



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Humanidades y Arte - Programa de Magíster en Lingüística Aplicada

Desarrollo fonético-fonológico y léxico-semántico de preescolares y
su relación con el desempeño lingüístico de sus educadoras de
párvulos

Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística Aplicada

NAHIDA ISABEL HAMDAN ROSALES
CONCEPCIÓN-CHILE
2017

Profesor Guía: Bernardo Riffo Ocares
Profesor Co-guía: Jaime Soto Barba
Dpto. de Español, Facultad de Humanidades y Arte
Universidad de Concepción



Con amor a mis padres y hermano.

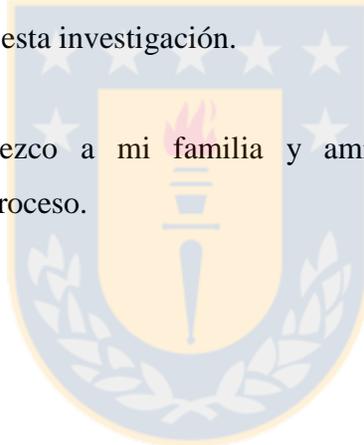
AGRADECIMIENTOS

Agradezco, en primer lugar, a mis profesores guías, Dr. Bernardo Riffo Ocares y Dr. Jaime Soto Barba, por su valiosa colaboración y apoyo constante en el desarrollo de mi investigación.

Agradezco, igualmente, a quien fuera Jefa del Departamento de Educación de Fundación Integra del Bío Bío durante el periodo en el que se llevó a cabo esta investigación, Sra. Patricia Jiménez Toledo, quien colaboró interesadamente y con gran disposición en el trabajo realizado.

De forma especial, agradezco a las educadoras de párvulos, niños y niñas que participaron generosamente en esta investigación.

Y, por último, agradezco a mi familia y amigos, quienes con cariño me acompañaron durante todo el proceso.



RESUMEN

Este estudio psicolingüístico se enmarca dentro de la investigación en torno a la adquisición del lenguaje en la infancia. Tiene como primer objetivo, determinar si es posible establecer una relación entre el desarrollo lingüístico, específicamente fonético-fonológico y léxico-semántico, de un grupo de preescolares que asisten a los establecimientos de Fundación Integra y el desempeño lingüístico de las educadoras de párvulos que se encuentran a su cargo. Lo anterior, de acuerdo con la literatura que propone que el desarrollo del lenguaje en la infancia se ve influenciado por las características del lenguaje al cual están expuestos los niños en sus hogares y establecimientos educacionales. Por otra parte, debido a que esta relación se explora en dos niveles lingüísticos, el segundo objetivo de esta investigación es determinar si es posible establecer una relación entre el desarrollo fonético-fonológico y léxico-semántico en los preescolares observados, de acuerdo con la literatura que sugiere que existe una interacción bidireccional entre ambos niveles lingüísticos durante la adquisición temprana del lenguaje.

Para tal propósito, se seleccionaron 5 jardines infantiles de la institución dentro de la provincia de Concepción. De cada uno de ellos se seleccionaron 6 niños que asistían al nivel medio menor y a la educadora de párvulos a cargo del nivel. De este modo, la muestra quedó conformada por 30 niños y por 5 educadoras de párvulos. A todