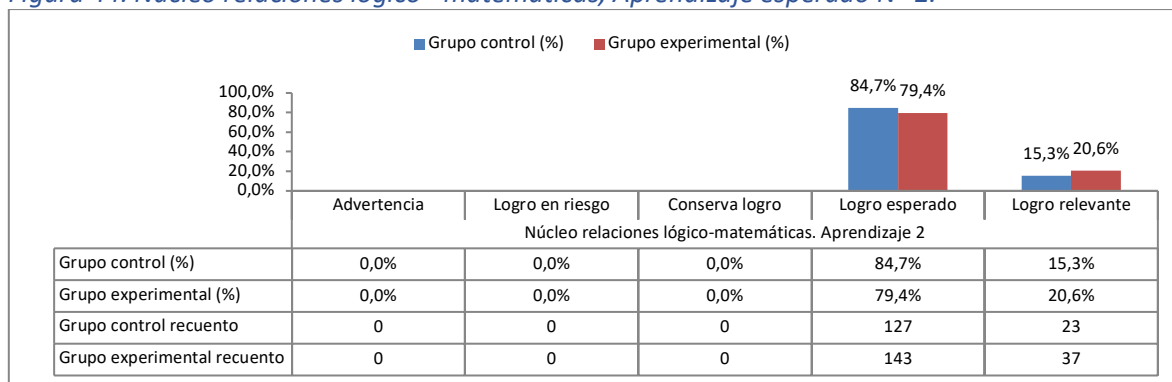


Figura 45: Núcleo relaciones lógico - matemáticas, Aprendizaje esperado N° 3.

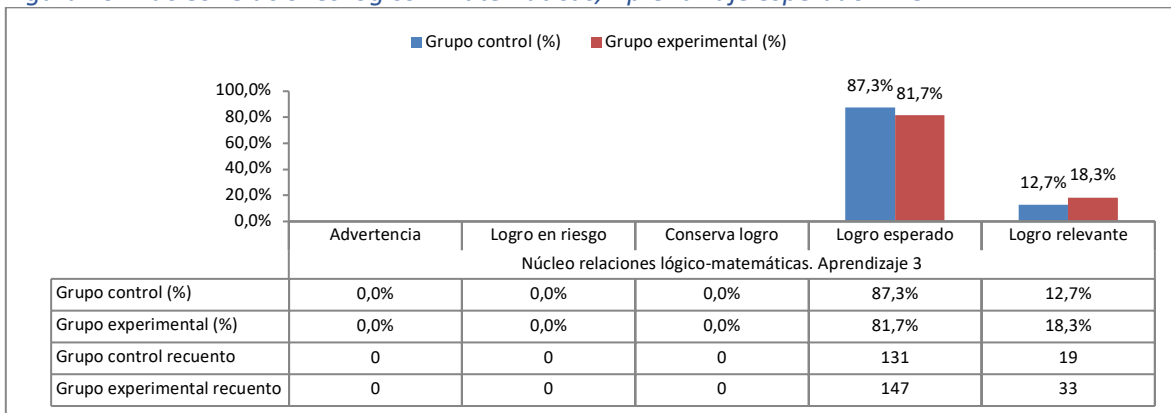


Figura 46: Núcleo relaciones lógico - matemáticas, Aprendizaje esperado N° 4.

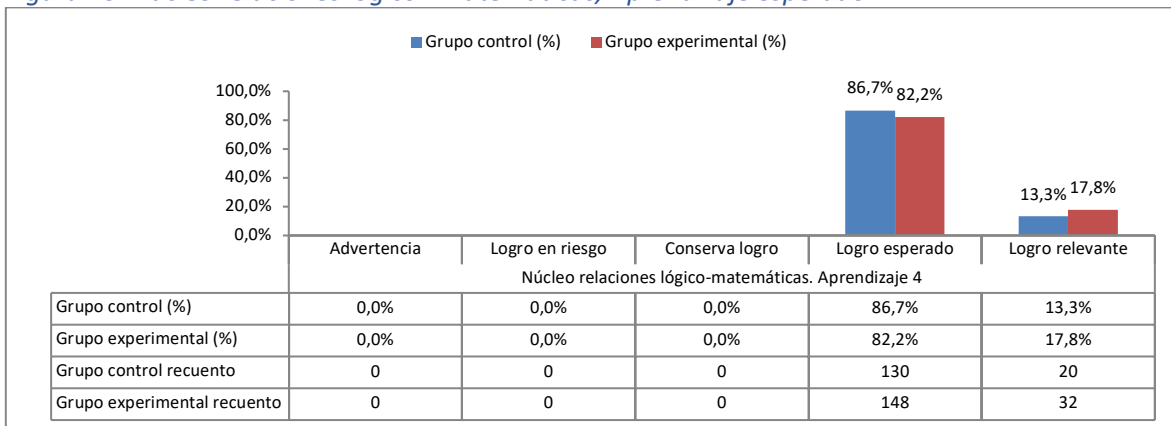


Figura 47: Núcleo relaciones lógico - matemáticas, Aprendizaje esperado N° 5.

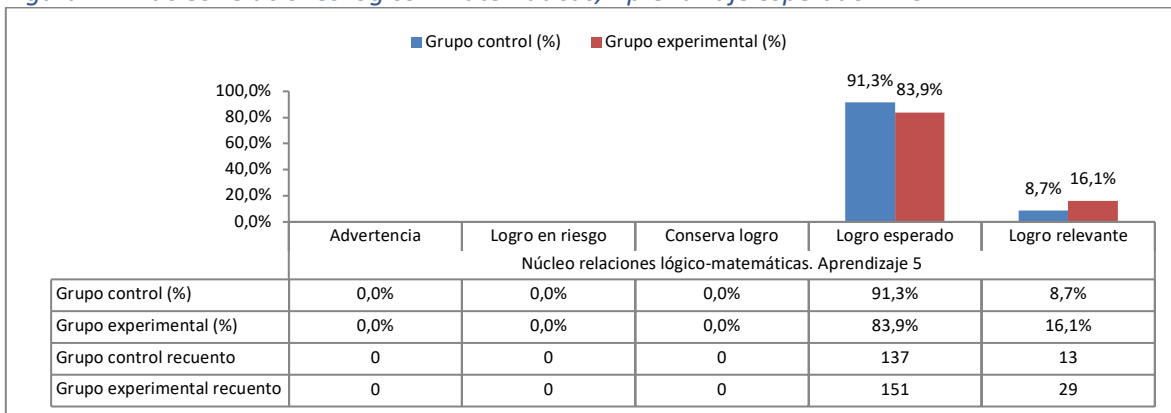
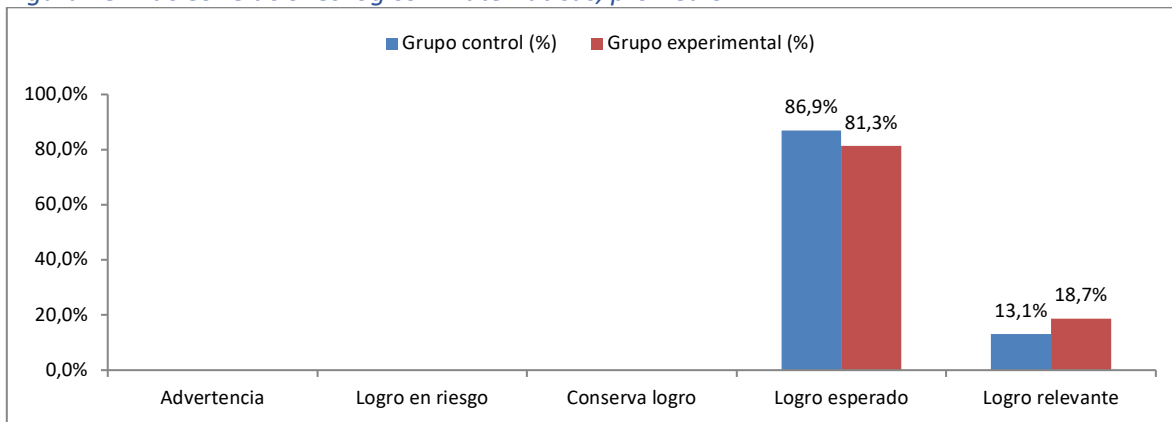


Figura 48: Núcleo relaciones lógico - matemáticas, promedio.



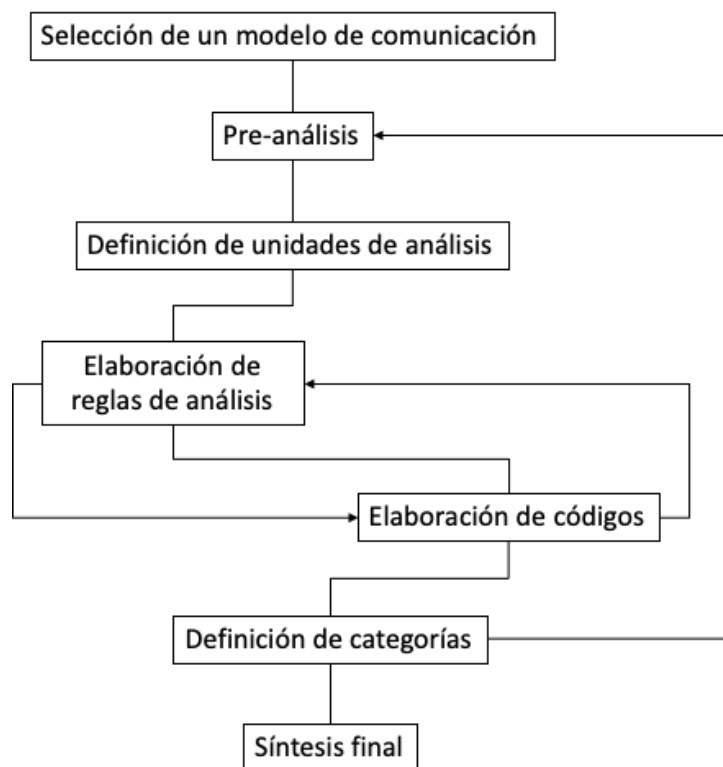
5.2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DEL ESTUDIO II

A lo largo del siguiente apartado se expondrán los resultados del Estudio II, a partir del análisis de contenido de las entrevistas a educadoras de párvulos y del grupo focal con las técnicas de párvulos. Los resultados de las opiniones de educadoras y técnicas respecto a la efectividad de los modelos de intervención naturalista frente al currículum integral, se presentan con relación a las dimensiones y subdimensiones consideradas en el análisis.

La técnica de análisis utilizada es el análisis cualitativo de contenido. De acuerdo con Andreú (2000), el análisis de contenido consiste en un conjunto de técnicas sistemáticas que se dirigen a interpretar aquello que, expresándose en el texto, refiere a una realidad externa a este. Este procedimiento de análisis se orienta a la búsqueda de los sentidos implícitos y evidentes del contenido de un texto que siempre se refiere a un contexto, respecto del cual se espera realizar inferencias relativas a los objetivos de una investigación particular. El contenido al que se alude, se busca a través del texto y no dentro del texto. Esto es, buscar algo que está fuera de él, en un plano distinto, que permita que el texto adquiera sentido y, por lo tanto, debe orientarse hacia una perspectiva teórica determinada, que orienta aquello que buscamos.

A continuación, se presenta la figura 49 con el esquema básico del análisis de contenido cualitativo:

Figura 49: Procedimiento general de la técnica de análisis cualitativo de contenido. Basado en el modelo por pasos del desarrollo deductivo-inductivo del análisis de contenido propuesto por Mayring (2000).



Cáceres, P. (2008). *Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable*. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82. Recuperado de: <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/download/3/3>

El esquema ajustado con la presente investigación incluye: modelos de comunicación (texto de entrevistas y focus group), pre-análisis y definición de unidades de análisis (párrafos de las respuestas que encierre contextos de sentido de las educadoras y las técnicas), elaboración de reglas de análisis y elaboración de códigos (agrupación de unidades de análisis en función de códigos relevantes de estudio, que pueden ser descritos, caracterizados y valorados), definición de categorías (conceptos de mayor rango analítico) y, por último, una síntesis final (elaboración de un informe en base a interpretaciones del contenido oculto y manifiesto y de los textos).

La metodología definida para el análisis integra una parte deductiva y otra inductiva. En este contexto, la parte deductiva toma en consideración la estructura del cuestionario, en base a la cual se obtuvieron las distintas dimensiones que se fueron alimentando de códigos primarios que surgen de los textos (entrevistas, focus group) (parte inductiva). Dichos códigos y dimensiones tienen una estructura flexible de acuerdo a cómo las educadoras y técnicas proporcionan la información, ya sea resaltando o desestimando ciertas temáticas; agrupándolas o distinguiéndolas.

Como resultado de esta doble metodología, deductiva (desde las dimensiones) e inductiva (desde el texto y códigos primarios), se obtienen subdimensiones que contienen categorías de análisis. Estas categorías constituyen agrupaciones de códigos a un nivel mayor de abstracción. A su vez, las categorías se componen de códigos ya depurados a partir del análisis (Anexo 12, código primario educadoras y Anexo 13, código primario técnicos).

Finalmente, el informe cualitativo reúne los puntos detallados en el párrafo anterior, caracterizando los códigos (propiedades) y, con ello, dotando de sentido interpretativo a categorías y subdimensiones de análisis (Anexo 14, base Stata análisis cualitativo).

La estructura de este apartado se compone de dimensiones y subdimensiones que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 67: Estructura del Estudio II, Dimensiones y Subdimensiones.

Dimensiones	Sub dimensiones
Capacitación	1. Estrategia, modalidad, características de la capacitación.
	2. Participantes del proceso de capacitación.
	3. Participación de la familia durante la implementación.
	4. Pertinencia de los aprendizajes esperados y posibilidad de adecuación curricular.

Diseño e implementación de la propuesta	5. Adecuación de actividades con relación a los objetivos propuestos.
	6. Evaluación de las actividades propuestas y material didáctico
	7. Planificación, aplicación y adecuación de las actividades y materiales.
	8. Evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.
	9. Adecuación de actividades a las dimensiones del lenguaje.
Proceso evaluativo	10. Aspectos positivos de la intervención.
	11. Aspectos de mejora de la intervención.
	12. Aprendizajes derivados de la intervención naturalista.
	13. Comparación con el curriculum integral.

5.2.1. Dimensión A: Capacitación

5.2.1.1. Subdimensión 1: Estrategia, modalidad y características de la capacitación

Con relación a la etapa de capacitación, es posible encontrar referencia a 3 agrupaciones temáticas que describen su estrategia, modalidad y características:

5.2.1.1.1. Tiempo de capacitación

Tanto por educadoras como por técnicas se comparte el recuerdo de un proceso que abarca distintas sesiones con una periodicidad mensual. Referencias específicas de las educadoras mencionan cuatro o más sesiones, realizadas durante las tardes una vez al mes en el espacio de las reuniones técnicas (CAUE). Por parte de las técnicas, se hace referencia a cinco meses e, incluso, al semestre completo.

Se menciona o destaca además la presencia constante durante el semestre de la investigadora, aspecto que tiene relación con la subdimensión 2 (participantes del proceso de capacitación).

“En cuanto al tiempo, fueron 4 reuniones de trabajo. Más o menos, nos reunimos por 3 horas, durante las tardes que en el jardín infantil teníamos CAUE. Esos días en las mañanas trabajamos asuntos del jardín propiamente tal y por la tarde, veíamos las actividades de la propuesta de lenguaje verbal”. Educadora n°2

“P3: Como 5 meses, creo.

P2: Si fue casi un semestre completo, nos reunimos una vez al mes.

P1: Si, y Daniela venía a vernos más veces en el mes cuando estábamos aplicando las actividades, estaba por lo menos una vez por semana.

P4: Yo concuerdo con las chicas, nos capacitaron todo un semestre.

P5: De acuerdo con mis compañeras, así fue”. Focus Group Técnicas.

5.2.1.1.2. Temáticas abordadas

Las educadoras mencionan que la capacitación incluyó en primer lugar una presentación de los objetivos y planificación de la intervención y también un desarrollo de los fundamentos de los modelos naturalistas. En este punto, se valora la utilidad que tiene para las educadoras actualizar el recuerdo de estos modelos. Se destaca, además, que la presentación de objetivos y planificación incluye a las familias de las niñas y niños, quienes también son testigos de la presentación de ejemplos de las actividades que incluirá la intervención.

“Bueno, sí, participaron primero en decir si estaban de acuerdo con el estudio, firmaron el consentimiento informado voluntariamente y luego recibieron la capacitación de lo que

son los modelos de intervención natural y las actividades que se realizarían con sus hijos e hijas". Educadora n°3

"Si, hicimos varias sesiones en mi caso. Desarrollamos las actividades de la propuesta una a una. También nos enseñaron a identificar los modelos de intervención naturalista".

Técnica n°3

5.2.1.1.3. Estrategia de enseñanza

A este respecto, tanto educadoras como técnicas destacan y valoran el carácter práctico de la presentación de la intervención, en la medida que incluye la realización de las actividades y la utilización del material didáctico.

"Además, usamos harto material para ejercitarnos, así pudimos descubrir algunos materiales que no usábamos regularmente o empezamos a conocer ejercicios sencillos, por ejemplo, los que se hacen con la lengua, con ellos no se requiere nada extra". Educadora

n°4

"Yo concuerdo con todas, fuimos capacitadas en diferentes momentos, lo pasamos bien, además, porque fueron jornadas muy prácticas, podíamos equivocarnos y volver a repetir, incluso yo pude tomar ideas de las compañeras del otro jardín". Técnica n°5

A nivel general, se valora la participación activa de la investigadora como mediadora de un aprendizaje colaborativo entre compañeras de trabajo, con actividades de intercambio de roles y procesos de aprendizaje reflexivos a partir de una lógica de ensayo-error que permite una efectividad en la interiorización de los contenidos y sentido de la intervención.

“Una segunda cosa que quiero expresar es que la propuesta fue bien socializada, porque yo y todo el equipo del jardín infantil pudimos vivenciar cada una de las actividades de la propuesta. Daniela traía el material y nos aplicaba las actividades, luego cambiábamos los roles y alguna del equipo lideraba la experiencia. Eso fue bien bonito, porque nunca habíamos tenido espacio para practicar con mis compañeras de trabajo, porque aquí todo es inmediato, eso nos deja poco espacio para la reflexión”. Educadora n°1

Tanto las educadoras como las técnicas, comparten una evaluación positiva de las estrategias utilizadas en su capacitación y hacen extensible dicha valoración a las familias, a quienes también se presentan las actividades y se motiva a aplicar en sus hogares estrategias de enseñanza basadas en modelos naturalistas. Respecto a las familias, se menciona, además, que existió una estrategia de convocatoria efectiva, con invitaciones personalizadas y un contacto diario, lo cual permitió una alta participación, compromiso con la intervención y firma del consentimiento.

“Bueno, sí. Las familias participaron primero en decir si estaban de acuerdo con el estudio, firmaron el consentimiento informado voluntariamente y luego recibieron la capacitación de lo que son los modelos de intervención natural y las actividades que se realizan con sus hijos e hijas. Fue algo muy lindo porque las familias se veían interesadas. No habíamos hecho nunca antes algo así. En realidad, para todo el jardín fue novedoso” Educadora n°3

“P2: En mi caso sí, se les invitó a una reunión general a todos los padres de los niños y niñas. Yo no participé directamente porque ese día tuve que quedarme trabajando con los niños.

P3: Es que las reuniones de familia son en horario de atención con niños, así la familia puede participar tranquilamente.

P4: A ver, yo participé de esta reunión con la educadora de mi nivel, la directora del jardín infantil y también con Daniela. En esa oportunidad se presentó a las familias el proyecto y la propuesta, se les pregunto si les interesaría participar.

P1: Yo también participé. Fui la representante de mi nivel. Las familias se mostraron siempre interesadas, porque en general están muy preocupadas de sus hijos, siempre preguntan cómo pueden ayudar desde el hogar". Focus group técnicas.

5.2.1.2. Subdimensión 2: Participantes del proceso de capacitación

En relación a las partes participantes en la capacitación, tanto educadoras como técnicas mencionan de forma transversal la presencia de la investigadora, al equipo de aula que incluye educadoras y técnicas y, también, a las familias, aspecto relacionado con la estrategia de capacitación antes desarrollada (subdimensión 1). Adicionalmente, la educadora n°3 menciona la presencia de la estudiante en práctica.

5.2.1.2.1. Presencia de la investigadora

En este sentido, especialmente las educadoras entrevistadas, destacan la labor de la investigadora en el proceso de capacitación como mediadora en la aplicación y corrección práctica de los contenidos. Valoran, especialmente, la presencia activa de la investigadora en la adquisición práctica de contenidos y que no se limitará a la mera exposición de las actividades, principios metodológicos y entrega de material.

"Yo diría que la estrategia fue hacer una bajada de información de manera práctica, porque como le decía, estuvimos realizando casi todas las actividades en los encuentros, eso fue muy bueno porque nos enseñaron cómo aplicarlas y hacíamos correcciones en el momento. Se nos contaba la actividad y luego nos mostraban cómo hacerla o nos daban

sugerencias; luego con el equipo la desarrollamos y podíamos ver lo que hacíamos bien o lo que había que mejorar". Educadora n°2

5.2.1.2.2. Equipo de aula

A este respecto, se menciona la participación conjunta de educadoras y técnicas y se destaca la posibilidad de aprender de forma práctica y colaborativa con las compañeras de trabajo. Tal como se comentó en la subdimensión anterior, se menciona el intercambio de roles durante la actividad, lo que permitió que todas las integrantes, en algún momento, lideran actividades. Se destaca, también, el interés que genera la participación colaborativa y de carácter práctico en el equipo. En general, tanto educadoras como técnicas valoran esta estrategia como una novedad con relación a las prácticas habituales.

"Yo veía que el equipo estaba interesado, lo pasamos bien. Es que fue algo que vino a refrescar nuestro trabajo que, a mi modo de ver las cosas, estaba un poco estancado".

Educadora n°4

Finalmente, es importante mencionar que mientras que en el relato de las educadoras prácticamente no hay referencia a las relaciones jerárquicas existentes entre educadoras y técnicas en cuanto a las funciones que desempeñan en los jardines infantiles, en el focus group de las técnicas sí se menciona, evidenciando una percepción positiva de la integración horizontal que se produce durante la capacitación para la intervención, a diferencia de las capacitaciones habituales vinculadas a la institucionalidad de JUNJI que adoptan una perspectiva vertical.

"Fueron reuniones bien prácticas con Daniela. Estábamos presentes las técnicas y educadoras. Eso fue bueno, porque generalmente en esta institución nos capacitan por categoría. Las técnicas vamos en una categoría y las educadoras que son profesionales las

capacitan en otra instancia, pero, al final, todas trabajamos en el mismo espacio. Por mi parte, eso me gustó”. Técnica n°4

5.2.1.3. Subdimensión 3: Participación de la familia durante la implementación

5.2.1.3.1. Familias de las niñas y niños

En el relato de las educadoras y técnicas entrevistadas se destaca la invitación a participar de las familias de las niñas y niños como aspecto innovador de la intervención con relación a las prácticas habituales del jardín, , mencionando, además, que existió una gran e inédita asistencia, un gran interés por la propuesta de intervención e, incluso, una gran disposición por realizar las actividades en el hogar propuestas.

“Se invitó a las familias, a todas. Creo que ha sido una de las pocas veces que hemos tenido mayor participación en los encuentros con las familias. Más del 90% asistió al primer encuentro con Daniela”. Educadora n°3

“P3: En nuestro caso hubo mucho interés de quienes siempre participan en todas las actividades del nivel y jardín infantil. La diferencia que, a mi parecer, es relevante de presentar es que se interesaron más por el aprendizaje de sus hijos, porque casi siempre muestran más motivación por actos, números artísticos y la fiesta de fin de año. Eso para mí ha sido lo más positivo y destacable con la familia”. Técnica n°3

La participación de las familias en el espacio del jardín se concreta en su interés por el quehacer educativo y por las actividades realizadas. Si bien el compromiso de las familias se destaca a nivel general, se menciona que existen algunas especialmente involucradas y que constituyen un gran apoyo en la labor educativa. Destacan, también, el hecho de que la mayor o menor participación depende, en muchos casos, de factores contextuales como, por ejemplo, los horarios de trabajo de las familias.

“(...) bueno acá, la familia es buena para participar, aunque se repiten los mismos siempre.

Pero bueno, algunos trabajan en horarios que no son compatibles con los horarios del jardín infantil”. Educadora n°4

En cuanto a la participación de las familias en el espacio del hogar, hay un acuerdo generalizado con respecto a su interés y colaboración.

“Con esta actividad, las apoderadas se motivaron mucho, me preguntaban cómo iban los niños y me solicitaron más actividades para no repetir lo mismo en la casa.” Educadora n°4

Se menciona, también, que las actividades proporcionadas a las familias para que sean realizadas por sus hijos/as en el hogar constituyen una forma exitosa de propiciar la participación de las familias en su proceso educativo y un gran apoyo para aquellas familias cuyos horarios laborales no les permiten disponer de suficiente tiempo compartido.

“(...) Sin embargo, creo que lo que a las familias más les atrajo fue el resumen con actividades para el hogar que entregó Daniela en el encuentro que tuvo con ellos, eso a muchos les vino bien, sobre todo a los padres que por trabajo pasan muy poco tiempo con sus hijos e hijas en la casa”. Educadora n°1

“Recuerdo que una apoderada me comentó que con esto había logrado tener más tiempo para compartir con su hija, porque ella trabaja todo el día y, los pocos momentos que puede estar con ella los aprovechaba jugando con las actividades, porque no se le ocurrían muchas cosas a ella, porque siempre se sentía muy cansada”. Educadora n°3

“P5: Principalmente la familia participa haciendo las actividades en la casa.

P1: En el caso nuestro mandaban videos de adivinanzas o chistes.

P2: Yo vi que varias familias se involucraron más en el proceso educativo de los niños, sobre todo aquellas que participan más activamente en el jardín infantil". Focus group técnicas.

Con relación a las actividades para el hogar implementadas, las familias destacan un mayor interés por las relacionadas con la música y por aquellas que permiten mejorar las habilidades comunicativas de sus hijas e hijos.

"Sí, vimos efectos positivos, por ejemplo, en el caso que pedían la música, tuvimos que grabarles las canciones en los pendrives, porque decían que los niños cantaban cosas que ellos no sabían. Otra cosa que puedo comentar es que la familia también participa en la evaluación de los niños en este jardín infantil y, aquí, es en donde pudimos ver los mayores aportes, porque sus comentarios eran más significativos al proceso de enseñanza y aprendizaje". Educadora n°2

"De hecho, hay un par de familias que me comentaban las evoluciones de sus hijos e hijas, sentían que hablaban más, podían conversar con ellos durante períodos más prolongados". Educadora n°2

En síntesis, con respecto a la participación de la familia durante la intervención, se observa un consenso general entre educadoras y técnicas en cuanto a la continuidad en la asistencia al periodo de capacitación y al interés e involucramiento manifestado tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados en el espacio del jardín y, complementariamente, en el espacio del hogar.

5.2.2. Dimensión B: Diseño e implementación de la propuesta

5.2.2.1. Subdimensión 4: Pertinencia de los aprendizajes esperados y posibilidad de adecuación curricular

En esta subdimensión se recogen las valoraciones de las educadoras en cuanto a la pertinencia de los objetivos curriculares establecidos por la intervención y su concordancia con los objetivos curriculares regularmente trabajados; así como a la flexibilidad de los objetivos seleccionados. También se incluyen las opiniones de las técnicas con respecto a la innovación que implica trabajar actividades que son transversales a los objetivos.

5.2.2.1.1. Objetivos curriculares pertinentes

En términos generales, es posible observar una percepción común de pertinencia de los aprendizajes esperados, mencionando, además, que están basados en el mismo marco curricular de referencia (currículum regular). Esto es valorado de forma positiva en la medida en que la intervención no contraviene las prácticas de enseñanza conocidas por las educadoras, sino que las complementa y ayuda a través de una perspectiva que promueve la simplificación de las actividades. Esto guarda relación con un aspecto del contexto institucional del trabajo de las educadoras, donde se percibe que existe una gran carga de tareas administrativas que obstaculizan el trabajo directo con las niñas y niños y con la innovación en las prácticas pedagógicas.

“A mi juicio creo que están bien seleccionados porque están relacionados con el desarrollo del lenguaje oral o verbal, apuntan al ámbito de comunicación de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP). Lo que más me gustó de estos es que los podía evaluar en otras planificaciones también, entonces no fue más trabajo para mí, me simplificó varias tareas administrativas”. Educadora n°1

“Se pueden evaluar las actividades con los aprendizajes esperados que han sido seleccionados para este trabajo, porque son parte de las bases curriculares (BCEP) que nosotras usamos para planificar y evaluar en el jardín infantil, y, mejor dicho, es el marco curricular de referencia de la educación parvularia en este país. Fue muy fácil en ese sentido”. Educadora n°2

5.2.2.1.2. Flexibilidad para la realización de adecuaciones

A este respecto, se comenta que los aprendizajes esperados permiten la realización de adecuaciones curriculares en función de las características, conductas y avances de las niñas y niños. Se señala, también, la relevancia de la flexibilidad de la propuesta y, más en concreto, de las actividades ya que permite que las educadoras puedan adaptarse a las dificultades, necesidades e intereses que presenten las niñas y niños en la implementación de las mismas.

“Las actividades son muy fáciles de aplicar, la única complejidad es que los adultos debemos estar atentos al momento que los niños quieren conversar o trabajar en esto, porque, a veces, tú tienes pensado hacer en la mañana una actividad de lenguaje, pero resulta que ese día los niños andan más energéticos y quieren hacer actividad psicomotriz”. Educadora n°4

“Totalmente sí, se pueden hacer adecuaciones curriculares, simplificando el aprendizaje o modificando la actividad para evidenciar la conducta del niño. En este caso, no fue necesario hacerlas, porque el grupo de niños y niñas no ha manifestado ningún tipo de necesidad educativa especial, hasta el momento”. Educadora n°1

Las dificultades o necesidades de adecuación, la mayoría del tiempo inexistentes, según las educadoras se han podido resolver con el uso de ayudas técnicas o con leves ajustes del material.

“Sí, claro, tengo una niña que tiene problemas visuales, con baja visión, entonces por muy grande la lámina que sea, siempre debo tener cuidado con eso, que ella esté al lado del adulto, para observar y, si es necesario que tome el material, lo puede hacer; pero eso no alcanza a ser una adecuación curricular mayor, yo lo llamo ajuste menor”. Educadora n°3

“Creo que no, las actividades son sencillas, entonces los niños y niñas podían aplicarlas sin mayores dificultades, quizás el tema de inflar globos fue algo más dificultoso para los niños al inicio, pero al finalizar el semestre la mayoría había logrado hacerlo. En cuanto a las actividades de expresión artística, como cantar o disertar, quizás allí teníamos que apoyar a algunos niños que son más introvertidos, pero no alcanzamos a hacer una adaptación curricular, más bien, lo que hacíamos era una ayuda técnica para el niño”.

Educadora n°2

5.2.2.1.3. Actividades transversales a los objetivos

Un aspecto destacado que aparece en el relato de las técnicas refiere a la innovación o adecuación que implica para ellas implementar actividades cuya lógica es el trabajo simultáneo de distintos objetivos, de tal manera que los objetivos son trabajados de forma permanente durante la intervención. Si bien este tipo de abordaje significó un periodo de ajuste para ellas, destacan y valoran la metodología, afirmando que tiene como fortaleza permitir un mejor seguimiento de los aprendizajes, aspectos logrados y a reforzar.

“ En un principio me costó entender la dinámica de trabajo con los aprendizajes, porque nosotras estamos acostumbradas a trabajar un objetivo en la semana, entonces aquí se nos pedía trabajar uno o más en forma diaria” P1.

“ A mí me costó también al principio, pero cuando lo entendí, creo que es la mejor forma de llevar la planificación, porque al trabajar los mismos aprendizajes de lenguaje durante todo el semestre ayuda a tener claridad en qué cosas debemos reforzar en los niños y hasta dónde hay que llegar con ellos en ese periodo” P2.

“Para mí están bien los aprendizajes, son comprensibles y se ajustan a la perfección con las actividades. Lo que más me gusta es que un aprendizaje se puede trabajar en infinitas formas. En mi caso estaba acostumbrada a trabajar en una actividad por aprendizaje. Eso es agotador porque no hay innovación para los adultos ni para los niños” P5.

“ Yo concuerdo con mis colegas. Hubo un periodo de ajuste como en todo orden de cosas, pero después de eso todo fluyo con la dinámica de trabajo. Para mí los aprendizajes son suficientes y las actividades innovadora” P4.

“Las adecuaciones curriculares no fueron necesarias porque no teníamos niños con grandes dificultades de aprendizaje” P2. Focus group técnicas

5.2.2.2. Subdimensión 5: Adecuación de actividades en relación a los objetivos propuestos.

5.2.2.2.4. Las actividades son adecuadas con relación a los objetivos

Existe un acuerdo generalizado con relación a que las actividades son adecuadas para los núcleos de aprendizaje que abarcan y que, por lo tanto, pueden ser evaluadas por estos.

“Claro que sí, es que son parte de las bases curriculares de la educación parvularia, son flexibles, se pueden desglosar en varios objetivos más pequeños y adaptarlos a la necesidad de cada niño y niña. Además, nosotras planificamos las otras actividades de la rutina con las bases y los aprendizajes esperados que allí se definen”. Educadora n°1

“Sí, las actividades son evaluables por los aprendizajes esperados de la propuesta, como te decía, son actividades principalmente de lenguaje y comunicación verbal y los aprendizajes esperados son de esos núcleos, entonces, todo cuadra perfectamente”. Educadora n°4

“Los aspectos que funcionan bien son que las actividades de la propuesta tributan a los aprendizajes. Tú las puedes trabajar fácilmente sin perder de vista la conducta que quieres alcanzar con el niño o niña”. Educadora n°4

“Claro que sí, porque son de fácil comprensión y se ajustan a la competencia y habilidad que el aprendizaje esperado persigue”. Educadora n°3

Por su parte, las técnicas destacan, también, que se trata de distintas actividades que abarcan un mismo objetivo, permitiendo reconocer fácilmente el desempeño de niñas y niños.

“En mi experiencia, creo que las actividades son evaluables con los aprendizajes esperados, de hecho, era fácil reconocer la conducta en el niño porque eran varias actividades para un mismo aprendizaje”. Técnica n°1

“Claro que sí, es que son parte de las bases curriculares de la educación parvularia, son flexibles, se pueden desglosar en varios objetivos más pequeños y adaptarlos a la

necesidad de cada niño y niña. Además, nosotras planificamos las otras actividades de la rutina con las bases y los aprendizajes esperados que allí se definen". Educadora n°1

5.2.2.3. Subdimensión 6: Evaluación de las actividades propuestas y material didáctico

Con relación a las actividades, existe una mayor cantidad de referencias y opiniones, lo que puede guardar relación con que apelan al conocimiento práctico derivado de la labor diaria que realizan. Destaca, en este sentido, un acuerdo generalizado en la valoración positiva de las actividades propuestas en la intervención relacionadas con el apoyo que suponen en su trabajo habitual, a su facilidad de comprensión y aplicación y al material didáctico como facilitador del aprendizaje.

5.2.2.2.1. Facilidad de aplicación y apoyo a las tareas de trabajo

Un primer aspecto mencionado en el relato de las educadoras y técnicas sobre las actividades es la valoración del apoyo que significaron para la realización de sus tareas. Las opiniones al respecto, muestran que existe una percepción positiva con relación a la sencillez y claridad de las actividades propuestas para facilitar las tareas de las educadoras en su contexto real de trabajo y a su incidencia en la carga de tareas administrativas que obstaculizan el trabajo directo con las niñas y niños y con la innovación en las prácticas pedagógicas.

"Con Daniela pudimos aprender o, más bien, a simplificar nuestro trabajo porque en la JUNJI siempre se suman las tareas administrativas, entonces eso le quita espacio al trabajo directo con los niños". Educadora n°1

“Me refiero a que yo, como educadora de la sala, debo planificar quincenalmente las experiencias de aprendizajes, entonces eso implica reunirse con el equipo y evaluar qué haremos, qué actividades les gusta hacer a los niños y niñas; eso toma mucho tiempo, que aquí en JUNJI es escaso porque debemos cumplir con otras tareas también. Entonces este trabajo nos liberó de planificar el área de lenguaje, incluso yo diría que nos ayudó en momentos de patio y aire libre también”. Educadora n°2

“ Eso que está diciendo mi compañera es súper cierto porque las planificaciones que hacemos, por lo general, son más extensas, pero es una o dos actividades por aprendizaje, cosa que nosotras no alcanzamos a reconocer si el aprendizaje se logró o, en ocasiones, no sabemos porque estamos haciendo esa u otra actividad, porque contamos con poco tiempo para socializar la planificación con el equipo” P4.

“ Tú has tocado un punto crítico de nuestro trabajo, falta de tiempo para involucrarse más en la planificación y entender el por qué estamos haciendo esta actividad. La educadora es la que planifica siempre y, con suerte, nos ponemos de acuerdo en la actividad a diario, eso no nos permite tener claridad del contenido asociado al aprendizaje” P5. Focus group técnicas

Por otra parte, las valoraciones de las educadoras y las técnicas guardan relación con que la facilidad de comprensión y aplicación de las actividades favorece su implementación en distintos contextos, así como también la posibilidad de compartir roles entre las distintas personas del equipo. Se destaca, también, que las actividades utilizan recursos didácticos simples o, incluso, no los necesitan, facilitando nuevamente su implementación

“Entre las cosas que funcionaron muy bien, a mi parecer, tenemos en primer lugar las actividades seleccionadas para trabajar con los niños y niñas, son experiencias simples y sencillas, que cualquier persona las puede implementar, son de fácil comprensión, son

aplicables en cualquier espacio educativo (en el patio o en la sala) y, en la mayoría de los casos, no necesitan material didáctico". Educadora n°1

"Sí, creo que una de las cosas que funciona bien, muy bien, es la simpleza de las actividades. Antes de esto, yo como educadora me cuestionaba demasiado hacer cosas simples con los niños, generalmente hacíamos actividades con mucho material, innovadoras, porque así nos piden los supervisores que vienen a estos jardines; pero en eso de innovar, a veces nos equivocamos, porque es más pirotécnica que generar procesos de enseñanza y aprendizaje". Educadora n°2

"Para mí son cosas distintas, pero que apuntan a desarrollar aprendizajes en los niños y niñas. En el caso de la propuesta, me sentí a gusto porque eran actividades nuevas, simples pero que me han demostrado que eso es lo que quieren hacer los niños, a veces hacemos tremendas preparaciones y los niños ni se dan por enterados que hicimos, por ejemplo, una representación de un cuento". Técnica n°4

5.2.2.2.2. Material didáctico como facilitador del aprendizaje

Otro aspecto destacado con relación a la implementación de las actividades de la intervención, corresponde a la utilización de material didáctico, que es percibido como un gran aporte para la motivación de los niños y también para las educadoras en las actividades propuestas por la intervención. El material guarda relación directa con lograr recrear un ambiente de juego y diversión durante el proceso de enseñanza.

"Otra cosa interesante, fue que nos dimos cuenta que las actividades las podemos aplicar en varios momentos de la jornada diaria, partimos ejecutando en la tarde, luego empezamos a trabajar con ellas en ambas jornadas (mañana y tarde), los niños y niñas

esperaban el momento, nosotras sacamos la caja y eso generaba expectación, era un momento de diversión y juego, además, todos nos reíamos mucho”. Educadora n°1

Relacionado con lo anterior, las educadoras y técnicas relatan una situación de trabajo en la cual no cuentan con material provisto por la institución, por lo cual los materiales proporcionados constituyen una novedad para el proceso de enseñanza y aprendizaje que fomenta el interés de participación de niñas y niños, educadoras y técnicas.

“Otra cosa que a mí y al equipo nos llamó la atención son los materiales, teníamos desde silbatos, cornetas, globos, set de láminas gigantes, burbujas, pinturas, etc. Era material que no nos llegaba de la institución, entonces permitió que los niños se interesan más por hacer cosas. Se nos entregó un micrófono profesional con el que los niños cantaban, contaban sus historias de fin de semana, todos queríamos usarlo”. Educadora n°2

“Para mí hay mucha diferencia, porque el currículum integral no es innovador, llevamos mucho tiempo haciendo lo mismo con los niños. Llevo 20 años jugando a lo mismo. Solo hace 2 o 3 años que empezó a llegar material diferente a esta institución”. Técnica n°3

En este sentido, el material didáctico proporcionado es percibido como un aporte a la propia labor de las educadoras y técnicas, abriendo perspectivas sobre la posibilidad de utilizar materiales comunes de formas distintas con el fin de motivar a las niñas y niños, manteniendo su atención de forma efectiva.

“La verdad, los modelos no son una cosa nueva, pero al equipo le han venido bien porque nos permitió refrescar un poco el conocimiento que, a veces, si uno lo deja sin mover, empieza a ser lo mismo siempre, eso aburre a los niños” Educadora n°3

Principalmente fue una estrategia de aplicación yo diría, porque trabajamos todas las actividades de la propuesta, las desarrollamos por dimensión, de hecho, algunas seleccionan con anterioridad las experiencias que querían ejecutar en la reunión. Además, usamos mucho material para ejercitarnos. Así pudimos descubrir algunos materiales que no usábamos regularmente o empezamos a conocer ejercicios sencillos, por ejemplo, los que se hacen con la lengua, con ellos no se requiere nada extra. Educadora n°4

“En cambio, este proyecto se veía muy sencillo, con material simple, pero los niños lo disfrutaron mucho y el equipo educador se renovó”. Técnica n°3

5.2.2.4. Subdimensión 7: Planificación, aplicación y adecuación de las actividades

En cuanto a la necesidad de introducir cambios o ajustes en las actividades durante la implementación, es posible encontrar referencias en tres direcciones. En primer lugar, una que refiere a que no fue necesario o, de serlo, tomó la forma de pequeños ajustes; en segundo lugar, otra que menciona que los ajustes consistieron en la incorporación adicional de actividades; y, por último, una tercera referencia relacionada con la utilización adicional del material didáctico.

5.2.2.3.1. Necesidad leve o nula de ajustes

En este aspecto, el relato de las educadoras y técnicas no mencionan cambios significativos de las actividades diseñadas. Por el contrario, expresa que no se consideró necesario realizar grandes ajustes para su aplicación efectiva conforme a los objetivos esperados.

“No hicimos ajustes en las actividades”. Educadora n°4

“No hicimos ningún ajuste”. Educadora n°3

“Las adecuaciones curriculares no fueron necesarias porque no teníamos niños con grandes dificultades de aprendizaje”. Técnica n°2

En el caso de las educadoras y técnicas que señalan que han realizado algún tipo de ajuste o de cambio, refieren a modificaciones leves relacionadas con el material y con el acompañamiento durante su utilización.

“Sí, claro, tengo una niña que tiene problemas visuales, con baja visión, entonces por muy grande la lámina que sea, siempre debo tener cuidado con eso, que ella esté al lado del adulto, para observar y, si es necesario, que tome el material, lo puede hacer; pero eso no alcanza a ser una adecuación curricular mayor, yo lo llamo ajuste menor”. Educadora n°3

“En cuanto a las actividades de expresión artística, como cantar o disertar, quizás allí teníamos que apoyar a algunos niños que son más introvertidos, pero no alcanzamos a hacer una adaptación curricular, más bien, lo que hacíamos era una ayuda técnica para el niño”. Educadora n°2

5.2.2.3.2. Aplicación complementaria de actividades

El segundo ajuste mencionado refiere a una aplicación de las actividades de intervención mayor a la mínima comprometida para la implementación de la intervención, pasando de tres días a la semana a todos los días e, incluso, más de una vez al día. Siguiendo el relato de las educadoras y técnicas, es posible afirmar que constituye un refuerzo a la valoración positiva que tiene la intervención y de la percepción de utilidad que esta tiene en el proceso de aprendizaje del lenguaje oral de las niñas y niños.

“En el caso de mi nivel, la propuesta la implementamos en un principio dos veces por semana, pero antes de finalizar el mes se conversó con el equipo y decidimos aplicar todos los días en la mañana y en la tarde –cuando se podía-. Aplicamos un día actividades de la dimensión de uso, otro día de contenido y a las siguientes actividades de forma; así funcionamos todo el semestre” P3.

“A nosotras nos pasó lo mismo, partimos con tres veces por semana y a la semana siguiente aplicamos todos los días, pero solamente en la mañana. Nos ponemos de acuerdo semanalmente en qué actividades haríamos” P4.

“En mi caso también aplicamos a diario, pero nos organizamos semanalmente para aplicar, es decir, cada integrante del equipo se hacía cargo de ejecutar actividades por cada semana” P2.

“Nosotras también, muy parecido a lo que ustedes cuentan, aplicamos todos los días y nos organizamos día por medio en aplicar, así fue” P5. Focus group técnicas.

“Bueno, esa decisión la tomamos junto con el equipo y con la ayuda de Daniela, al inicio pensamos aplicar dos veces por semana, pero se nos pidió un mínimo de 3 y así lo hicimos, sin embargo, terminamos aplicando la propuesta todos los días y en más de una ocasión, ejecutamos dos veces al día, sobre todo durante los días frío y lluvia, porque en el jardín no tenemos patio techado”. Educadora n°3

“Empezábamos a las 15:30 y terminamos a las 16:00 horas, aproximadamente. Poco a poco, nos dimos cuenta de que los niños mantenían el interés en estas actividades, así que empezamos a aplicarlas en la mañana también, desde 11:30 a 12:00 horas. Esta fue la tercera semana de aplicación de la propuesta”. Educadora n°1

“Mira, desde un principio decidimos que íbamos a aplicar esto todos los días, porque es un beneficio evidente para el aprendizaje de los niños y niñas, además que este grupo de niños con los que trabajamos tienen harto potencial y cuentan, como nunca antes había visto, apoyo de las familias”. Educadora n°4

5.2.2.3.3. Utilización adicional del material didáctico

En el caso de las educadoras, en la misma dirección que la aplicación complementaria de actividades, se enfatiza que el material diseñado para la intervención tiene una utilidad que permite su aplicación en actividades complementarias, no quedando limitado a las actividades planificadas en la intervención. Esto permite inferir que existe un aporte adicional del material didáctico no buscado y/o esperado consistente en la generalización de su uso a otros núcleos o áreas de aprendizaje.

“No estoy segura de haber hecho cambios en las actividades, porque son más de cien. Lo que, sí recuerdo muy bien, es que reutilizamos algunos materiales para hacer otras experiencias”

“(…) los silbatos los usábamos para hacer juegos de sonidos y trabajar el sistema fonológico-articulatorio de los niños, pero también lo usábamos para hacer ruido en las marchas por la comunidad, ya que había un silbato por cada niños y niñas”. Educadora n°1

5.2.2.5. Subdimensión 8: Evaluación del proceso de aprendizaje de las niñas y niños

En relación al proceso de evaluación de los aprendizajes, es posible mencionar tres aspectos: Evaluación pre y post intervención a través del instrumento IEPA de evaluación, registros cualitativos del equipo de aula y percepción de avances de las educadoras.

5.2.2.4.1. Evaluación pre y post intervención a través del instrumento IEPA

La utilización del instrumento IEPA, propuesto por JUNJI como herramienta de evaluación para valorar los aprendizajes del alumnado de los jardines infantiles, es utilizado antes y después de la puesta en práctica de la intervención con el objetivo de valorar la evolución del alumnado del grupo experimental (Anexo 15, análisis relato educadoras y Anexo 16, análisis relato técnicos). Las educadoras refieren en sus comentarios este hecho, así como la relación que existe entre los registros periódicos realizados y el contenido que evalúa dicho instrumento. En el caso de las técnicas, se valora el hecho que la intervención permitió mayor conocimiento de los núcleos de aprendizaje involucrados que repercute en la posibilidad de realizar una evaluación más rigurosa de la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas.

“Evaluamos con el IEPA, es el instrumento institucional, eso fue bueno, porque no tuvimos que hacer más trabajo del que ya tenemos, fue avanzar nada más”. Educadora n°2

“Estos insumos nos sirven después para completar el IEPA, que como sabes es el instrumento que actualmente utilizamos en la JUNJI. Ah... aplicamos IEPA antes de la propuesta y después de la propuesta”. Educadora n°3

“Quiero decir que evaluamos cómo evaluamos siempre con el IEPA, el instrumento institucional, pero esta vez se diferencia porque estábamos muy claras en los contenidos asociados al lenguaje verbal. Esa condición contribuyó muchísimo en la evaluación”.

Técnica n°1

5.2.2.4.2. Registros cualitativos del equipo de aula

Según lo relatado por las educadoras, el registro descriptivo realizado por las integrantes del equipo de aula (Anexo 17, registro descriptivo) constituye el insumo base para la evaluación a través del instrumento IEPA. Tiene como característica que realiza un registro día a día del avance del alumnado con el fin de registrar tanto las mejoras como los aspectos a reforzar. La unidad de análisis de tales registros hace referencia a grupos de niños y niñas definidos semanalmente.

“Lo que sí me gustaría comentar es que en la evaluación todo el equipo participa, en forma diaria hacemos registros descriptivos de los niños, dejamos registros de los avances y mejoras que observamos en la jornada diaria”. Educadora n°2

“El jardín estableció hace un año aproximadamente que debíamos hacer registros diarios de los niños, de las acciones importantes que vayan realizando. Para ello nosotras nos organizamos semanalmente con algunos niños, entonces ponemos el foco de observación en ellos. Hacemos de cada uno un registro cualitativo, simple, con las conductas que observamos en el día a día y que deben ser destacadas por un mejor desempeño o algo que debemos reforzar”. Educadora n°3

“La forma de evaluar, también fue siguiendo nuestra organización interna, es decir, se hacen registros descriptivos en forma diaria y semanal, con foco en algunos niños, luego estos registros sirven de apoyo o insumo para completar la evaluación institucional del IEPA”. Educadora n°4

En el caso de las técnicas, aunque también deben colaborar en la realización de dichos registros cualitativos, señalan la dificultad operativa que existe para realizar tales tareas en

el contexto del trabajo en el aula, siempre demandante. En otro sentido, algunas de ellas aportan sus valoraciones sobre el grado de involucramiento de las educadoras y sobre el rol de la investigadora como apoyo en el proceso.

“En mi caso, tomábamos registro de observación diario de las actividades, eso nos costaba un poco porque el tiempo siempre falta en un aula con niños, pero igual logramos hacerlo.

Además, Daniela nos entregó unos formatos para facilitar esta parte” P4.

“Si, eso que relatan mis compañeras también pasó en mi jardín. Incluso Daniela asistía a la sala casi todas las semanas y ayudaba en los registros de observación” P3.

“ En mi nivel también evaluamos con el IEPA y aplicamos los registros descriptivos a diario, pero con harta dificultad porque la educadora no participaba activamente en esto”. Focus group técnicas” P2.

5.2.2.4.3. Percepción de las educadoras sobre las mejoras en las habilidades educativas

Esta categoría de análisis recoge el punto de vista de las educadoras con relación a la incidencia de la propuesta de intervención con los avances en el proceso de aprendizaje, más concretamente en las habilidades comunicativas de los niños y niñas que integran el grupo experimental y que, además, manifiestan necesidades específicas de apoyo educativo.

“Para mí lo que mejor funciona es el que los niños de verdad avanzaron en sus aprendizajes en el ámbito de la comunicación verbal. Me refiero a que varios tímidamente empezaron a participar, incluso tomaban el micrófono y no decían nada, pero luego con el pasar de las semanas fueron tomando confianza, se dirigían hacia sus pares libremente

para pedir ayuda o jugar y, a nosotras nos relataban las películas que veían en casa”.

Educadora n°3

5.2.2.6. Subdimensión 9: Adecuación de las actividades a las dimensiones del lenguaje

Con relación a esta categoría de análisis, se registran, tanto en educadoras como técnicas, un número sensiblemente menor de opiniones o valoraciones. Solo dos educadoras y tres técnicas señalan que existe adecuación entre las actividades y las dimensiones del lenguaje, sin realizar ningún tipo de justificación sobre sus valoraciones.

Lo anterior podría ser indicativo de una menor capacidad de evaluación crítica de las actividades con relación a las distintas dimensiones del lenguaje. Esto no necesariamente cuestiona la capacidad teórica y práctica de las educadoras y técnicas, sino que puede referir a una dificultad para reconocer analíticamente dichas dimensiones y su relación con las actividades planificadas.

5.2.3. Dimensión C: Proceso evaluativo

5.2.3.1. Subdimensión 10: Aspectos positivos de la intervención

En esta subdimensión se observa una valoración transversal de la intervención por parte de las educadoras y técnicas entrevistadas y que es representativa de las distintas etapas y variables que la integran. Es posible destacar, en este sentido, que no es percibida como carga adicional, sino, más bien, como un conjunto de innovaciones que contribuyen de forma positiva a su quehacer diario e, incluso, a enriquecerlas profesionalmente.

Dado que se trata de una subdimensión evaluativa, aborda distintos aspectos ya desarrollados en anteriores subdimensiones. De todas formas, se ha considerado pertinente recoger las principales aportaciones realizadas por educadoras y técnicas en sus distintas categorías.

5.2.3.1.1. Logros efectivos en la comunicación verbal

Destaca la percepción de que la intervención, a nivel general, permite observar avances concretos en la comunicación verbal de niñas y niños. Específicamente, se destaca la mayor participación en la dinámica del aula y en las interacciones comunicativas de aquellos alumnos y alumnas con mayores dificultades, tal y como ha sido señalado en la dimensión anterior.

5.2.3.1.2. Valoración de las actividades

En coherencia con lo planteado anteriormente, existe una valoración positiva de las actividades propuestas, de su adecuación a los objetivos planteados y de su capacidad para captar la atención y motivación de niñas y niños.

Se valora, también, el efecto motivador que tiene sobre las propias educadoras y técnicas y su papel catalizador en la promoción de ideas innovadoras que se incorporan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5.2.3.1.3. Valoración del material didáctico

Las educadoras y técnicas valoran muy positivamente el material didáctico que complementa las actividades diseñadas en la propuesta de intervención, valoración en la que, sin duda, influye el hecho de que, como señalan las participantes, no se les proporciona

por parte de JUNJI. Destacan el efecto positivo que tiene su utilización para captar la atención de las niñas y niños y aumentar su motivación.

Al igual que con las actividades, se valora también que el material didáctico proporcionado permite abrir nuevas perspectivas metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según se podrá observar en la próxima subdimensión, esta visión general convive con ciertas críticas o aspectos de mejora.

5.2.3.1.4. Valoración del rol de la investigadora en la capacitación y acompañamiento

Existe un acuerdo generalizado, en especial en el relato de las educadoras, en la valoración positiva del rol que cumple la investigadora, de quien se percibe una dedicación, competencias y habilidades que facilitan el aprendizaje de las educadoras y técnicas, y que, además, facilita el compromiso de los equipos con la intervención.

En definitiva, es posible inferir que la estrategia implementada logra crear en el equipo de aula una percepción de que están siendo apoyadas y que la intervención pasa a ser una ayuda y un estímulo en su desempeño profesional y un refuerzo para su formación.

“Bueno, gracias a ti, por la paciencia que tuviste con nosotras y por todas las veces que viniste a apoyarnos a la sala. Cuando venías era un alivio, porque eras una más en la sala”.

Educadora n°4

Desde el relato de las técnicas, se destaca el carácter práctico y colaborativo del proceso, en la medida que permite que educadoras y técnicas puedan involucrarse de forma conjunta en la aplicación de las actividades y la utilización de material didáctico. Se percibe como aspecto diferenciador con relación a la práctica habitual en los jardines JUNJI.

5.2.3.1.5. Valoración del rol de las familias

Las educadoras y técnicas destacan y valoran muy positivamente el interés y la participación de las familias. Destacan, también, el efecto innovador que la colaboración de las familias tiene en los procesos educativos que se desarrollan en el aula. En este sentido, las familias pasan a ser un elemento que fortalece la intervención a través de un apoyo al proceso de aprendizaje que se generaliza al contexto familiar.

“La familia estuvo dispuesta siempre a trabajar. De hecho, pedían otras actividades para realizar en su casa, porque el repertorio se les agotaba”. Técnica n°1

“Nosotras vimos que varios apoderados estaban motivados, porque veían frutos en el desarrollo de los niños, como que estaban más conscientes de los avances, esa es mi opinión”. Técnica n°4

5.2.3.2. Subdimensión 11: Aspectos de mejora de la intervención

Con relación a los aspectos que podrían ser mejorados desde la perspectiva de las educadoras, su relato permite observar tres aspectos o categorías de interés.

5.2.3.2.1. Mayor presencia de la investigadora en actividades directas

Aunque esta debilidad o propuesta de mejora no refleja una percepción compartida por el conjunto de educadoras y técnicas, ya que solo es la opinión de una educadora, nos ha parecido conveniente recogerla y tomarla en consideración para incorporar en futuras experiencias.

“Para allá voy, creo que pudo haber sido una buena idea que Daniela se incorporara más en las actividades directas con niñas y niños. Me explico, con el equipo entendemos que ella además de hacer la tesis, trabaja, pero hubiese sido una gran cosa que pudiera estar acompañando en sala más veces de las que pudo estar con nosotras, así habría podido vivenciar los avances de los niños, a eso me refiero. Pero, igual estuvo cada vez que podía, sobre todo en el periodo de la evaluación, no quiero que mi comentario se mal interprete”.

Educadora n°1

5.2.3.2.2. Promoción de una mayor participación de las familias

Con relación a la percepción de las familias como un favor facilitador de la correcta implementación de las actividades de la intervención, se observa un relato de educadoras y técnicas que mencionan que es un aspecto que pudo ser aprovechado en mayor medida, dado el interés demostrado por las familias, que las educadoras califican como inédito.

“Otra cosa que se puede mejorar es hacer participar más a las familias, a mí en estos 15 años de experiencia que llevo, no había visto tanto interés de ellas en participar”.

Educadora n°4

“Se podría haber mejorado o intencionado es la palabra correcta, el trabajo con la familia. Siento que ahí se podría haber aprovechado de hacer algo más, sobre todo porque las familias de mi nivel son muy prendidas, les gusta participar”. Educadora n°2

“A mi forma de ver las cosas, creo que la propuesta funciona muy bien con los niños, pero podría mejorarse la forma de integrar a las familias en esto, porque había algunos padres que querían involucrarse más, pero no se les prestó la atención necesaria en estos momentos por parte de la educadora”. Técnica n°4

5.2.3.2.3. Mayor extensión temporal y temática de la intervención

Las educadoras perciben que sería deseable extender la intervención al año completo con objeto de haber podido valorar su eficacia a lo largo de todo el curso escolar.

“Podría haberse extendido el periodo de aplicación, me refiero a implementar esta propuesta un año completo, pero entiendo que los plazos no los manejaba la investigadora, sino que la institución (JUNJI) pone fecha de inicio y término a este tipo de iniciativas. En un año completo, podríamos haber visto cómo los niños maduraban e interiorizaban los aprendizajes lingüísticos”. Educadora n°3

Complementariamente, una de las educadoras propone la conveniencia de que la propuesta hubiera tomado en consideración a todo el jardín y no solo a algunos niveles, y que se hubiese hecho extensible a otras áreas de aprendizaje, en concreto, el área lógico-matemático y el área de aprendizaje sensorial.

“Lo que puede ser mejorado, en mi caso que trabajo con los niños que recién están en niveles medio mayor, es integrar a la propuesta un área de los sentidos o sensorial, sobre todo porque aún tengo niños con chupete y tuto. Otra cosa, es que se pueden incorporar aprendizajes de matemática, haciendo uso de las adivinanzas, para trabajar la lógica y la resolución de conflictos”. Educadora n°4

5.2.3.2.4. Mejoras en el material didáctico

Aunque, como se ha comentado con anterioridad, el material didáctico proporcionado es valorado positivamente, las técnicas participantes proponen mejoras relacionadas con la cantidad y calidad.

“Yo mejoraría los materiales. En algunos casos las láminas no eran suficientes para todos los niños cuando asistían los 30 al nivel”. Técnica n°3

“En mi caso el material también creo que se puede mejorar, sobre todo el que es desechable (los globos, bombillas, silbatos, etc)”. Técnica n°2

5.2.3.4. Subdimensión 12: Aprendizajes derivados de la intervención naturalista: autoevaluación

El relato de las educadoras muestra que la intervención naturalista tuvo como resultado complementario un proceso de autoevaluación y aprendizaje en dos grandes aspectos.

5.2.3.4.1. Innovación en las prácticas y estrategias de enseñanza

Las educadoras valoran que la intervención, durante la capacitación y acompañamiento durante la implementación, permitió visualizar nuevas formas de realización de actividades y creación de material didáctico, de tal manera que, sobre la premisa de la sencillez, se oriente un aprendizaje efectivo, cuyo centro fuesen los avances de las niñas y niños en su proceso de aprendizaje. Complementa lo anterior, la percepción de un contexto institucional cuyos requerimientos administrativos y de gestión tienden a desviar la atención de las educadoras en el trabajo directo.

“Cuando empecé con esto, lo primero que pensé fue que, “esto yo lo hago siempre, no tiene nada de nuevo”, pero al transcurrir las reuniones me di cuenta que lo hacía, pero de muy mala manera. En realidad, yo no me preocupaba del momento de aprendizaje que estaban viviendo los niños y niñas. Darme cuenta de eso me dolió profesionalmente,

porque además estaba siendo poco creativa con las experiencias que planificaba”.

Educadora n°4

“Otra cosa que a mí y al equipo nos llamó la atención son los materiales. Teníamos desde silbatos, cornetas, globos, set de láminas gigantes, burbujas, pinturas, etc. Era material que no nos llegaba de la institución, entonces permitió que los niños se interesen más por hacer cosas”. Educadora n°1

Otro aspecto mencionado es la mejora paulatina en la coordinación del equipo de aula para la ejecución de las actividades, pasando de un entusiasmo y descoordinación inicial a una mejor organización del trabajo y de los roles en la realización de las actividades.

“Si claro, en este sentido creo que con el equipo empezamos mal, porque todas queríamos intervenir en hacer las actividades y eso, al inicio, se manifestó en falta de coordinación interna como equipo de aula”. Educadora n°1

5.2.3.4.2. Mejora de los procesos de evaluación de los aprendizajes

Las educadoras relatan que la intervención promovió un proceso de evaluación y mejora de la forma en que en la práctica evaluaban los avances en el proceso de aprendizaje de las niñas y niños. En concreto, se hace referencia a que aprendieron a realizar registros descriptivos de mejor calidad, avanzando en rigurosidad y método. También se menciona como mejora de aprendizaje la realización de un seguimiento de las actividades de intervención que realizan las familias en sus hogares.

“Más que en la implementación, tengo un aprendizaje en la evaluación, porque nosotras no fuimos tan rigurosas con los registros descriptivos, porque cuando tú (señala a la investigadora) viniste a acompañarnos un día completo y nos mostraste tu registro del día,

en ese momento no te dijimos nada, porque la verdad nos dio un poquito de vergüenza los que hasta ese momento habíamos hecho, entonces empezamos a mejorarlos con el que nos dejaste ese día de modelo". Educadora n°2

"Yo puedo compartir que en mi equipo tuvimos que mejorar la forma de evaluar a los niños. Para ser honesta, a veces dejamos eso para el último día del mes y la memoria es frágil y uno no alcanza a acordarse de todo lo que hace cada niño. Por eso, nos ayudó mucho evaluar a diario con focos definidos, así cuando llegamos a aplicar el instrumento fue más fácil y claro". Técnica n°4

5.2.3.4.3. Necesidad de mejoras en la organización del equipo de aula y mayor involucramiento de las educadoras

En este apartado se abordan algunas valoraciones que, aunque exceden del propósito de esta investigación, resultan relevantes. En concreto, las educadoras y técnicas comentan que la intervención constituyó un desafío que incentivó al equipo a una mejor organización de la planificación e implementación de las actividades. También, se menciona que fomenta un mayor involucramiento de las educadoras en su participación en el trato directo con las niñas y niños en aula, que en, algunos casos, era percibido como insuficiente, ya sea por su desempeño personal o por las exigencias de la institución.

"En el nivel tuvimos que organizarnos más como equipo, porque como cada una debía aplicar semanalmente las actividades, debía estar más presente en todo, sobre todo la educadora que comúnmente pasa más rato fuera del aula. En ese caso, mi educadora estuvo más en sala y participó de todas las experiencias". Técnica n°5

"P3: Yo estoy de acuerdo con lo que dicen ustedes, solamente agregaría que hay que mejorar la permanencia de la educadora en sala, en mi caso, la directora siempre saca a la

educadora y eso no le permitió interiorizarse con la propuesta, que a todas luces es una gran iniciativa de trabajo con niños”. Técnica n°3

5.2.3.5. Subdimensión 13: Comparación con el curriculum integral

En esta última subdimensión, las educadoras y las técnicas comparan el modelo integral, base de las prácticas habituales de las educadoras en los jardines JUNJI, con el modelo naturalista propuesto en la intervención.

En general, el relato de las educadoras reconoce de forma transversal que se trata de modelos diferentes y describe al naturalista como un enfoque que ofrece ventajas con relación a algunas debilidades existentes en el método integral. Los únicos aspectos que se perciben como similares son las edades de las niñas y niños con que se trabaja y la metodología de trabajo por rincones de lenguaje.

En este sentido, solo existe una valoración discrepante realizada por una de las técnicas que comenta que no ha percibido grandes diferencias, aunque que las actividades propuestas en la intervención fundamentada en modelos naturalistas serían más entretenidas para las niñas y niños.

5.2.3.5.1. Características asociadas al modelo integral

Desde la perspectiva de las educadoras, es un modelo desactualizado y que no considera la diversidad de niñas y niños y de sus entornos familiares. Tanto educadoras como técnicas perciben que se trata de un modelo que no favorece el disfrute, lo cual se traduce en una desmotivación de los niños y niñas y las educadoras y técnicas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Creo que desde hace algunos años se ha desvirtuado el uso de este currículum. No es malo, es el reflejo de un momento que vivimos como país, pero lamentablemente en educación los cambios son muy lentos y este currículum no está conversando con el tipo de niño actual; entonces es insuficiente, porque no considera a la diversidad de niños, entendiendo que en esta diversidad entran los migrantes, transgéneros, hijos de padres divorciados o de parejas homosexuales”. Educadora n°2

“La verdad, muy poca, porque el currículum integral pide que todo se organice en la planificación y en el trabajo de rincones, pero se deja un poco de lado el goce y el juego con los niños. Hasta los adultos de la sala, en ocasiones, dejamos de disfrutar este trabajo con niños y niñas que es tan reconfortante”. Educadora n°1

“Para mí hay mucha diferencia, porque el currículum integral no es innovador. Llevamos mucho tiempo haciendo lo mismo con los niños. Llevo 20 años jugando a lo mismo. Solo hace 2 o 3 años que empezó a llegar material diferente a esta institución”. Técnica n°3

“Yo, por mi parte, creo que son dos cosas distintas, porque el currículum integral es rígido, debes seguir la rutina, hacer juego de rincones, hora de patio, etc.”. Técnica n°2

En otro sentido, existe una percepción entre de las técnicas de que existe una falta de trabajo reflexivo con relación a la planificación. Existe una jerarquía establecida que separa planificación y aplicación entre los roles de educadora y técnica, respectivamente, dificultando, así, la organización e innovación del proceso educativo.

“Tú has tocado un punto crítico de nuestro trabajo, falta de tiempo para involucrarse más en la planificación y entender el por qué estamos haciendo esta actividad. La educadora es

la que planifica siempre y, con suerte, nos ponemos de acuerdo en la actividad a diario, eso no nos permite tener claridad del contenido asociado al aprendizaje". Técnica n°5

5.2.3.5.2. Características asociadas al modelo naturalista:

Desde la perspectiva de las educadoras y técnicas, el modelo naturalista es definido como una propuesta novedosa cuyas fortalezas guardan una relación directa con las debilidades del método integral. En ese sentido, se percibe que la propuesta naturalista promueve el disfrute y el juego como formas de aprendizaje, lo que permite motivar e involucrar en mucha mayor medida a las niñas y niños en el desarrollo de aprendizajes efectivos y tangibles. Considera la diversidad de niñas y niños, de sus necesidades, ritmos de aprendizaje y de sus entornos familiares. Tanto educadoras como técnicas perciben que se trata de un modelo que favorece el disfrute, lo cual se traduce en una mayor motivación de los niños y niñas y las educadoras y técnicas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que desempeñan roles activos en la planificación e implementación de dicho proceso. En síntesis, sería un modelo que aborda la heterogeneidad de situaciones y las reconoce como partes del quehacer educativo.

Haber, similitudes creo que están enfocados en el trabajo con niños menores de 6 años. Las diferencias que veo son que el currículum integral está muy desactualizado, es súper cognitivo y conductista, todo lo contrario de lo que es la educación actual, porque se nos está pidiendo poner al niño en el centro del aprendizaje, que disfruten aprender y eso lo pude experimentar con la propuesta de intervención naturalista. Educadora n°4

“Ninguna similitud, porque el currículum integral es estructurado, no permite que el niño se salga del libreto, en cambio la propuesta te permitía dar más tiempo para que el niño reaccione a su proceso de aprendizaje”. Educadora n°3

“En cambio, seguir el ritmo del niño, sus intereses es una cuestión desafiante para el educador, porque no puedes improvisar con el material o la estrategia de siempre, es como decir “el medio te exige”. Los niños así me lo han hecho notar, por eso con el equipo este año seguimos trabajando la propuesta y estamos intentando hacer lo mismo con relación con el medio natural y cultural”. Técnica n°2

“En cambio, este proyecto se veía muy sencillo, con material simple, pero los niños lo disfrutaron mucho y el equipo educador se renovó”. Técnica n°3

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

6.1. Discusión de resultados

6.1.1. Con relación a la propuesta del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista

6.1.2. Con relación a los resultados de los núcleos de aprendizaje

6.1.3. Con relación a las perspectivas de las educadoras sobre su capacitación, el diseño y planificación y la evaluación de la propuesta

6.1.4 Con relación a los objetivos específicos de la investigación

6.2. Conclusiones

6.2.1. Conclusiones del estudio I

6.2.2. Conclusiones estudio II

6.2.3. Limitaciones y nuevas líneas de investigación

6.2.4. Consideraciones finales a la investigación

CAPÍTULO 6.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A lo largo de los capítulos anteriores, se han argumentado aspectos y elementos esenciales sobre los que se ha configurado esta tesis doctoral: la eficacia de los modelos de intervención naturalista como metodología para el desarrollo del lenguaje oral. En este sentido, el trabajo desarrollado en esta tesis atiende al objetivo general de “Describir y analizar la eficacia de los modelos de intervención naturalista como metodología para el desarrollo del lenguaje oral frente al método tradicional integral en una muestra de niños y niñas de 3, 4 y 5 años escolarizados en los jardines infantiles de JUNJI, región Metropolitana

de Chile”. A su vez, este objetivo general se concreta en una serie de objetivos específicos que estructuran las diferentes fases de la investigación.

En esta tesis doctoral se ha considerado la participación de 4 establecimientos educativos, 2 en el grupo control y 2 en el grupo experimental, y una muestra de 330 niños y niñas de 3, 4 y 5 años, de los cuales 180 corresponden al grupo experimental y 150 al grupo control. Es importante mencionar que ninguno abandona el proceso en las diferentes fases de implementación de la propuesta y el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Tabla 68: Muestra Estudio I.

Muestra	Nº niños	% niños	Nº niñas	% niñas
Grupo experimental	90	50%	90	50%
Grupo control	82	54,7%	68	45,3%

En cuanto al equipo de profesionales, 15 participaron en el grupo control y 18 en el grupo experimental. Con relación a estos últimos, 6 son educadoras y 12 técnicas en atención de párvulos, todas mujeres y con una larga trayectoria en el trabajo con niños. A lo largo de ese tiempo, estas profesionales participaron de 4 encuentros presenciales, sistemáticos y regulares, determinados en las fases de la investigación. Además, las educadoras participaron en entrevistas individuales y las técnicas de párvulos en un grupo focal.

Tabla 69: Muestra Estudio II.

Jardín infantil	Nº Educadoras	Nº Técnicos
Mi refugio	3	6
Rayito de Sol	3	6
Total	6	12

Desde un punto de vista más cualitativo, es importante destacar el interés que ha despertado el estudio en cuanto a la colaboración conseguida para su realización, tanto desde la Dirección regional de JUNJI de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, como

por parte de las profesionales de la educación y otros agentes educativos como las familias, que evidencia la preocupación y el interés existente por analizar y adaptar las prácticas pedagógicas existentes, así como la percepción de la necesidad de aprender nuevas formas de enseñar.

En líneas generales, los resultados obtenidos en el estudio ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental, especialmente en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. En este sentido, el alumnado perteneciente al grupo experimental, con el que se ha implementada la propuesta de intervención basada en el uso de métodos naturalistas de aprendizaje, obtiene resultados significativamente mejores que los obtenidos por el alumnado del grupo control con el que se ha aplicado el método integral.

En este punto, es necesario señalar que los resultados obtenidos y descritos en el capítulo anterior, considerados en su totalidad, nos posibilita concentrar algunos elementos de discusión de interés que presentaremos en los siguientes apartados de este capítulo.

En este apartado nos centraremos, por tanto, en la discusión de los resultados más relevantes aportados por esta investigación en los dos estudios complementarios que la integran, estableciendo un diálogo con las aportaciones de la literatura científica sobre la temática abordada en el marco teórico. Para ello, en primer lugar, se discuten aspectos en torno a la propuesta de lenguaje oral diseñada. A continuación, se plantean una síntesis de los resultados más relevantes en base a los aspectos fundamentales a los que los objetivos específicos hacen referencia, a saber: la propuesta del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista, los núcleos de aprendizaje, a las perspectivas de las educadoras y técnicas sobre su capacitación, el diseño y planificación y la evaluación de la propuesta y los objetivos específicos de esta investigación. Para finalizar, se presentan las conclusiones del estudio.

6.1. Discusión de resultados

6.1.1. Con relación a la propuesta del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista

La elaboración de una propuesta orientada a desarrollar el lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista, se fundamenta en responder a la necesidad de ofrecer un marco de actuación diferente al método integral y, también, para los profesionales de educación parvularia, integrados a los jardines infantiles y equipos educativos de JUNJI. La finalidad de aplicar la propuesta en este tipo de establecimientos es evaluar su eficacia en este contexto educativo y verificar su pertinencia para establecer una propuesta de enseñanza del lenguaje oral que favorezca el trabajo pedagógico en torno a los niveles de competencias y habilidades comunicativas y lingüísticas en los niños y niñas; y para favorecer la implementación de aulas más inclusivas que respeten la diversidad en los estilos y ritmos de aprendizaje que están presentes en el aula (Acosta & Moreno, 2007).

Desde el punto de vista estadístico, la fiabilidad de la propuesta del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista se garantizó con el cálculo de su consistencia interna mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach. Este coeficiente permitió revisar las puntuaciones asignadas por los jueces expertos, tomando en consideración los criterios de pertinencia y claridad para cada una de las actividades que integran las diferentes dimensiones. En síntesis, la consistencia interna de las dimensiones de uso, contenido y forma del lenguaje, arroja datos que permiten concluir que la propuesta diseñada presenta una consistencia adecuada.

Respecto a la validez de la propuesta, se ha realizado un estudio respecto al grado en que la propuesta mide lo que desea medir (desarrollo del lenguaje oral) y responde al objetivo

para el cual ha sido construida. Desde esta perspectiva, la validez en todas las dimensiones, tanto a nivel de claridad como de pertinencia, arroja resultados óptimos.

En la investigación se confirma la eficacia de la propuesta basada en modelos de intervención naturalista como metodología para el desarrollo del lenguaje oral, frente al método tradicional integral. Entre otras razones, esto se puede deber al hecho de que las metodologías naturalistas se aplican en entornos naturales para el niño que responde a sus intereses y motivaciones y que respetan su liderazgo e iniciativa. Son contextos que propician un desarrollo funcional del lenguaje del niño o niña, a través de la mediación del adulto o adultos de referencia y de situaciones de interacción comunicativa paritarias (Vilaseca y Del Río, 2004). Esta aseveración queda demostrada a lo largo de todo el periodo evaluado en el estudio en el que se demuestra que los avances más significativos se producen en el grupo experimental en todos los núcleos, pero sobresaliendo los núcleos lenguaje verbal (61,4%) y lenguajes artísticos (50,3%), con porcentajes de logro relevantes en contraste con el grupo control.

Tabla 70: Promedio por núcleo del porcentaje de niñas y niños del grupo control y grupo experimental que alcanzan un "logro relevante".

Núcleo	Grupo control	Grupo experimental
Lenguaje verbal	9,7%	61,4%
Lenguajes artísticos	8,0%	50,3%
Autonomía	12,4%	29,6%
Identidad	17,2%	27,1%
Convivencia	12,7%	23,5%
Seres vivos y su entorno	13,8%	22,4%
Grupos humanos	9,7%	18,3%
Relaciones lógico-matemáticas	13,1%	18,7%

Tal como muestra la tabla XXX, el grupo experimental mantiene un promedio superior en todos los núcleos evaluados respecto al grupo control. Estos datos justifican la eficacia de la propuesta basada en modelos de intervención naturalista, nos permiten identificar los

núcleos con mayor y menor porcentaje de avance en el aprendizaje del grupo experimental e identificar las diferencias que existen entre ambos grupos con respecto al promedio obtenido en los núcleos de lenguajes verbal y artísticos. Estos resultados son coherentes con los estudios de programas de intervención naturalista y su relación con el lenguaje y la comunicación, los cuales persiguen apoyar las necesidades educativas de los estudiantes desde un enfoque más preventivo (Fuchs y Fuchs, 2006; Vaughn, et al., 2007, citado en Moreno, Axpe & Acosta, 2012).

6.1.2. Con relación a los resultados de los núcleos de aprendizaje

Como ya se comentó en el capítulo anterior, los resultados manifiestan avances significativamente superiores en los núcleos lenguaje verbal y lenguajes artísticos en el grupo experimental. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por Guillon (2002; 2005), que justifica los beneficios de la aplicación de métodos naturalistas en la adquisición y desarrollo del lenguaje en la población infantil de 4 y 5.

El hecho de que los resultados del núcleo lenguaje verbal muestran un impacto positivo, nos lleva a suponer que la aplicación de la propuesta incidió en los resultados, principalmente en las dimensiones de uso, forma y contenido del desarrollo del lenguaje. Más concretamente:

- Esto se evidencia en los aprendizajes evaluados correspondientes al empleo de patrones gramaticales y estructuras oracionales, la producción oral de cuentos, poesías, adivinanzas, dramatizaciones, etc.
- Asimismo, se prueba que la expresión oral se beneficia de la existencia de más oportunidades de llevar a cabo más interacciones comunicativas con diferentes interlocutores/as y en contextos naturales que responden a los intereses, necesidades y motivaciones del niño/a, lo cual favorece el incremento del

vocabulario y la utilización de estructuras oracionales que potencian las competencias comunicativas.

- Otro aspecto relevante a destacar, es una mayor comprensión de los contenidos y propósitos de los mensajes en diferentes situaciones lingüísticas, lo cual permite la identificación comunicativa de los interlocutores, mediante una escucha atenta y receptiva.

En síntesis, finalizado el proceso de intervención, los avances en el aprendizaje del lenguaje verbal nos permiten concluir que ha habido un trabajo colaborativo en los equipos de aula, así como que las actividades del lenguaje y la comunicación de la propuesta han tomado en consideración las características del niño y el contexto físico y social, lo cual ha permitido avanzar en el desarrollo de los diferentes aspectos y dimensiones del lenguaje (Gràcia, Reyes & Porras, 2010).

Respecto al núcleo Lenguajes artísticos, las conclusiones pueden ser similares. Frente al 8% del logro relevante del grupo control, el grupo experimental alcanza 50,3%. Estos resultados demuestran que la intervención naturalista incide significativamente en todos los aprendizajes considerados del núcleo en cuestión, lo cual es relevante para los aprendizajes relacionados con la imaginación, fantasía, creatividad, el juego sociodramático y la experimentación con diferentes materiales, técnicas plásticas, instrumentos y procedimientos. Además de disfrutar de sus producciones artísticas y la de los demás, en diferentes contextos culturales y mediante diversas formas de expresión. Los resultados pueden ser atribuidos al uso de una variedad de actividades y estrategias de enseñanza consideradas en la propuesta, lo cual parece mejorar las posibilidades de éxito de la intervención naturalista (Hyun-Jin Choi & Niemine, 2008).

En los núcleos “Autonomía”, “Identidad” y “Convivencia” se observan resultados, con respecto al grupo control y experimental, muy similares a los descritos recientemente. El

promedio del grupo experimental supera en todos los núcleos al grupo control. Sin embargo, desde una perspectiva estadística, las diferencias no son significativas, por lo que se puede afirmar que la evidencia en estos núcleos no es lo suficientemente robusta para atribuir tales resultados a la propuesta basada en modelos de intervención naturalista. A este respecto, estos resultados pueden ser valorados como esperables ya que la aplicación de la propuesta y la finalidad de los propios métodos naturalistas están destinados a mejorar los resultados y las competencias comunicativas y lingüísticas del alumnado y no otros núcleos de aprendizaje.

Igualmente, los núcleos “Grupos humanos”, “Seres vivos y su entorno” y “Relaciones lógico-matemáticas” obtienen puntuaciones con un promedio superior en el grupo experimental que en el grupo control. Además, los núcleos “Seres vivos y su entorno” y “Relaciones lógico-matemáticas” presentan resultados significativamente relevantes en los aprendizajes relacionados con la orientación espacial de ubicación, dirección, distancia y posición de objetos, personas y lugares, y en la orientación temporal en situaciones cotidianas, tales como: antes, después, mañana- tarde, día, noche, ayer, hoy, mañana, semanas, meses y estaciones del año. Los resultados del núcleo “Grupos humanos”, sin embargo, no son significativos, lo que permite concluir que la propuesta no incide significativamente en la mejora de los aprendizajes considerados en este núcleo.

Para concluir, la propuesta del desarrollo del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista incide en todos los núcleos de aprendizaje, mejorando los resultados obtenidos por el grupo experimental con respecto al grupo control, lo cual se traduce en una ventaja adicional que no se buscaba directamente con las actividades propuestas en la intervención que estaban dirigidas exclusivamente a la mejora del lenguaje oral.

6.1.3. Con relación a las perspectivas de las educadoras sobre su capacitación, el diseño y planificación y la evaluación de la propuesta

El análisis de la dimensión “capacitación” permite identificar tres subdimensiones y en cada una de ellas diferentes agrupaciones temáticas. A continuación, se presenta una tabla con las subdimensiones y agrupaciones correspondientes:

Tabla 71: Sub dimensiones y agrupaciones temáticas del análisis de la Dimensión A de Capacitación.

Dimensión	Sub dimensiones	Agrupaciones temáticas
Capacitación	1. Estrategia, modalidad, características de la capacitación.	Tiempo de capacitación Temáticas abordadas Estrategia de enseñanza
	2. Participantes del proceso de capacitación.	Presencia de la investigadora Equipo de aula
	3. Participación de la familia durante la implementación.	Familias de las niñas y niños

Los resultados obtenidos en la medición de la primera subdimensión, “estrategia, modalidad y características”, aportan información relacionada con el *tiempo destinado a la capacitación* como una primera agrupación temática. A este respecto, tanto educadoras como técnicas en párvulos concuerdan que fue un periodo extenso, con espacios definidos para tal efecto y con el apoyo generalizado y constante de la investigadora en cada sesión.

La segunda categoría corresponde a las *temáticas abordadas durante la capacitación*, en este punto se valora la oportunidad de actualizar el conocimiento y aprender otras formas de enseñar mediante los modelos de intervención naturalista. En este tipo de intervenciones el educador o la educadora se convierte en un guía para los otros adultos que interactúan con el niño en la escuela o el hogar y se sustenta en la observación de las formas de interacción comunicativa que cotidianamente usan las madres con sus hijos en un escenario habitual (Nelson, 1977, Moerk, 1983, 1992; Del Río y Gràcia, 1996, citado en

Gràcia & Del Río, 1998). Desde esta perspectiva, las intervenciones naturalistas influyen positivamente cuando un adulto interactúa con los niños que se encuentran en la etapa de desarrollo del lenguaje porque adapta las estrategias al contexto en el que se produce la interacción comunicativa y ajusta dicha interacción a las necesidades, deseos y competencias comunicativas del niño (Del Río & Gràcia, 2008).

La tercera agrupación corresponde a la *estrategia de enseñanza*. Los resultados proporcionan información relativa al carácter práctico que tiene la propuesta de intervención naturalista y a la introducción de actividades y material didáctico que suponen una innovación con respecto la propuesta del método integral. Otro aspecto interesante es la valoración que se realiza del aprendizaje colaborativo entre colegas que favorece una mayor fluidez en el intercambio de opiniones y un aumento de los procesos de reflexión en torno al progreso de los aprendizajes del lenguaje oral de los niños. En este contexto, resulta pertinente señalar algunas de las ideas de Acosta, Moreno, Cámara, Coello, Mesa, Fariña, Novoa, Pérez, Oropesa & Quevedo (2007) referidas a los sistemas de apoyo interno y/o externo que se generan en una intervención, los cuales dan soporte al trabajo pedagógico de los profesionales, en especial con aquellos educadores que se hacen cargo de la intervención en las dificultades del lenguaje y la comunicación.

Respecto a las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas, estas son valoradas positivamente por las educadoras y técnicas. Tanto unas como otras verbalizan que han permitido transferir lo aprendido a las familias de los niños y, en consecuencia, las familias han podido replicar las actividades en sus hogares, lo cual ha beneficiado la propuesta de intervención y los procesos de aprendizaje del lenguaje y la comunicación. Este último aspecto puede ser valorado como un resultado emergente del estudio ya que no estaba planificado en el marco de la investigación.

En cuanto a la segunda subdimensión “participantes en la capacitación” de la dimensión “capacitación”, los resultados obtenidos del análisis aportan información referida también a diferentes agrupaciones temáticas que presentamos a continuación.

La primera agrupación temática hace referencia al rol de la investigadora en el proceso de capacitación y durante la intervención, valorado por las educadoras y las técnicas muy positivamente por su labor de mediación a lo largo de la realización de actividades de la propuesta y por la retroalimentación proporcionada al equipo de aula en el abordaje de los contenidos de la propuesta de intervención.

Otro elemento interesante a destacar en esta subdimensión es la *relación jerárquica* que existe habitualmente entre educadoras y técnicas en párvulos. Atendiendo a sus valoraciones, el método integral establece una relación vertical entre educadora y técnicas, atendiendo a las funciones que cada profesional desempeña en el establecimiento educativo. La aplicación de la nueva propuesta metodológica basada en métodos de intervención naturalistas, propicia una relación horizontal y, en consecuencia, más colaborativa. Esta valoración coincide con las observaciones realizadas por Acosta (2001) cuando manifiesta que la ruta más efectiva para que los niños adquieran conocimiento y habilidades lingüísticas es mediante el acompañamiento de personas con experiencia en la materia y con capacidad para trabajar colaborativa e interactivamente. Esta condición beneficia positivamente el desarrollo del lenguaje y el área cognitiva y social, en especial durante los primeros años de vida.

Una tercera subdimensión es la participación de la familia durante la implementación, caracterizada por la agrupación temática denominada *participación de las familias*. Esta agrupación es considerada por las educadoras y las técnicas de párvulos como una variable relacionada con la utilización de una nueva metodología de enseñar, ya que con el método integral su participación es escasa. El equipo de aula atribuye este mayor compromiso de

las familias en la educación de sus hijos e hijas a la consideración del papel como agentes educativos que les atribuye la propuesta de intervención. En este sentido, valoran que actuaciones como la invitación a participar voluntariamente en la fase de capacitación de la propuesta o proporcionar a las familias el conjunto de materiales necesarios para realizar las actividades en el hogar, han contribuido a ese incremento en su participación. En este sentido, autores como Turnbull y Turnbull (2001), Dunst, Bruder, Trivette y Hamby (2006) y Gràcia, Reyes & Porras (2010) manifiestan que la familia debe ser parte del equipo de investigación en una intervención en educación infantil, lo que implica otorgarles un papel significativo en el proceso y tomar en consideración sus expectativas, intereses, historia familiar, social y cultural, entre otros.

Las puntuaciones obtenidas del análisis cualitativo en la dimensión “diseño e implementación de la propuesta” aportan 6 subdimensiones con categorías o agrupaciones que responden a las afirmaciones encontradas en el relato de las educadoras y técnicas en párvulos que participaron en esta investigación. La tabla siguiente expone dichas agrupaciones y subdimensiones:

Tabla 72: Sub dimensiones y agrupaciones temáticas del análisis de la Dimensión B de Diseño e implementación de la propuesta.

Dimensión	Sub dimensiones	Agrupaciones temáticas
Diseño e implementación de la propuesta	4. Pertinencia de los aprendizajes esperados y posibilidad de adecuación curricular.	Objetivos curriculares Flexibilidad para la realización de adecuaciones. Actividades transversales a los objetivos.
	5. Adecuación de actividades con relación a los objetivos propuestos.	Las actividades son adecuadas con relación a los objetivos.
	6. Evaluación de las actividades propuestas y material didáctico	Facilidad de aplicación y apoyo a las tareas de trabajo. Material didáctico como facilitador del aprendizaje.

	7. Planificación, aplicación y adecuación de las actividades y materiales.	Necesidad leve o nula de ajustes. Aplicación complementaria de actividades. Utilización adicional del material didáctico.
	8. Evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.	Evaluación pre y post intervención a través del instrumento IEPA. Registros cualitativos de aula. Percepción de las educadoras sobre mejoras en las habilidades educativas.
	9. Adecuación de actividades a las dimensiones del lenguaje.	Adecuación de actividades.

La primera subdimensión es “*pertinencia de los aprendizajes esperados y posibilidad de adecuación curricular*” y agrupa valoraciones acerca de la pertinencia y flexibilidad de los objetivos curriculares definidos para la intervención y su correspondencia con los objetivos trabajados regularmente.

Con relación a la *pertinencia*, los resultados obtenidos informan de la percepción común que tienen las profesionales acerca de los objetivos seleccionados para la intervención naturalista. Todas la educadoras y técnicas consideran dichos objetivos como apropiados por su correspondencia con la propuesta del marco curricular institucional para la educación parvularia. Esta situación es valorada positivamente por las entrevistadas porque la intervención no altera las prácticas pedagógicas ni la planificación de actividades que se integran en la estructura habitual del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual facilita la implementación de las experiencias educativas. Además, coincidiendo con las valoraciones realizadas por autores como Alpert & Kaiser, 1992 y Girolametto, Pearce & Weitzman, (1997) (citados en Calleja, Rodríguez & Luque, 2014), señalan que los objetivos elegidos para la intervención proporcionan una secuencia estructurada de estimulación del lenguaje que facilita el aprendizaje y su generalización.

En cuanto la *flexibilidad* para realizar adecuaciones en los objetivos de aprendizaje, los discursos de educadoras y técnica coinciden en una valoración muy positiva de su posibilidad de adaptación a las necesidades, características y evolución de cada alumno y alumna. A este respecto, destacan el hecho de que dicha flexibilidad abarque también los ajustes en las actividades porque permite a las profesionales realizar adaptaciones para el alumnado que presente necesidades educativas especiales en el ámbito del lenguaje y la comunicación. Una propuesta de intervención que se caracteriza por su apertura y flexibilidad, favorece la adecuación y contextualización de los procesos de enseñanza a las diferentes particularidades del alumnado y de su contexto educativo, social y cultural (Iglesias & Sánchez, 2007).

Otra categoría o agrupamiento identificado en esta subdimensión hace referencia a las *“actividades transversales a los objetivos”*. Dicha categoría se refiere a la posibilidad de utilizar una misma actividad para trabajar distintos objetivos. Esta característica de la propuesta, aunque supuso un periodo de ajuste en las educadoras y técnicas al inicio de la puesta en práctica de la intervención porque estaban acostumbradas a trabajar con la propuesta planteada por el método integral en la que se planificaba actividades diferentes para trabajar cada objetivo, ha sido valorada muy positivamente por todas las profesionales porque ha facilitado el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes del alumnado.

Con relación a la subdimensión *“evaluación de las actividades propuestas y material didáctico”*, el análisis general evidencia una valoración positiva. De manera más concreta, esta subdimensión está integrada por las siguientes categorías o agrupamientos:

Una primera agrupación es *“facilidad de aplicación y apoyo a las tareas de trabajo”* que hace referencia a la claridad de las actividades y su contribución al trabajo de las profesionales. Las valoraciones proporcionadas por las educadoras y técnicas avalan la

claridad de las actividades propuestas y su contribución a su quehacer docente porque disminuyen significativamente las tareas burocráticas y administrativas que interfieren en el trabajo de las profesionales en el aula, se comprenden con facilidad, se pueden adaptar a diferentes contextos educativos e implican la utilización de material didáctico muy simple y de fácil aplicación.

Respecto a la categoría *“material didáctico como facilitador del aprendizaje”*, podemos señalar que las entrevistadas lo describen como una contribución importante para motivar la implicación activa del alumnado en las actividades del programa. Destacan, además, la posibilidad de utilizar un material didáctico diferente y más innovador que el utilizado habitualmente en los jardines infantiles. A este respecto, hay que tener en cuenta que, como señalan Ramírez, Aranda & Aramburuzabala, 2014, el material didáctico es un componente del proceso educativo que facilita la evaluación de los aprendizajes, promueve la proactividad del alumnado en la producción de respuestas verbales y no verbales durante la interacción comunicativa y estimula el juego interactivo y cooperativo, abriendo espacios para la comunicación.

La *“planificación, aplicación y adecuación de las actividades”* es otra agrupación que aporta información acerca de la subdimensión *“evaluación de las actividades propuestas y material didáctico”*. En este sentido, las profesionales refieren que las actividades de la propuesta no requieren mayores ajustes en su implementación y que solo se incorporaron pequeños ajustes en la utilización del material didáctico utilizado, además de una ampliación en el uso de las actividades propuestas. Este último aspecto se vincula a la cantidad de veces que se aplican las actividades en una semana. Inicialmente se planifica una implementación de 3 veces por semana, pero los equipos de aula deciden aplicarlas diariamente a partir de la cuarta semana de la puesta en práctica de intervención. Este hecho constituye una evidencia de la valoración positiva de la propuesta fundamentada en métodos naturalistas

y de la utilidad percibida de los mismos por las profesionales en el desarrollo del lenguaje oral.

En cuanto a la *“utilización adicional del material didáctico”*, las entrevistadas relatan que el material didáctico lo pudieron aplicar de manera complementaria en otras actividades que no estaban planificadas en la intervención. De esto, podemos deducir que los recursos didácticos contribuyen a otros objetivos, que no han sido considerados en el estudio.

En relación con la subdimensión *“evaluación del proceso de aprendizaje de los niños y niñas”*, el análisis indica tres elementos asociados con *“evaluación pre y post intervención”*, *“registros cualitativos”* y *“percepción de avances de las educadoras”*.

La *“evaluación pre y post intervención”* se relaciona con la aplicación del instrumento IEPA antes y después de la intervención con la finalidad de conocer el progreso en el aprendizaje del alumnado del grupo experimental y control. Esta situación favorece, de acuerdo con los relatos de educadora y técnicas, conocer en profundidad los núcleos de aprendizaje implicados en la intervención, junto con un proceso evaluativo de mejor calidad.

En su discurso, las profesionales aportan información relativa a los *“registros cualitativos”*, los cuales son desarrollados por los equipos de aula, son de naturaleza descriptiva y se aplican diariamente, con el objetivo de registrar los avances en el aprendizaje y los aspectos de mejora. Este hecho ha permitido, por una parte, que las técnicas colaboren activamente en la elaboración de los registros cualitativos, pero, por otra, se señala como un elemento obstaculizador que se relaciona con el tiempo disponible para realizar dichos registros en el contexto del aula y, a la vez, disponer del tiempo necesario para desempeñar adecuadamente su función educativa con el alumnado.

Por último, la categoría “*percepción de las educadoras sobre las mejoras en las habilidades educativas*”, recoge las opiniones de las profesionales sobre la incidencia de la intervención naturalista en el progreso de los aprendizajes del alumnado en el ámbito del lenguaje y la comunicación. A este respecto, Tanto las educadoras como las técnicas coinciden en afirmar que el aprendizaje de las dimensiones uso, contenido y forma es significativamente superior en el grupo experimental, lo cual viene a avalar la idoneidad de esta metodología para favorecer los procesos de desarrollo y aprendizaje del lenguaje oral.

La dimensión “*proceso evaluativo*” se compone de 4 subdimensiones que describen los relatos de la educadoras y técnicas sobre los resultados obtenidos en el lenguaje y la comunicación, su perspectiva sobre las actividades y los materiales didácticos utilizados en la intervención, el rol de la familia e investigadora en el estudio, sugerencias de mejora, aprendizajes derivados de la intervención naturalista, evaluación de los aprendizajes y, por último, la comparación entre el currículo integral y los modelos naturalistas. La siguiente tabla muestra la estructura para esta dimensión:

Tabla 73: Estructura Dimensión Proceso Evaluativo

Dimensión	Sub dimensiones	Agrupaciones temáticas
Proceso evaluativo	10. Aspectos positivos de la intervención.	Logros efectivos en la comunicación verbal. Valoración de las actividades. Valoración del material didáctico. Valoración del rol de la investigadora en la capacitación y acompañamiento. Valoración del rol de las familias.
	11. Aspectos de mejora de la intervención.	Mayor presencia de la investigadora en actividades directas. Promoción de una mayor participación de las familias. Mayor extensión temporal y temática de la intervención. Mejoras en el material didáctico.

12. Aprendizajes derivados de la intervención naturalista.	Innovación en las prácticas y estrategias de enseñanza. Mejora de los procesos de evaluación de aprendizajes. Necesidad de mejoras en la organización del equipo de aula y mayor involucramiento de las educadoras.
13. Comparación con el currículum integral.	Características asociadas al modelo integral. Características asociadas al modelo naturalista.

La primera subdimensión, “*aspectos positivos de la intervención*”, proporciona información sobre la valoración de las profesionales con respecto a la propuesta de intervención. A este respecto, señalan que no ha supuesto una carga adicional a su trabajo habitual, sino un complemento al trabajo diario que ha contribuido a favorecer los logros en el desarrollo y aprendizaje oral de los niños y niñas que incrementan su participación en la dinámica del aula. Destacan también, la idoneidad de la propuesta para aquellos alumnos y alumnas con necesidades especiales que inciden en sus habilidades o competencias comunicativas. Esta afirmación se corrobora con las ideas de Hart & Risley (1982), Koegel & Johson (1989) y Cortazar (1993) cuando afirman que los modelos de enseñanza natural presentan una serie de ventajas sobre otros métodos relacionadas con la utilización de situaciones y contextos comunicativos naturales, su adaptación a las necesidades, características, capacidades y competencias del alumnado, aumentar el interés y la motivación por aprender, la promoción de la independencia y la asertividad en las interacciones comunicativas

Respecto a las *actividades de la propuesta*, también son valoradas positivamente por su adecuación a los objetivos del programa y su capacidad para motivar la participación del alumnado. Además, destacan la característica innovadora tanto de las actividades, como del material didáctico utilizado, que han aportado nuevos puntos de vista en cuanto a las estrategias de aprendizaje, las metodologías de enseñanza y la motivación de los niños.

Se entrega una *“valoración al rol de la investigadora”* durante la intervención, en forma generalizada existe una percepción positiva a este punto, identificada como un elemento importante para motivar la colaboración al interior de los equipos y mantener el compromiso con la implementación de la propuesta.

En cuanto al *rol de las familias*, las entrevistadas valoran muy positivamente el interés de estas por integrarse en la intervención, especialmente a aquellas familias que son menos activas en la participación en aula y en el hogar. En este sentido, las familias fortalecen la intervención. Como afirman Gràcia, Reyes & Porras (2010), cuando las familias son integradas en la intervención, los niños responden mejor y sus respuestas comunicativas se enriquecen. El trabajo colaborativo entre los profesionales y la familia permite un consenso en la toma de respecto al rol que cada uno desempeña para ayudar al niño a desarrollar su potencial lingüístico y mejorar en su calidad de vida.

Del mismo modo, Acosta (2012) también está de acuerdo en que la intervención que involucra a las familias y a los educadores y educadoras enriquecen todo el contexto familiar del niño y fortalece sus habilidades lingüísticas. Además, este tipo de intervenciones favorece los procesos de detección, diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el desarrollo. Girolametto (2006), manifiesta que debemos promover intervenciones administradas por los padres (parent administrated intervention) porque se obtienen resultados favorables en el aprendizaje a corto plazo y son efectivas en la intervención de diferentes trastornos del lenguaje.

Otra subdimensión que surge del análisis es *“aspectos de mejora para la intervención”*. Entre dichas propuestas de mejora, las profesionales señalan una mayor presencia y participación de la investigadora en aula, mayor participación de las familias en la propuesta de intervención.

Mayor presencia y participación de la investigadora en aula. A pesar de que las profesionales valoran positivamente su participación en el programa, señalan como propuesta de mejora que dicha presencia y participación fuera más sistemática durante la realización de las actividades de aprendizaje, de manera que existiese un testigo directo de los avances del alumnado en el desarrollo de su lenguaje oral.

Respecto a la *“promoción de una mayor participación de las familias”*, las educadoras y técnicas, aunque valoran positivamente su participación, señalan como una oportunidad de mejora que, dado el nivel de interés demostrado por estas, debería potenciarse su colaboración en mayor medida y contemplar la participación de las familias como un elemento con mayor protagonismo en la propuesta de intervención.

Otra recomendación que surge del análisis cualitativo es que las entrevistadas solicitan *ampliar la duración de la intervención naturalista en el tiempo*. En concreto, proponen prolongar la intervención durante un año académico completo. En esta misma línea, se sugiere generalizar la propuesta a otras edades, niveles educativos y áreas de desarrollo.

De acuerdo con lo planteado en el párrafo anterior, diferentes autores señalan que existe un interés particular en cómo influyen los procesos individuales de formación del profesorado en la mejora del aprendizaje de los estudiantes y de cómo se beneficia el centro escolar. Se identifica una secuencia virtuosa consistente en i) formación del educador ii) que genera una *“proyección de lo aprendido en el aula”* iii) que se traduce en una mejora en el rendimiento del alumnado, así como en la integración de procedimientos para innovar la práctica pedagógica, que son acogidos por algunos docentes o la totalidad del profesorado (Gràcia, Galván-Bovaira, Vilaseca, Rivero & Sánchez-Cano, 2012). Esto implica un modelo de trabajo colaborativo, como el que hemos intencionado en esta investigación, que facilite la comunicación entre profesionales en espacios establecidos para la reflexión.

En cuanto a la subdimensión *“aprendizajes derivados de la intervención naturalista”*, los resultados obtenidos identifican 3 agrupaciones relacionadas con la innovación de la práctica educativa, con la mejora del proceso de evaluación y con los procesos de organización y coordinación del equipo de aula.

A partir del análisis de la información podemos mencionar que en torno a la *“innovación de prácticas y estrategias de enseñanza”*, las entrevistadas relatan que la intervención naturalista ha permitido obtener conocimiento acerca de otros métodos de enseñanza y, por ende, identificar nuevas actividades pedagógicas, junto con la elaboración y uso de material didáctico que sirve de complemento al aprendizaje del alumnado. En este sentido, al iniciar la implementación de la propuesta, las entrevistadas declaran sentir que no están desarrollando nada nuevo. Sin embargo, con el transcurso de los días tomaron conciencia de sus prácticas para desarrollar el lenguaje y comprendieron que las implementaban erróneamente porque no se ajustaban a las dimensiones del lenguaje, eran prácticas descontextualizadas al contenido de aprendizaje.

En la misma categoría de *“innovación de prácticas y estrategias de enseñanza”*, se explicita un reconocimiento del material didáctico utilizado durante la implementación de la propuesta del lenguaje oral. Las educadoras y técnicas valoran dicho material como innovador y novedoso –son materiales que hasta el desarrollo de la propuesta no se utilizaban en los jardines de infancia-, lo cual favorece el interés y la motivación de los niños por desarrollar las experiencias lingüísticas.

Otro aspecto identificado en esta misma línea es una mejora en la coordinación del equipo de trabajo. Las actividades no podían estar concentradas en una sola persona lo que ha derivado en un mayor equilibrio en los roles de los integrantes del equipo, tanto para quien dirige la experiencia educativa como para el que acompaña el proceso. Desde esta

perspectiva, las narrativas de la entrevistadas manifiestan que, al tomar conciencia de sus prácticas, tuvieron que programar ordenadamente sus intervenciones durante la experiencia educativa, lo que propicio el diálogo y la reflexión en los equipos de aula que permitieron regular la participación de cada integrante durante la actividad pedagógica, excluyendo intervenciones que no aportaban valor al aprendizaje del alumnado.

Los procesos de evaluación de los aprendizajes también se han visto favorecidos con la intervención, principalmente por los registros de observación que, durante el proceso, se fueron haciendo más sistemáticos, rigurosos y de mejor calidad, lo cual ha favorecido tanto la coordinación entre educadoras y técnicas, como el seguimiento de los aprendizajes. Asimismo, se destaca la definición de focos de evaluación sistemática que facilitaron el proceso de evaluación y aplicación del instrumento IEPA.

En cuanto a la *“Necesidad de mejora en la organización del equipo de aula y mayor involucramiento de las educadoras”*, los relatos de las entrevistadas identifican que la intervención se transformó en un desafío para los equipos, en cuanto a la organización técnica y pedagógica. Esto significó coordinar los tiempos de cada integrante para resguardar la permanencia en aula, especialmente por parte de las educadoras, quienes además cumplen funciones administrativas fuera del salón de clases.

La última subdimensión de este análisis cualitativo es la *“comparación con el currículum integral”* que se realiza en base a las percepciones de las entrevistadas acerca de las ventajas y debilidades de cada método. Con respecto al currículum integral, las educadoras relatan que se encuentra descontextualizado con la realidad actual de la educación parvularia, por no considerar, a juicio de las entrevistadas, la diversidad de niños y contextos familiares. Otras percepciones se relacionan con que el método integral no potencia la motivación de los diferentes actores del proceso de enseñanza - aprendizaje, atribuyendo

esta condición a la falta de espacios para la reflexión en planificación, organización pedagógica, roles del equipo de aula e innovación.

- Con relación a las *características del currículum integral*, se identifica como un modelo que refleja un momento de la historia de la educación parvularia chilena que requiere una actualización y adaptación a las nuevas tendencias de la educación pública, tales como diversidad cultural, migración, transexualidad, familias homoparentales, etc. Otro aspecto que aparece en el relato de las entrevistadas refiere a las características del método que, en su opinión, reduce las posibilidades para el goce y disfrute libre de los niños, ya que mantiene rutinas de trabajo preestablecidas y, de algún modo, asumidas por los educadores de jardines infantiles de forma rígida, lo cual restringe espacios para la innovación pedagógica. Es importante mencionar que estas limitaciones del currículum integral surgen cuando los equipos de aula no cuestionan sus prácticas y cuando no abren espacios para implementar nuevas metodologías de enseñanza.
- Con relación a las *“características asociadas al modelo naturalista”*, las profesionales manifiestan una valoración positiva de la intervención basada en dicho modelo que es considerado como una metodología novedosa, que favorece actividades lúdicas como una forma de aprendizaje permanente y que, en consecuencia, facilita la participación de los niños. En cuanto al último punto, los relatos de las entrevistadas evidencian la percepción de una mayor motivación de el alumnado por involucrarse en el aprendizaje, desempeñando un rol más activo en la planificación e implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje. El modelo naturalista toma en consideración la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado, provoca situaciones de enseñanza marcadas por el disfrute y motivación de los diferentes actores que participan en el proceso educativo, contextualiza la intervención en situaciones de interacción comunicativa

que respetan los intereses y el protagonismo del alumnado que está aprendiendo. En este sentido, valoran positivamente la promoción del juego como recurso de aprendizaje y como estrategia prioritaria de la acción pedagógica.

- Finalmente, las narrativas de las entrevistadas manifiestan su interés por dar continuidad al uso de la propuesta del lenguaje oral basada en métodos naturalistas en base a los resultados obtenidos en el aprendizaje del alumnado y a las dinámicas de trabajo colaborativo en los equipos de aula que propicia.

6.1.4. Con relación a los objetivos específicos de la investigación

A la luz de los resultados obtenidos en esta investigación con relación a los objetivos específicos podemos decir que las consideraciones más significativas son:

- Se ofrece una propuesta del lenguaje oral basada en el modelo de intervención naturalista, adaptada a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas escolarizados en los jardines infantiles de JUNJI que, durante su implementación, se transforma en una herramienta pedagógica valorada por los equipos de profesionales porque favorece la organización del trabajo en el área del lenguaje y la comunicación, junto con desarrollar experiencias lingüísticas coherentes con el contenido y objetivo de aprendizaje.
- La implementación de la propuesta ha generado en los equipos de aula una reflexión permanente de sus prácticas educativas, especialmente respecto con la práctica asociada al contenido de aprendizaje y la toma de decisiones en el proceso de planificación, ejecución y evaluación de experiencias de adquisición y desarrollo del lenguaje oral. En este sentido, la reflexión ha permitido que tanto educadoras como

técnicas coordinen sus intervenciones en el aula, contrasten el modelo naturalista con el integral e identifiquen las potencialidades y limitaciones en cada uno de ellos.

- Desde la perspectiva de las educadoras y técnicas, se reconoce una transformación de sus prácticas pedagógicas y una disminución de la improvisación en su práctica educativa y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ha beneficiado la toma de conciencia por parte de las educadoras, particularmente por la vinculación de su acción pedagógica con el objetivo de aprendizaje, promoviendo mejoras significativas en sus actitudes para el trabajo colaborativo en el aula y en los procesos de interacción entre adulto y niño.
- Con relación a las dificultades relacionadas con la implementación de la propuesta, los relatos de educadoras y técnicas ponen de manifiesto que, sus miedos iniciales relacionados con la necesidad de un incremento de su trabajo en el aula, eran infundados. En un primer momento, al incorporar la intervención en las actividades ordinarias del jardín infantil, los equipos esperaban que sería necesario planificar horarios específicos, al margen de la dinámica habitual del aula. Sin embargo, al transcurrir la capacitación, las profesionales pudieron verificar que las actividades de la propuesta del lenguaje oral eran un complemento a sus prácticas, que no implicaba definir una organización específica en el horario pedagógico.

Para concluir este apartado, señalar que es importante tomar en consideración que el presente estudio es de carácter exploratorio y que su finalidad fundamental ha consistido en facilitar la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el lenguaje y la comunicación, así como el análisis de los modelos educativos y experiencias pedagógicas que contribuyan al desarrollo del lenguaje oral.

6.2. Conclusiones

Esta investigación responde al objetivo de describir y analizar la eficacia de los modelos de intervención naturalista como metodología para el desarrollo del lenguaje oral frente al método tradicional integral, en un grupo de niños de entre 3 a 5 años, que asisten a jardines infantiles de JUNJI en la región Metropolitana de Chile.

El desarrollo del lenguaje de los niños chilenos es desigual porque sus posibilidades de acceso a la educación parvularia también lo es ya que está supeditada, entre otras variables, al poder adquisitivo de la población, a pesar de las acciones dispuestas por el Gobierno de Chile encaminada a responder y minimizar dichas desigualdades (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO, 2017, p.108). Desde este punto de vista, esta tesis doctoral surge como una contribución para la educación inicial mediante una propuesta de intervención naturalista que sirva de movilizador para reducir la brecha existente en Chile en cuanto al acceso a una educación de calidad.

Un aspecto importante en el desarrollo del presente estudio ha sido el acompañamiento y el apoyo para los profesionales que aplican la propuesta del lenguaje oral, con la finalidad de asegurar una adecuada realización de las actividades y su coherencia con los objetivos de aprendizaje. Tal y como afirma Mayor (1994), en el contexto familiar y escolar, son los adultos quienes apoyan y fortalecen los intereses de los niños, constituyen una fuente de información lingüística en el aula y se convierten en focos de estimulación para propiciar interacciones comunicativas que garantizan un aprendizaje activo.

Para responder al objetivo general de esta investigación e integrar las diferentes perspectivas de todos los actores participantes, hemos utilizado la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos en el análisis de los datos. Además, hemos definido objetivos específicos que nos acercan aún más a la realidad estudiada.

El análisis de la información obtenida nos ha ayudado a identificar fortalezas, debilidades, obstáculos y facilitadores, tanto del trabajo con el alumnado como del relato de las profesionales que han participado en la investigación.

En el presente apartado, expondremos las principales conclusiones de la investigación y las recomendaciones que de ellas se derivan. Finalizaremos recogiendo algunas de las limitaciones de nuestro estudio que nos sirven de guía para señalar cómo se podría avanzar en futuros trabajos.

A la luz del proceso desplegado y sus resultados, es posible presentar las conclusiones más significativas de este trabajo, las cuales hemos ordenado en torno a los dos estudios que estructuran esta tesis doctoral y a los objetivos específicos planteados, siguiendo la propia secuencia del proceso de investigación en cada uno de los estudios:

Estudio 1:

- a. Diseñar una propuesta de aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral basado en los modelos de intervención naturalista.
- b. Implementar la propuesta de aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral basado en los modelos de intervención naturalista durante un semestre escolar.
- c. Contrastar la propuesta de aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral basado en los modelos de intervención naturalista con la metodología integral.

Estudio 2:

- a. Identificar y describir, desde la perspectiva de las educadoras, prácticas pedagógicas que desarrollan el lenguaje oral mediante los modelos de intervención naturalista.
- b. Identificar y analizar los elementos facilitadores y los obstáculos para el desarrollo del lenguaje oral a través de los modelos de intervención naturalista.

6.2.1. Conclusiones del estudio I

- a. Diseñar una propuesta de aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral basado en los modelos de intervención naturalista.

Para el diseño de una propuesta de aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral basado en los modelos de intervención naturalista hubo que articular esta investigación con la información proporcionada por diferentes estudios que han analizado la incidencia de la aplicación de intervenciones basadas en el uso de métodos naturalistas en contextos escolares y familiares y que aportan evidencias acerca de sus beneficios en el proceso de enseñanza - aprendizaje y, especialmente, en el desarrollo del lenguaje y la comunicación.

El diseño de una propuesta del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista, congruente con las características y necesidades de aprendizaje de niños de 3, 4 y 5 años, nos ha posibilitado analizar y describir ciertos aspectos de las interacciones comunicativas que facilitan el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños. En este sentido, la etapa de planificación y diseño de la propuesta ha sido esencial ya que ha permitido realizar ajustes antes de su puesta en marcha, principalmente en la adecuación de las actividades y su correspondiente dimensión de uso, contenido y forma del lenguaje. Desde este punto de vista, podemos decir que el estudio de una intervención naturalista aplicada en un contexto escolar que habitualmente utiliza el método integral, ha resultado ser idóneo para el objetivo del proyecto de investigación.

- b. Implementar la propuesta de aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral basado en los modelos de intervención naturalista durante un semestre escolar.

Para el proceso de elaboración de la propuesta naturalista fue útil el conocimiento que teníamos sobre las características que debían tener las interacciones comunicativas entre adultos y niños, nos permitió determinar, después de las primeras semanas de aplicación de la propuesta, que era necesario realizar las actividades diariamente, con la finalidad de establecer rutinas interactivas de comunicación que permitieran identificar aquellos casos de niños que necesitaban mayor acompañamiento en su aprendizaje. Esto nos permite determinar que las actividades de la propuesta, combinadas con la organización del equipo de aula, propicia contextos lingüísticos enriquecidos para potenciar el desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños pequeños.

En este tipo de intervenciones, la participación de las familias favorece el proceso investigativo. Aunque para efectos de este estudio, no ha sido considerado como un elemento central, más bien surge como una variable emergente, consideramos que es importante ponerlo en valor y destacarlo como un resultado relevante. Las educadoras y técnicas en párvulos evidencian en sus discursos que han existido cambios en la forma de interactuar los padres y madres con sus hijos e hijas.

Del planteamiento anterior se deriva la necesidad de desarrollar otras investigaciones donde se controle la variable familia y su efectividad en el asesoramiento en temas del desarrollo del lenguaje y la comunicación. Esto se podría lograr mediante una orientación y capacitación respecto a las interacciones naturalistas en la comunicación, junto con el acompañamiento y observación en diferentes momentos de interacción entre padres, madres e hijos/as. Asimismo, se podría pensar en complementar las intervenciones naturalistas con material didáctico de apoyo que estuviese a disposición de las familias y los niños y niñas en el hogar, además de en el centro educativo.

Las dimensiones de uso, contenido y forma definidas para la propuesta naturalista, nos han posibilitado direccionar las actividades de aprendizaje hacia los objetivos propuestos y

obtener resultados favorables, lo cual ha sido posible gracias al asesoramiento de especialistas en lenguaje y profesorado del sistema escolar, quienes proporcionaron garantías de aquello que estábamos intentando modificar en las aulas infantiles del grupo experimental. Asimismo, el trabajo desarrollado con las educadoras y técnicos en párvulos ha permitido preparar los ambientes de aprendizaje e instalar espacios permanentes en la rutina diaria para el ejercicio consciente del lenguaje y la comunicación.

Consideramos, también, que es importante poner en valor la ayuda proporcionada a los equipos de aula antes y durante la intervención, respecto a la propuesta naturalista, las actividades, el material didáctico y los objetivos de aprendizaje. Las profesionales han organizado los tiempos de trabajo en el área del lenguaje, beneficiando las interacciones propuestas por los niños, siguiéndoles el ritmo comunicativo, respetando los turnos en la conversación entre adulto - niño, mejorando los mecanismos de observación en el aula y fortaleciendo su sensibilidad ante las conductas comunicativas de su alumnado. En este sentido, un aspecto relevante es la incorporación en sus rutinas de los registros de observación de las actividades, porque antes de la intervención los registros no se realizaban periódicamente y los focos de observación no estaban del todo definidos.

- c. Contrastar la propuesta de aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral basado en los modelos de intervención naturalista con la metodología integral.

Al contrastar la propuesta naturalista con el método integral, surge un aspecto interesante que hemos detectado en la intervención que hace referencia a la predisposición de los alumnos y alumnas por establecer interacciones con otros, haciendo uso de recursos lingüísticos propios para producir mensajes, expresarse de forma clara y comprensible en la exposición y argumentación de sus ideas u opiniones, relatar historias personales empleando patrones gramaticales e identificar la intención comunicativa de diferentes interlocutores, entre otros. El uso de este tipo de estrategias comunicativas ha permitido

detectar un incremento del vocabulario y una mayor coherencia en la utilización de estructuras oracionales durante la conversación con los niños, lo cual demuestra una mejora importante en sus competencias comunicativas.

También se han observado mejoras en la retroalimentación que el adulto proporciona al niño, especialmente porque se realiza de forma verbal. En este sentido, el adulto es más consciente de proporcionar información lingüística de calidad al niño, asegurándose que el mensaje sea recibido adecuadamente por este. De algún modo, creemos que este trabajo basado en modelos naturalistas ha sensibilizado a los profesionales con respecto a sus interacciones con sus alumnos y alumnas durante el acto comunicativo, ajustando sus intervenciones a las necesidades, intereses y nivel de competencia comunicativa de su alumnado y valorando la importancia del uso de su lenguaje para enriquecer la interacción.

Los resultados obtenidos respecto al aprendizaje del lenguaje y la comunicación pueden ser considerados como un logro que contribuyen a demostrar que las intervenciones naturalistas funcionan en contextos como la escuela y el hogar. Estos cambios en el aprendizaje han sido percibidos por las profesionales, lo cual ha favorecido los procesos de retroalimentación que han llevado a cabo con las familias. A este respecto, consideramos que la asesoría proporcionada durante el periodo de capacitación e implementación de la intervención ha sido efectiva y ha permitido a las profesionales identificar los cambios y progresos en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Por otra parte, haciendo alusión a la evolución comunicativa de los niños, podemos afirmar que han mejorado aspectos de la comunicación verbal en cuanto a las producciones lingüísticas, patrones gramaticales, estructuras oracionales y la comprensión del contenido y propósitos de los mensajes en diferentes situaciones. Estas mejoras en el lenguaje se pueden asociar al trabajo desarrollado por las profesionales, principalmente por la calidad de la interacción comunicativa durante el desarrollo de las actividades educativas, donde

los alumnos y alumnas han sido los protagonistas. A este respecto, se puede concluir que la propuesta de intervención desarrollada en esta investigación ha incidido significativamente en la capacidad y competencias comunicativas y lingüísticas del alumnado en la expresión de sus pensamientos e ideas de forma más clara y precisa, especialmente con las personas que interactúan a diario, con quienes establecen lazos de confianza.

6.2.2. Conclusiones estudio II

- a. Identificar y describir, desde la perspectiva de las educadoras, prácticas pedagógicas que desarrollan el lenguaje oral mediante los modelos de intervención naturalista.

El análisis de contenido de las entrevistas realizadas a las educadoras y técnicas de párvulos que han participado en la investigación, nos ha permitido obtener una información relevante de la percepción que tienen estas profesionales acerca de la intervención naturalista que, en términos generales, valoran positivamente.

La implementación de la propuesta y el trabajo con las profesionales nos ha permitido identificar ciertas características y elementos que benefician el proceso de enseñanza del lenguaje en un aula infantil. Por una parte, encontramos que la coherencia entre los objetivos y las actividades son aspectos clave para organizar la experiencia educativa, especialmente porque el educador toma conciencia de hacia dónde quiere guiar al alumnado en su proceso de aprendizaje y qué debe hacer para lograrlo. Por otra parte, detectamos que la flexibilidad del currículo debe ser entendida como un espacio para ajustar y adaptar la realidad del aula al estilo de aprendizaje de los niños, es decir, la forma en que una experiencia educativa se acomoda al contexto. Este último aspecto toma en consideración los tiempos destinados para la enseñanza, las adecuaciones curriculares, el material didáctico y los momentos de la rutina diaria.

La evaluación cualitativa de las profesionales de las actividades de la propuesta y del material didáctico nos ha permitido identificar que las actividades se ajustan al contexto escolar de los jardines infantiles, favorecen espacios para la innovación de las prácticas pedagógicas, facilitan la permanencia de la educadora en el aula y posibilitan un trabajo más colaborativo en los equipos de aula. Asimismo, las actividades de la propuesta ayudan a la transición de un momento educativo a otro durante la jornada diaria, sin restringir los espacios destinados para otras áreas del desarrollo.

- b. Identificar y analizar los elementos facilitadores y los obstáculos para el desarrollo del lenguaje oral a través de los modelos de intervención naturalista.

La implementación de la propuesta del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista nos ha permitido poner de manifiesto la necesidad de complementar el currículo integral con otras metodologías de enseñanza. Los resultados hallados en la investigación, reportados por las educadoras y técnicas, ponen de manifiesto cómo las innovaciones pedagógicas contribuyen a mejorar las habilidades y estrategias profesionales, a partir de la experimentación con diferentes formas de hacer pedagogía. Asimismo, se detecta la necesidad de actualizar el currículo integral y, en consecuencia, la educación parvularia, con objeto de generar mayores oportunidades de aprendizajes para los niños en torno al lenguaje.

En otro sentido, hemos detectado, también, que, más allá de los resultados obtenidos en esta tesis doctoral, debemos tomar los datos con prudencia y ser conscientes de que la conclusión más relevante del estudio es que debemos seguir trabajando en el diseño y perfeccionamiento de investigaciones que permitan desarrollar experiencias educativas referidas al desarrollo lingüístico y su relación con la implementación de programas de intervención naturalista que nos permitan establecer conclusiones categóricas y con mayor

confiabilidad ante los cambios que los niños y niñas manifiestan en su aprendizaje y la manera en la que los equipos educativos y familias se involucran en el proceso.

Finalmente, queremos expresar que, a partir de los resultados obtenidos con la propuesta del lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista, consideramos necesario que en el futuro se puedan realizar nuevas contribuciones que nos permitan corroborar y complementar los resultados presentados en esta investigación.

6.2.3. Limitaciones y nuevas líneas de investigación

A partir del desarrollo de esta investigación, queremos plantear algunas limitaciones para contextualizar los resultados obtenidos y las conclusiones a fin de poder tomarlas en cuenta en futuros estudios en la misma línea de trabajo.

En primer lugar, y con relación al Estudio I, una de las limitaciones que se plantea es la muestra. En esta investigación han participado 330 niños y niñas que asisten regularmente a jardines infantiles de JUNJI en la comuna de Cerrillos de la región Metropolitana de Santiago de Chile. Sin embargo, esta cifra representa el 1,8% del total de niños (18.417) escolarizados en estos jardines infantiles en la región Metropolitana. En este sentido, el estudio podría haber obtenido resultados más concluyentes aumentando la participación del alumnado, de los y las profesionales de la educación parvularia y dando un mayor protagonismo en la investigación a las familias.

En segundo lugar, el diseño e implementación de una propuesta con actividades para desarrollar el lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista, es coherente con el marco teórico de referencia, sin embargo, las actividades pueden ser mejoradas respecto a los objetivos y las dimensiones de uso, contenido y forma del lenguaje.

Asimismo, los recursos materiales también pueden ser perfeccionados en cuanto a la cantidad, tamaño y calidad.

En tercer lugar, el instrumento de evaluación de aprendizaje aplicado en el análisis cuantitativo (IEPA), podría ser revisado y adaptado al foco investigativo en futuras intervenciones.

En cuarto lugar, otra posible limitación guarda relación con el hecho de que las entrevistas solo se pudieron realizar con las educadoras de párvulos, dado que JUNJI no nos permitió realizar entrevistas individuales con las técnicas y nos solicitó realizar un grupo focal con todas ellas a la vez, aludiendo a que las funcionarias debían permanecer en el aula con el alumnado porque en ese periodo había varias personas con permiso médico y, por ende, un importante absentismo laboral. En este sentido, en futuras investigaciones sería deseable poder realizar entrevistas a todas las profesionales con objeto de obtener mayor información de la realidad analizada.

En quinto lugar, las evidencias del estudio cualitativo nos permiten concluir que las profesionales de la educación parvularia necesitan una actualización de contenidos en materias del desarrollo del aprendizaje del niño y estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, aunque en la actualidad JUNJI dispone de recursos para el perfeccionamiento de sus trabajadores y trabajadoras, sería aconsejable invertir en el desarrollo de estudios relacionados con el impacto que tienen los programas de intervención naturalista sobre su referente curricular integral.

En sexto lugar, las concepciones que tienen los profesionales de la educación y las familias respecto al lenguaje son vagas, definiéndolo principalmente como una herramienta para la comunicación de las personas. En este sentido, las profesionales no recurren a las dimensiones del lenguaje para planificar las experiencias educativas, ni para retroalimentar

las evaluaciones de los niños, centrándose exclusivamente en la evaluación del objetivo de aprendizaje que únicamente les permite valorar si una determinada conducta está o no presente. Las propias profesionales reconocen sus vacíos en relación a los conocimientos específicos de las bases teóricas del desarrollo y adquisición del lenguaje. Por este motivo, en la fase inicial de la intervención fue necesario reforzar con las familias y, especialmente, con las educadoras y técnicas de párvulos conceptos y contenidos asociados con la adquisición y desarrollo del lenguaje que orientarán sus prácticas pedagógicas.

En séptimo lugar, queremos señalar que con esta investigación no se pretende establecer una relación de causa - efecto entre la intervención naturalista y la mejora del aprendizaje de los niños y niñas. Nuestro objeto de acción ha sido planificar experiencias educativas, focalizadas en las dimensiones del lenguaje, aportando una propuesta complementaria al método integral, que permita a educadoras y técnicas introducir cambios que permitan mejorar e innovar sus prácticas pedagógicas en el aula de infantil.

Por último, esta investigación ha limitado la intervención al nivel de educación parvularia que trabaja con niños de 3, 4 y 5 años. No obstante, en próximos estudios se podría ampliar la mirada al nivel de sala cuna, que trabaja con niños desde los 3 meses hasta los 2 años con 11 meses de vida, aproximadamente. Asimismo, diversificar el trabajo orientándolo a otras realidades educativas, como lo son los contextos rurales de la educación parvularia o los programas no convencionales de JUNJI, entre otros.

6.2.4. Consideraciones finales a la investigación

El desarrollo del lenguaje es una condición humana, representada por el proceso de socialización que surge de la interacción del niño con el adulto, siendo en este espacio donde se produce la adquisición del lenguaje. En este sentido, esta tesis doctoral reflexiona

sobre los modelos de intervención naturalista aplicados en jardines infantiles, donde se imparte educación parvularia basada en el método integral.

La descripción de los modelos de intervención naturalista ha sido fundamental para el curso de la investigación. Se han identificado las tipologías del enfoque naturalista y se han analizado los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje que aportan directrices para el trabajo en educación parvularia. A este respecto, la perspectiva de Acosta y Moreno (2007) ha tenido una especial relevancia en esta investigación. Dichos autores manifiestan que la educación infantil debe poner en práctica programas de estimulación temprana que favorezcan el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas, verbales y no verbales, y que los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas, aplicada en contextos naturales, permite desarrollar la práctica pedagógica desde sus mismas producciones, lo cual tiene un impacto en sus funciones lingüísticas.

Para que se produzca la adquisición del lenguaje, el niño necesita estimulación para iniciar el proceso, requiere de espacios donde pueda aprender a hablar y comunicarse con otros, donde pueda practicar lo aprendido y ajustar su lenguaje al contexto. Sin embargo, para que exista tal evolución, es necesario contar con el apoyo de un adulto como modelo de referencia, que incentive el uso del lenguaje en el niño, mostrándole que es una herramienta de comunicación poderosa. En este sentido, el adulto requiere promover el uso de palabras conocidas, referirse a situaciones cotidianas, hacer uso de frases cortas y simples y todo esto tiene que ir acompañado de un ambiente lleno de afectividad para que se produzca la interacción.

En el momento que la interacción comunicativa entre el adulto y el niño no es productiva, se dificulta el desarrollo de habilidades lingüísticas, de algún modo se bloquea la disposición del niño para establecer comunicación, esto ocurre cuando el contexto social es inadecuado y la afectividad no está presente. Por esta razón, el trabajo que desarrollan los centros de

educación infantil es fundamental, especialmente porque brindan un ambiente preparado para el aprendizaje, que incluye educadores y educadoras sensibles al proceso de adquisición del lenguaje y que cuentan con la capacidad de apoyar a las familias en cuanto al desarrollo del lenguaje y la comunicación.

La investigación en educación infantil proporciona diferentes aportes y conocimientos en este ámbito, los cuales son necesarios para generar mayores oportunidades de acceso a la educación y favorecer aprendizajes significativos en los niños y niñas. En este sentido, la elaboración e implementación de la propuesta de lenguaje oral basada en modelos de intervención naturalista da estructura y forma a esta tesis, transformándose en una oportunidad para proyectar nuevos estudios con potencial para asociar otras áreas del lenguaje y analizar su efecto en otros escenarios educativos y con otros actores, así como también, impulsar otras intervenciones naturalistas enfocadas a un trabajo más dirigido a las familias.

Aunque existen espacios en JUNJI para que las educadoras y técnicas reflexionen en torno a las prácticas, estos son insuficientes. Urge una actualización de contenidos en cuanto al desarrollo del niño, como una forma de promover experiencias de aprendizajes contextualizadas en la mirada actual de la infancia, que estimulen en estas profesionales la innovación de sus prácticas dentro y fuera del aula.

Esta tesis ofrece la oportunidad de mirar la educación parvularia y reflexionar sobre los aspectos que necesitan ser revisados en cuanto al desarrollo del lenguaje y la comunicación de los niños, además de analizar nuevas metodologías de enseñanza, que permitan motivar a los equipos de trabajo a explorar y emprender una transformación educativa.

Para terminar, quiero agradecer el apoyo de todas las educadoras y técnicas en párvulos que formaron parte de esta investigación, junto con el aporte de los niños y niñas y sus

familias, quienes han permitido la realización de este trabajo. Su compromiso permanente con la intervención, sin dudas, abrió el camino y delimitó su trayecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A. & Espino, O. (1996). *La evaluación del lenguaje*. Málaga: Aljibe.
- Acosta, V., León, S. & Ramos, V. (1998). *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico. Investigación, teoría y práctica*. Málaga: Aljibe.
- Acosta, V. & Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona: Masson.
- Acosta, V., & Moreno, A. (2001). Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el lenguaje oral. *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, (2), 387-405
- Acosta, V. (2001). *La respuesta educativa a las dificultades del lenguaje desde una perspectiva inclusiva*. Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio, XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/2183/11116>
- Acosta, V. & Moreno, A. M. (2005). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: MASSON.
- Acosta, V. (2006). Efectos de la intervención y el apoyo mediante prácticas colaborativas sobre el lenguaje del alumnado con necesidades educativas específicas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26 (1), 36-53. DOI: 10.1016/S0214-4603(06)70095-X

Acosta, V., Moreno, A., Cámara, M., Coello, A., Mesa, J., Fariña, N., Novoa, T., Pérez, A., Oropesa, F. & Quevedo, I. (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. Materiales curriculares. Cuadernos de aula*. Ediciones CANARICARD. Gobierno de Canarias.

Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, A. (2011b). Intervención en la conciencia fonológica en sujetos con TEL en contextos inclusivos: posibilidades y limitaciones. *Bordón, Revista de Pedagogía*, (63), 7-20.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29038>

Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2012). Intervención logopédica sobre habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 201-213. <http://doi:10.1174/021037012800218032>

Moreno, A., Axpe, Á. & Acosta, V. (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de educación infantil con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 71-86. Recuperado a partir de http://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Asignaturas_files/Arti%CC%81culo%202.pdf

Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, (11), 23-36.
<https://revistas.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/24525/25888>

- Acosta, V. (2012). *La intervención logopédica en los trastornos específicos del lenguaje*. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna, La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.
- Acuña, X. & Sentis, f. (2004). *Desarrollo pragmático en el habla infantil*. *Onomázein* (10), 33-56.
- Aignerren, M. (2002). *La técnica de recolección de información mediante grupos focales*. *La Sociología en sus escenarios*, (6).
- Aimard, P., Abadie, C. (1992). *Intervención precoz en los trastornos de lenguaje del niño*. Barcelona: Masson.
- Alarcón, D., Borrand, B. & Simonstein, S. (1985). *Configuración de un currículum con un enfoque integral*. Boletín nº 7, Asociación Chilena de Currículo Educativo, Santiago de Chile.
- Alarcón, D. (2006). La formación de educadores de párvulos y su vinculación con la teoría educacional de la infancia. *Revista Enfoques Educativos* 8(1), 9-26. DOI: 10.5354/0717-3229.2006.49119
- Alpert, C.L., y Kaiser, A.P. (1992). Training parents as milieu language teachers. *Journal of Early Intervention*, (16), 31-52. <https://doi.org/10.1177/105381519201600104>
- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada, 10(2), 1 - 34.

Aslin, RN, Saffran, JR y Newport, EL (1999). *Aprendizaje estadístico en dominios lingüísticos y no lingüísticos*. El surgimiento del lenguaje, 359-380.

Asociación Chilena de Currículo Educacional (1985). *Primer Encuentro Nacional de Especialistas de Currículo en Educación Parvularia*. Osorno y La Serena, Chile.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge Mass: Harvard University Press. Traducido: (1982) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Barbour, R. S., Amo, T., & Blanco, C. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Bashir, A.S., Conte, B. M. & Heerde, S. M. 1998. *Lenguaje y éxito escolar: desafíos y opciones de colaboración*. En: DD Merritt & B Culatta (eds). *Intervención del lenguaje en el aula*, 1-35. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.

Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Segunda edición: Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires, Argentina.

Bates, E. (1976). *Language context and culture. Advances in the study of cognition*. New York: Academic Press.

Benavides, N., Donoso, S., Reyes, D. & Neira, T. (2019). La gestión de los centros de educación parvularia en la región del Maule (Chile): visiones desde la práctica educativa. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, 27(105), 881-903. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002702009>

- Belfield, C., Nores, M., Barnett, S., & Schweinhart, L. (2006). The high/scope Perry preschool program. Cost-benefit analysis using data from the age- 40 follow-up. *Journal of Human Resources*, 1(41), 163-190. Recuperado a partir de <https://www.jstor.org/stable/4005726>
- Belzunegui, E., Brunet, A. & Pastor, I. (2011). El diseño del Análisis Cualitativo Multinivel. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales* (24), 15-44.
- Bermeosolo, J. (2013). *Cómo aprenden los seres humanos: una aproximación psicopedagógica*. Primera edición de la nueva versión: 2013. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bernstein, B. (1985). *Clase social, lenguaje y educación, en Educación y sociedad*. Akal.
- Berríos Rivera, R. (2000). La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa. *Paideia Puertorriqueña*, 2(1), 1-17. Recuperado a partir de <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Bers, T. H. (1989). *The popularity and problems of focus-group research*. *College and University*, 64(3), 260-268.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2016). *Early childhood policies and systems in eight countries: findings from IEA's early childhood education study*. Hamburg: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Bigas, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en la educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*. *Revista Aula de Innovación Educativa* (46), 5-8. Recuperado a

partir de <https://www.grao.com/ca/producte/la-importancia-del-lenguaje-oral-en-educacion-infantil>

Bigas, M; Correig, M; Guibourg; I; Milian, M; Fons, M; Colomer, T. y Duran, T. (2001). *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid. Editorial Síntesis.

Blasco, J. E. & Pérez, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Editorial Club Universitario. España.

Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.

Bloom, L. (1991). *Language development from two to three*. Cambridge: University Press.

Bodrova, E. y Leong, D.J., 2006. *Tools of the mind*. Pearson Australia Pty Limited.

Bonavida, J. (2018). *El estilo de interacción, los intereses del niño y la atención temprana en los problemas del lenguaje en contextos naturales*. En Mendoza, E. & Planells E. (2018). LOGOPEDIA: Conectando ciencia y profesión. Recopilación de ponencias del XXXI Congreso Internacional AELFA-IF. Editorial Universidad de Granada. Granada.

Bonometti, M., Carrera, C., Flores, C., Muñoz, M., Sanhueza, S. & Troncoso, P. (2004). Implementación de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia la educadora de párvulos como agente de innovación educativa en Centros de Referencia Curricular. *Revista de estudios y experiencias en educación*, ISSN 0717-6945, 3(5), 119-136. Recuperado a partir de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/243>

Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10567/384>

Bosch, Laura. 1983b. Identificación de procesos fonológicos de simplificación en el habla infantil. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* (2), 96-102. Recuperado a partir de https://www.academia.edu/36251506/IDENTIFICACION_DE_PROCESOS_FONOLOGICOS_DE_SIMPLIFICACION_EN_EL_HABLA_INFANTIL

Bravo, D. (2013). *Encuesta longitudinal de la primera infancia: primeros resultados 2012*. Presentación en el Seminario Desarrollo en la Primera Infancia: Evidencia longitudinal, Centro de Microdatos, Universidad de Chile.

Bronfenbrenner, U. (1970). *Two worlds of childhood*. Nueva York: Rusell Sage Foundation.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.

Bruner, J. (1983). *Child talk: Learning how to use language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bueno, J. J. & Clemente, M. (1991). El lenguaje de los niños de 3 a 10 años desde la perspectiva funcional. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. (9), 31-46. <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820965>

- Byers, P. Y. & Wilcox, J. R. (1988). *Focus groups: an alternative method of gathering qualitative data in communication research*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the Speech Communication Association. New Orleans, LA.
- Cabrera, D., Carrasco, D., Galán, D., Legido, F., Río, I., Astorga, J., López, J., González, J., Mendoza, M. & Gálvez, M^a C. et al. (2005). *Propuesta de actividades para la estimulación del Lenguaje Oral en Educación Infantil. Materiales de apoyo al profesorado*. Editorial Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3
- Calleja, M., Rodríguez, J. M. & Luque, M. L. (2014). La utilidad del procedimiento del Milieu Teaching Mejorado en bebés con severos problemas de comunicación y lenguaje en el contexto clínico. *Revista de Investigación en Logopedia* (4), 28-47. <https://doi.org/10.5209/rlog.58660>
- Carnine D. (1997). Superando la brecha entre la investigación y la práctica. *Niños excepcionales*, 63 (4), 513-521. DOI: 10.1177 / 001440299706300406
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2008). Graphical feedback to increase teachers' use of incidental teaching. *Journal of Early Intervention*, (30), 251-268. DOI: 10.1177/1053815108319038

- Castañer, M., Camerino, O. & Anguera, M^a T. (2014). *Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte*. Apunts. Educación Física y Deportes 2013, (112), 31-36.
- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32(1), 33-48. DOI: 10.1174/021037009787138239
- Castorina, J. A. & Carretero, M. (2012). *Desarrollo Cognitivo y Educación : Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires, Paidós.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula*. Madrid, Paidós MEC. Ed. Original, 1988. Classroom discourse. The language of teaching and learning, Heinemann.
- Chile, Decreto N° 315. (2011). *Reglamento requisitos de adquisición, mantención y pérdida del Reconocimiento Oficial del Estado a los establecimientos educacionales de Educación Parvularia, Básica y Media*. Ministerio de Educación. Chile.
- Chile, Ministerio de Educación (2016). *Hoja de ruta: definiciones de política para una educación parvularia de calidad*. Subsecretaría de Educación Parvularia, Santiago.
- Chile, Ministerio de Educación de Chile, Subsecretaría de Educación Parvularia (2017). *Características de currículums de Educación Parvularia*. Revisión de experiencia comparada. Unidad de Estudios Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Choi, H. S., y Kim, U. J. (2005). Autism: Using Milieu Teaching Strategies to instruct functional and generalized language. *Journal of Special Education: Theory and Practice*, 6, 357-375. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/3508/350833942002.pdf>

- Choi, Serene & Nieminen, Timo. (2008). FOCUS ON PRACTICE: Naturalistic intervention for Asperger syndrome – a case study. *British Journal of Special Education*, 35, 85-91. 10.1111/j.1467-8578.2008.00377.x.
- Christensen-Sandfort, R. J. & Whinnery, S. B. (2013). Impact of Milieu Teaching on communication skills of young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32, 211-222. DOI: 10.1177/0271121411404930
- Clemente, R. & Valmaseda, M. (1985). *Bases psicopedagógicas para la estimulación temprana del niño sordo profundo*. Policopiado, Salamanca.
- Clemente, R., Goicochea, A. (1996). *El contexto familiar*. En R.A. Clemente, C. Blasi Contextos de desarrollo psicológico y educación, (117-170). Málaga: Aljibe.
- Clemente, R. & Blasi, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.
- Conat, S., Budoff, M., Hecht, D. y Morse, R. (1984). Language intervention: A pragmatic approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (14), 301-317. DOI: 10.1007 / BF02409581
- Condemarín, M., Galdames, V. & Medina, A. (1995). *Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Chile: Dolmen Educación.
- Cox, C. (2003). *El nuevo currículum del sistema escolar. La Educación en Chile*. Ediciones UDP. Santiago.

Cortázar, P. (1993). *Implicaciones del modelo de enseñanza natural del lenguaje en la intervención con personas con autismo*. Ponencia, actas del VII Congreso Nacional de Autismo. Salamanca, España: Amarú Ediciones.

Cortázar, A., & Vielma, C. (2017). Educación parvularia chilena: efectos por género y años de participación. *Calidad en la educación*, (47), 19-42. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n47.29>

Dale, P. S. (1980). *Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.

Decreto con Fuerza de Ley 289 (2002). *Aprueba Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. 9 de enero de 2002. Recuperado a partir de <http://bcn.cl/2mp90>

Del Río, M. J. y Gràcia, M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y Aprendizaje*, (75), 3-20. DOI: 10.1174/021037096762994212

Del Río, M. J. (1997). *Factores interpersonales y desarrollo del lenguaje en personas con necesidades educativas especiales*. En lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales. Barcelona: Martínez-Roca.

Del Río, M. J. (2006). Consideraciones sobre el uso de los procedimientos naturalistas para la intervención en logopedia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(3), 139-145. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(06\)70206-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(06)70206-6)

Del Roble Pensado Leglise, M., Alonso Reyes, M., & Bucio Yáñez, R. (2011). Modelo de intervención social y ambiente: el caso de algunos barrios antiguos de Xochimilco.

Estudios Demográficos y Urbanos, 26(2), 433-480.
<http://dx.doi.org/10.24201/edu.v26i2.1389>

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2002). The Qualitative Inquiry Reader [El lector de investigación cualitativa]. *Forum: Qualitative Social Research*, 3(4), Art. 35.
<https://doi.org/10.17169/fqs-3.4.780>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.

Dore, J. (1978). *Conversational acts and the acquisition of language*. In OCHS and SCHIEFFELIN: Development Pragmatics. New York: Academic Press.

Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas, DICELEN (2019). *Fiabilidad en DICELEN*. Recuperado a partir de <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/fiabilidad>

Domínguez, J. & Domínguez, J. A. (2006). *Estadística y Probabilidad*. Editorial Oxford México D.F.

Dore, J. (1985). *Holophrases revisited: their logical development form dialog*. En M. Barret (ed.), *Children's single-word speech*. Chichester, Wiley.

Dromi, E. (1999). *Early lexical development*. En M. Barret (Ed.), *The development of language*, (99- 131). U.K: Psychology Press Ltd.

Dunst, C., Bruder, M.B., Trivette, C.M. y Hamby, D.W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices. *Journal of Policy*

and Practice in Intellectual Disabilities, 3, 3-10. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2006.00047.x>

Dunst C. J., Raab, M., Hamby, D.W. (2016). Interest-based everyday language learning. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, (36), 153-161. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2016.07.003>

Dunst, C.J. & Hamby, D.W. (2016). Review of Single Participant Studies Investigating the Relationship Between the Interests and Social-Communication Behavior of Young Children with Autism Spectrum Disorders. *Austin J Autism & Relat Disabil*. 2(3), 1022. Recuperado a partir de <http://puckett.org/Autism-Interest-MA-Rel-Interest-Social-Comm-Behav-Young-Children-ASD.pdf>

Fernández, C. (2006). *La respuesta educativa a las dificultades del lenguaje: un estudio cualitativo de la realidad en Gran Canaria* (Tesis de Doctoral). Departamento de Didácticas Especiales, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.

Fernández, M. (2016). Fundamentos filosóficos y sociológicos de la inclusión educativa y la atención a la diversidad. *INNOVA Research Journal*, 1(10), 115-120. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n10.2016.83>

Fey, M. (1986). *Language intervention with young children*. Boston: Allyn and Bacon.

Fondo de las Naciones Unidas para los Niños, UNICEF. (s/f). *Guía de actividades para la primera infancia: un cofre de tesoros lleno de actividades*. New York, USA.

Frea, W., Craig-Unkefer, L., Odom, S. L., & Johnson, D. (1999). Differential effects of structured social integration and group friendship activities for promoting social interaction with peers. *Journal of Early Intervention*, 22(3), 230-242. <https://doi.org/10.1177/105381519902200306>

Fuchs, D., Fuchs, L. (2006). Introduction to response to intervention: what, why, and how valid is it?. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. DOI:10.1598/RRQ.41.1.4

Galeano, M. (2004). *Diseño de Proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Medellín, Editorial Universidad EAFIT. Colombia.

Galeote, M. (2004). *Adquisición del lenguaje: Problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.

Galván-Bovaira, M. J., & Del Río, M. J. (2009). La evaluación de la interacción comunicativa y lingüística en relación a la adquisición del lenguaje infantil. Revisión de estudios observacionales y escalas de estimación. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 29(4), 225-236. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)70030-0](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70030-0)

Garton, A. (1994). *Interacción y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.

Garvey, C. (1977). *The contingent query: a dependent act in conversation*, en LEWIS, M. y Rosembum, L. A. [ed.]: *Interaction, conversation and the development of language*. Nueva York, John Wiley & Sons.

Gersten, R. (2001). Sorting out the role of research in the improvement of practice. *Learning Disabilities Research & Practice*, (16), 45-50. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00005>

- Gertler, Paul J., Sebastián Martínez, Patrick Premand, Laura B. Rawlings y Christel M. J. Vermeersch. 2017. *La evaluación de impacto en la práctica, Segunda edición*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial. DOI: 10.1596/978-1-4648-0888-3
- Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (Vol. 6). Ediciones Morata.
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. Enseñanza & Teaching: *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10(11), 199-214. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4179>
- Gillon, G. (2002). Follow-up study investigating benefits of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, (37), 381-400. DOI: 10.1080/1368282021000007776
- Guillon, G. (2005). Facilitating phoneme awareness development in 3 and 4 year old children with speech impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, (36), 308-324. DOI: 10.1044 / 0161-1461 (2005/031)
- Girolametto, L., Pearce, P., y Weitzman, E. (1997). Effects of lexical intervention on the phonology of late talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, (40), 338-348. DOI: 10.1044 / jslhr.4002.338

- Girolametto, L. (1988). Improving the social-conversational skills of developmentally delayed children: An intervention study. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, (53), 156-167. DOI: 10.1044 / jshd.5302.156
- Girolametto, L. (2006). Services and programs supporting young children's language development. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1-6). Recuperado a partir de <https://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/622/services-and-programs-supporting-young-childrens-language-development-comments-on-girolametto-and-thiemann-and-warren.pdf>
- Goldstein, H., Kaczmarek, L., Pennington, R. y Shafer, K. (1992). Intervención mediada por compañeros: atender, comentar y reconocer el comportamiento de los niños en edad preescolar con autismo. *Revista de análisis de comportamiento aplicado*, 25(2), 289-305. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-289>
- Gonzalo-Bilbao, F., Sánchez - Gutiérrez, E., Sáez Del Castillo, M^a., Artega, G., Ruiz de Garibay, B., Palomar, A. & Villar M^a. (1996). *Estimulación del Lenguaje Oral en Educación Infantil*. Departamento de educación. Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- Goodman, K. (1986) *What's Whole in Whole-language?* Exeter, N.H., Heinemann.
- Goodman, K. (1999). Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje. En Cero en conducta, VII, 29-30. *Educación y Cambio*, 17-26. Recuperado a partir de http://www.zona-bajio.com/lyc_anexo2.pdf

- Gràcia, M. (1997). *Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños con síndrome de Down*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/42718>
- Gràcia, M. y Del Río, M.J. (1998). Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños pequeños. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, (18), 19-30. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(02\)76233-5](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(02)76233-5)
- Gràcia, M. & Del Río, M. J. (2008). *Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños pequeños con síndrome de Down*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado a partir de https://www.researchgate.net/profile/marta-gracia/publication/267421662_intervencion_naturalista_en_la_comunicacion_y_el_lenguaje_para_familias_de_ninos_pequenos_con_sindrome_de_down/links/559cbfa008aee2c16df18796/intervencion-naturalista-en-la-comunicacion-y-el-lenguaje-para-familias-de-ninos-pequenos-con-sindrome-de-down.pdf
- Gràcia, M., Reyes, A. & Porras, M. (2010). Intervención temprana en comunicación y lenguaje: colaboración con las educadoras y familias de dos niños. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(4),186-195. DOI: 10.1016/S0214-4603(10)70155-8
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Vilaseca, R., Rivero, M. & Sánchez-Cano, M. (2012). El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, (32), 179-189. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.05.006>

Grice, H.P. (1975). *Logic and conversation*. En P. Cole y J. Morgan (eds), *Syntax and Semantics*.

NY: Academic Press.

Gruning, L. A. (1990). Using focus group research in public relations. *Public Relations Review*, 16(2), 36-49. [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(05\)80004-9](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(05)80004-9)

Gutiérrez, J. 2014. *Dinámica del grupo de discusión*. Cuadernos Metodológicos. Madrid: CIS.

Halle, JW, Marshall, AM y Spradlin, JE (1979). Retraso de tiempo: una técnica para aumentar el uso del lenguaje y facilitar la generalización en niños retrasados. *Revista de análisis de comportamiento aplicado*, 12(3), 431-439. <https://doi.org/10.1901/jaba.1979.12-431>

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold. Traducido: (1982) *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, (14), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>

Hart, BM y Risley, TR (1968). Establecer el uso de adjetivos descriptivos en el habla espontánea de niños en edad preescolar desfavorecidos. *Revista de análisis de comportamiento aplicado*, 1(2), 109-120. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-109>

Hart, B. y Risley, TR (1975). Enseñanza incidental del lenguaje en la educación preescolar. *Revista de análisis de comportamiento aplicado*, 8(4), 411-420. <https://doi.org/10.1901/jaba.1975.8-411>

- Hart, B., y Rogers-Warren, A. K. (1978). *A milieu approach to teaching language*. En R. L. Schiefelbusch (Ed.), *Bases of language intervention (193-235)*. Baltimore: University Park Press.
- Hart, B. y Risley, TR (1980). Intervención lingüística in vivo: efectos generales imprevistos. *Revista de análisis de comportamiento aplicado*, 13(3), 407–432. <https://doi.org/10.1901/jaba.1980.13-407>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1982). *How to use incidental teaching for elaborating language*. Austin, TX: PRO-ED. Austin. Texas.
- Hart, B. (1985). *Naturalistic language training techniques*. En S. F. Warren y A. K. Rogers-Warren (Eds.), *Teachig Functional Language*. Baltimore: University Park Press.
- Heckman, J. (2000). *Invest in the very young (Working paper)*. Chicago, IL: The Harris School, University of Chicago.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill, 3ª edición. México.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill Education, 6ª edición. México.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.

- Herrera, G., Gutiérrez, C. Rodríguez, C. (2008). *¿Cómo detectar las dificultades del lenguaje en el nivel inicial?*. X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "Repensar la niñez en el siglo XXI". Mendoza, Argentina.
- Hoff-Ginsberg, E. & Shatz, M. (1982). Linguistic input and the child's acquisition of language. *Psychological Bulletin*, (92), 3-26. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.1.3>
- Hoyuelos, A. (2010). La identidad de la educación infantil. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 35(1), 15-23. <https://doi.org/10.5902/198464441600>
- Hymes, D. (1972). *Towards communicative competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- HYMES, D. (1972). *Models of the interaction of language and social life*. NY: Holt, Reinehart and Winston.
- Iacono, T. A., Chan, J. B. & Waring, R. E. (1998). Efficacy of a parent-implemented early language intervention based on collaborative consultation. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33(3), 281-303. DOI: 10.1080/136828298247758.
- Iglesias, M. J. & Sánchez, M. (2007). *Diagnóstico de intervención didáctica del lenguaje escolar*. Primera Edición Netbiblo, S. L. Universidad de Coruña, España.
- Igoa, J. M. (1995). *El procesamiento sintáctico en la comprensión y la producción del lenguaje*. En M. Fernández y A. Anula (eds.), *Sintaxis y cognición*. Madrid: Síntesis.
- Jakobson, R. (1974). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.

Juárez, A. y Monfort, M. (1996). *Registro Fonológico Inducido*. Madrid, CEPE.

Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2012. *Instrumento de Evaluación para el Aprendizaje (IEPA)*. Departamento de Curriculum. Ediciones JUNJI. Santiago de Chile.

Junta Nacional de Jardines infantiles, 2020. *Instrumento de evaluación para el aprendizaje (IEPA)*. Departamento de calidad educativa, sección gestión curricular. Ediciones JUNJI. Santiago de Chile.

Jusczyk, PW (2002). *Cómo los bebés adaptan las capacidades de procesamiento del habla a la estructura del idioma nativo*. Direcciones actuales en ciencia psicológica, 11(1), 15-18.

Justice LM, Chow SM, Capellini C, Flanigan K, Colton S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: relative effects of two approaches. *Am J Speech Lang Pathol*, 12(3), 320-32. DOI: 10.1044/1058-0360(2003/078).

Kaiser, A.P., Poder, P.J. y Keetz, A. (1992). *Evaluating milieu teaching*. En: Warren, S.F. y Reichle, J.E. (Eds.). Causes and effects in communication and language intervention. Vol 1. Communication and language intervention series (pp. 9-47). Baltimore: P.H. Brookes Pub.

Kaiser, A.P. (1993). Functional language. En M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* (347-379). New York: Macmillan. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/pdf/3508/350833942002.pdf>

Kamhi, AG (1986). La elusiva primera palabra: la importancia de la intuición del naming para el desarrollo del habla referencial. *Journal of Child Language*, 13(1), 155-161. <https://doi.org/10.1017/S0305000900000362>

Koegel, R. L. & Johnson, J. (1989). *Motivating language use in autistic children*. En G. DAWSON (Ed.) *Austism: nature, diagnostic and treatment*. Guildford Press. N.Y.

Koegel R.L.; Koegel L.K.; Surrat A. (1992) Language intervention and disruptive behavior in preschool children with autism. *J. of Aut. and Deve. Dis.*, 22(2), 141-153. DOI: 10.1007/BF01058147. PMID: 1378049.

Koegel, R. L., Sze, K. M., Mossman, A., Koegel, L. K., & Brookman-Fraze, L. (2006). *First words: Getting verbal communication started*. In R. L. Koegel & L. K. Koegel (Eds.), *Pivotal response treatments for autism; Communication, social, and academic development* (141-159). Baltimore: Brookes.

Leithwood, D. et al. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London: University of Nottingham.

Ley Nº 17.301 (1970). Crea corporación denominada Junta Nacional de Jardines Infantiles. 22 de abril de 1970. Recuperado a partir de <http://bcn.cl/2gtqk>

Ley Nº 18.962 (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. 10 de marzo de 1990. Recuperado a partir de <https://www.bcn.cl/leychile/N?i=30330&t=0>

Ley Nº 19.864 (2003). Dicta Normas sobre la Educación Parvularia y regulariza instalación de Jardines Infantiles. 08 de abril de 2003. Recuperado a partir de <https://www.bcn.cl/leychile/N?i=209096&t=0>

Ley Nº 20.370 (2009). Ley 20370. 12 de septiembre de 2009. Recuperado a partir de <https://www.bcn.cl/leychile/N?i=1006043&t=0>

Lizana, X. (2005). *Desarrollo del Lenguaje*. Fonoaudiología. Universidad de Chile. Centro de desarrollo Infanto Juvenil.

Lizana, X. (2008). *Desarrollo del Lenguaje*. Fonoaudióloga. Universidad de Chile. Centro de desarrollo Infanto Juvenil. Recuperado a partir de <http://ceril.cl/index.php/profesionales-2/12-publicaciones/articulos/55-desarrollo-del-lenguaje-ceril>

Luria, A. R. (1959). *The directive function of speech in development and dissolution*. I, II, *Word*, (15), 341-352, 453-464.

Macdonald, J. D. (1985). *Language through conversation: A model for intervention with language delayed persons*. En S. F. Warren y A. K. Rogers Warren (Eds.), *Teaching Functional Language*. Baltimore: University Park Press.

Macdonald, J. D. (1989). *Becoming partners with children*. San Antonio, TX: Special Press.

Maestre, A. (2010). *Desarrollo del lenguaje verbal*. Córdoba.

Magnuson, KA, Ruhm, C. y Waldfogel, J. (2007). La persistencia de los efectos preescolares: ¿Importan las experiencias posteriores en el aula? *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 18–38. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.10.002>

- Mahoney, G. y Powell, A. (1988). Modificar la interacción entre padres e hijos: mejorar el desarrollo de los niños discapacitados. *The Journal of Special Education* , 22(1), 82–96. <https://doi.org/10.1177/002246698802200110>
- Manolson, A. (1992). *It takes two to talk*. Toronto, Ontario: Hanen Early language Resource Centre. (Trad. Cast.: Hablando... nos entendemos los dos. Toronto, Ontario: Hanen Early language Resource Centre, 1994). Recuperado a partir de <https://sid.usal.es/20591/8-1>
- Marí, R., Bo, R. M., & Climent, C. (2010). Propuesta de Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en la Entrevista. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, (1), 113–132. <https://doi.org/10.17345/ute.2010.1.643>
- Mayor, M^a. A. (1994). *Evaluación del lenguaje oral*. En M. Verdugo, Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica. Madrid, Siglo XXI, 326-422.
- Mazet, P. y Stoleru, S. (1990). *Psicopatología de la primera infancia*. Barcelona: Masson.
- McConnell, SR y Odom, SL (1999). Una evaluación de la competencia social basada en el desempeño de múltiples medidas en niños pequeños con discapacidades. *Temas de educación especial para la primera infancia*, 19(2), 67–74. <https://doi.org/10.1177/027112149901900201>
- McGee, GG, Morrier, MJ y Daly, T. (1999). Un enfoque de enseñanza incidental para la intervención temprana para niños pequeños con autismo. *Revista de la Asociación para Personas con Discapacidades Severas*, 24(3), 133-146. <https://doi.org/10.2511/rpsd.24.3.133>

Mendoza, E. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Mendoza, E. & Planells E. (2018). LOGOPEDIA: Conectando ciencia y profesión. Recopilación de ponencias XXXI Congreso Internacional AELFA-IF. Editorial Universidad de Granada. Granada, 2018.

Merlinsky, G. (2006). La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (27), 27-33. Recuperado a partir de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/merlinsky.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Salesianos.

Ministerio de Educación (2005). *La educación parvularia en Chile*. División de Educación General. Unidad de Educación Parvularia. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. *Hoja de ruta: definiciones de política para una educación parvularia de calidad*. Santiago: Subsecretaría de Educación Parvularia, 2016.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia, febrero 2018.

Moerk, E. L. (1983). *The mother of Eve-As a first language teacher*. Norwood, N. J.: Ablex.

Moerk, E. L. (1992). *A first language taught and learned*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

- Moerk, E. (1998). El desatendido tema de los déficits en el input lingüístico. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 18(1), 9-18. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(98\)75672-4](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(98)75672-4)
- Molina, M., Ampudia, M., Aguas, S., Guasch, L., & Tomás, J. (1999). Desarrollo del lenguaje. CENTRE PAIDOPSIQUIATRIC DEL BARCELONES S.L Laertes, 15-27. Recuperado a partir de <http://www.centrelondres94.com/documento/desarrollo-del-lenguaje-2>
- Moreno, A. (1997). *El desarrollo morfosintáctico en niños con retraso de lenguaje: evaluación e intervención en el contexto escolar*. Recuperado a partir del Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10060>
- Moreno, A., Axpe, Á. & Acosta, V. (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de educación infantil con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 71-86. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.113861>
- Moyer, L. (2010). *The Impact of Graphical Feedback on Teachers' Frequency of Use of Incidental Teaching*. Universidad de Tennessee, Chattanooga.
- Murillo, H. (2010). Misión del docente: propiciar en el estudiante aprendizajes significativos. *Enfermería Universitaria*, 7(4), 42-52. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-70632010000400007&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Nelson, KE (1977). Facilitar la adquisición de sintaxis de los niños. *Psicología del desarrollo*, 13(2), 101-107. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.2.101>

Nelson, KE (1980). Teorías de la adquisición de la sintaxis por parte del niño: una mirada a eventos raros y componentes necesarios, catalíticos e irrelevantes de la conversación madre-hijo. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 345, 45–67. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1980.tb51116.x>

Nelson, K. (1981). Diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje: implicaciones para el desarrollo y el lenguaje. *Psicología del desarrollo*, 17 (2), 170-187. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.2.170>

Nelson, K.E. (1989). *Strategies for First language teaching*. En: Rice, M.L. y Schiefelbusch, R. L. (Eds.). *The teachability of language* (pp. 263-310). Baltimore, MD: P.H. Brookes Pub.

Ninio, Anat y Catherine Snow, (1996). *Pragmatic development*, Oxford: Westview Press.

Noonan, M. J., & McCormick, L. (2006). *Young children with disabilities in natural environments: Methods and procedures*. Baltimore: Brookes.

Norris, J. y Hoffman, P. (1990). Language intervention within naturalistic environments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, (21), 72-84. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2102.72>

O'Connor, RE, Notari-Syverson, A. y Vadasy, P. (1998). *Efectos en el primer grado de las actividades fonológicas dirigidas por maestros en el jardín de infancia para niños con*

discapacidades leves: un estudio de seguimiento. Investigación y práctica sobre discapacidades del aprendizaje, 13(1), 43–52.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE (2015). *The ABC of gender equality in education: aptitude, behaviour, confidence*. Paris.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE (2017). *Educación en Chile*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE (2017). *Starting Strong IV Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*.

Palacios, J. y Mora, J. (1992). *Desarrollo físico y Psicomotor en la primera infancia*. En Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll (comps.) *Desarrollo Psicológico y educación*, 1. Madrid: Alianza Editorial.

Peralta, M^a V. (1985). *Fundamentos y criterios generales para favorecer la relación de los currículos educacionales que se desarrollan en el Jardín Infantil, con su entorno cultural diferenciador*. Centro de Perfeccionamiento PARVUS. Trabajo presentado en el "Primer Encuentro Nacional de Especialistas de Currículo en Educación Parvularia. La Serena, Chile.

Peralta, M^a V. (1986). *El currículo en el jardín infantil: un análisis crítico*. Editorial Andrés Bello, 3^a edición.

Peralta, M^a V. (2009). *Los primeros jardines de latinoamérica*. Instituto Internacional de Educación Infantil (IDEII), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile.

Peralta, J. (2017). *La consulta a expertos como método de validación de resultados en la investigación urbanística*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado a partir de

https://www.researchgate.net/publication/316555003_La_consulta_a_expertos_como_metodo_de_validacion_de_la_investigacion_urbanistica_La_entrevista_cualitativa

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare* 15(1), 15-29. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (1978). *Introducción a la epistemología genética*. Tomo 1: El pensamiento matemático. Paidós, Buenos Aires, 2° edición. La referencia del texto corresponde a Ferreiro E. y García R., Presentación de la edición castellana.

Plauche, C y Blasco P. (1997). Infant growth and development. *Pediatrics in review*, 8(7), 224-242. <https://doi.org/10.1542/pir.18-7-224>

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL. (2006). *Educación y brechas de equidad en América Latina*. Volumen II. Santiago de Chile: Editorial San Marino.

Proyecto Ministerio de Educación de Chile y UNESCO, (2004). *Aprendiendo de las experiencias. Reforma Curricular de la Educación Parvularia*. Editorial Trineo S.A. Santiago, Chile.

Puyuelo, M. (1997; 2007). *BLOC: Bateria de Lenguaje Objetiva y Criterial*. Barcelona: Editorial Masson.

Puyuelo, M. y Otros. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Editorial MASSON.

Puyuelo, M. & Rondal, J.A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial MASSON.

Quintana, A. M^a. (2004). *Un estudio de las dificultades del lenguaje en la educación infantil*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna. España.

Ramírez, Ch., Aranda, R. & Aramburuzabala, P. (2014). *La influencia de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 a 5 años a través de un programa de estimulación del lenguaje*. Universidad de Madrid. Madrid, España.

Ramos, G. (2005). *Los fundamentos filosóficos de la educación como reconsideración crítica de la filosofía de la educación*. Centro de Estudio y Desarrollo Educacional. Universidad de Matanzas, Cuba.

Reichle, J., Mirenda, P., Locke, P. Piché & Johnston, S. (1992). *Beginning augmentative communication systems*. En S. F. Warren y J. Reichle (Eds.). Causes and effects in communication and language intervention (131-156). Baltimore, MD: Brookes.

Rivadeneira, M. A., (2011). *Proyecto de atención integral dirigido a los niños y niñas con discapacidad motriz moderada o severa, centro de rehabilitación médica N° 3 INFA*. Loja - Ecuador: Universidad Técnica Popular de Loja.

- Roberts, J. E., Bailey, D. B., Nychka, H. B. (1991). Teacher's use of strategies to facilitate the communication of preschool children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 15(4), 358-376. <https://doi.org/10.1177/105381519101500405>
- Robles, M. B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, 75(1), 29-34. Recuperado a partir de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=15438>
- Roca, E. (2013). *La estimulación del lenguaje en educación infantil: un programa de intervención en el segundo ciclo de educación infantil* (Tesis maestría). Escuela Universitaria de Magisterio. Universidad de Valladolid. España.
- Rodríguez, A. W. (1999) El legado de Vygostki y Piaget a la Educación. En la revista latinoamericana de psicología. 31(3), 477-489. Recuperado a partir de https://www.researchgate.net/profile/Wanda-Rodriguez-Arocho/publication/26595676_El_legado_de_Vygotski_y_de_Piaget_a_la_educacion/links/60402889a6fdcc9c780f7361/El-legado-de-Vygotski-y-de-Piaget-a-la-educacion.pdf
- Rogers, C. (1993). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Paidós. México.
- Rubio, M.J. y J. Varas (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social*. Madrid, CCS.
- Rutter, M., Schopler, E. (1987). Autismo y trastornos generalizados del desarrollo: conceptos y problemas de diagnóstico. *J Autism Dev Disord* (17), 159-186. <https://doi.org/10.1007/BF01495054>

Medina, M. I. R., Quintero, M. D. S. B., & Valdez, J. C. R. (2013). El enfoque mixto de investigación en los estudios fiscales. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, (13), 8. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7325416>

Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. D. R., & Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127-137. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>

Sánchez-Cano, M. (1994). *L'adquisició del llenguatge en alumnes amb necessitats educatives especials, al marc escolar* ([tesis doctoral no publicada]. Barcelona, Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, Universitat de Barcelona.

Sánchez-Cano, M. (2001). *Aprendiendo a hablar con ayuda*. Lleida: Milenio.

Scattone, D. (2007). Social skills interventions for children with autism. *Psychology in the Schools*, 44(7), 717-726. <https://doi.org/10.1002/pits.20260>

Schuele, C. M. & Boudreau, D. (2008). Phonological Awareness Intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, (39), 3-20. DOI: 10.1044/0161-1461(2008/002). PMID: 18162644.

Searle, J. R. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers college press.

Sentis, F., Nusser, C. & Acuña, X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista ONOMÁZEIN* 147-191.
http://onomazein.lettras.uc.cl/Articulos/20/N1_Sentis.pdf

Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. Londres, Sage.

Slobin, D. I. (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.

Snow, C. E. (1984). *Parent-child interaction and development of communicative ability*. En R. L. Schiefelbusch y J. Pickar (Eds.). *The acquisition of communicative competence*. Baltimore, MD: University Park Press.

Solís, M^a., Suzuki, E. & Baeza, P. (2016). *Enseñar a leer y escribir en educación inicial*. Santiago, Chile, Ediciones UC.

Stohard, S., Snowling, M., Bishop, D., Chipchase, B., & Kaplan, C. (1998). Language impaired preschoolers: A follow-up in adolescence. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41(2), 407-418. DOI: 10.1044/jslhr.4102.407. PMID: 9570592.

Superintendencia de Educación (2017). *Las particularidades de la educación parvularia*. Intendencia de Educación Parvularia, Superintendencia de Educación. Santiago de Chile.

Tannock, R. (1992). Language intervention with children who have developmental delays: effects of an interactive approach. *American Journal on Mental Retardation*, 97 (2), 145-60. PMID: 1384566

- Tannock, R. y Girolametto, L. (1992). *Reassessing parent-focused language intervention programs*. En: Warren, S.F. y Reichle, J.E. (Eds.). *Causes and effects in communication and language intervention*. Vol 1, Communication and language intervention series (49-79). Baltimore: P.H. Brookes Pub.
- Thiemann, K. y Warren, S.F. (2006). *Programs supporting young children's language development*. Encyclopedia of language and literacy development (1-10). London, ON: Canadian language and literacy research network.
- Tough, J. (1981). *A place for talk*. London: W. L. E. y D. E. A.
- Tough, J. (1987). *Lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Todd, Z., Nerlich, B., & McKeown, S. (2004). *Introduction*. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown & D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (3-16). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Trilla, J., Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, G., Fernández, J. A., González, J., Gros, B., Imbernón, F., Lorenzo, N., Monés, J., Muset, M., Pla, M., Puig, J.M., Rodríguez, J. L., Solà, P., Tort, A. & Vila, I. (2001). *La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones*. En serie de fundamentos de la educación: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Graó, de IRIF, S.L. C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona.

Turnbull, A. y Turnbull, H.R. (2001). *Familia, professionals, and exceptionally: A special partnership*. Columbus, OH: Merrill.

Universidad Central (1986). Configuración de un currículum con un enfoque integral. *Revista perspectiva*. Publicación semestral de la escuela de educación parvularia, (2), 13-21. ISSN 0716-4262.

Urquía, M. (1998). Intervención naturalista en contexto de aula en una escuela de educación especial. *Revista Logopedia, Fonología y Audiología*, 18(1), 31-41. Recuperado a partir de <https://docplayer.es/16078219-Intervenciin-naturalista-en-contexto-de-aula-en-una-escuela-de-educaciin-especial.html>

Valdés, I. de la C. y López, E. (2011). *Fundamentos filosóficos y sociológicos de la educación. reflexiones para la construcción participativa de los valores profesionales socioculturales*. Cuadernos de Educación y Desarrollo. 3(31), 1-12. Recuperado a partir de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/11/28.pdf>

Van Kleeck, A., Vander, J., & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(1), 85-95. DOI: 10.1044/1058-0360(2006/009). PMID: 16533095

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior Programa de Autoevaluación Académica Universidad Estatal a Distancia*. 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>

Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G. & Soneira, A. (2006). *Estrategias de*

investigación cualitativa. Herramientas Universitarias. Biblioteca de Educación. Editorial Gedisa S. A. Barcelona, España.

Vaughn, S., Liann-Thompson, S. y Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, (69), 391-409. DOI: 10.1177 / 001440290306900401

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Grijalbo.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje.* Ediciones Fausto.

Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (2), 41-60. <https://doi.org/10.35362/rie2201021>

Vilaseca, R. M. (1991). *La adquisición del lenguaje: Un modelo interactivo de intervención* (tesis Doctoral no publicada). Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, Universitat de Barcelona.

Vilaseca, R. M. y del Rio, M. J. (2004). Language acquisition by children with Down síndrome: a naturalistic approach to assisting language acquisition. *Child language Teaching and Therapy*, (20), 163-180. <https://doi.org/10.1191/0265659004ct269oa>

Warren, S. F., McQuarter, R. J., y Rogers-Warren (1984). The effects of mands and models on the speech of unresponsive socially isolate children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, (47), 42-52. Recuperado a partir de <http://revistalogopedia.uclm.es>

- Warren, S. F., & Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, (51), 291-299.
<https://doi.org/10.1044/jshd.5104.291>
- Warren, S. F., & Bambara, L. M. (1989). An experimental analysis of milieu language intervention: Teaching the action-object form. *Journal of Speech and Hearing Disorder*, 54(3), 448-61. DOI: 10.1044/jshd.5403.448. PMID: 2755106
- Wells, G. (1985). *Preschool literacy-related activities and success in school*. En D. R. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language, and learning* (229-255). Cambridge: Cambridge University Press.
- Webster, P., Plante, A., & Couvillion, L. (1997). Phonologic impairment and pre-reading: Update on a longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, (30), 365-375.
Recuperado a partir de
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.872.4455&rep=rep1&type=pdf>
- Whitehurst, G., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J., DeBaryshe, BValdez-Menchaca, M. y Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. DOI: 10.1037/0012-1649.24.4.552
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Tomo I. Cengage Learning Editores S. A. 1ª Edición. Ciudad de México DF, México.

Yoder, P. J., Kaiser, A. P. (1989). Alternative explanations for the relationship between maternal verbal interaction style and child language development. *Journal of Child Language*, (16), 141-160. <https://doi.org/10.1017/S0305000900013489>

Yoder, P. & Warren, S. (1993). *Can developmentally delayed childrens language development be enhanced through prelinguistic intervention?* En S. Warren y J. Reichle (Eds.), *Communication and language intervention series, vol.2, Enhancing childrens communication: Research foundations for early language intervention* (35-62). Baltimore: Paul H. Brookes P.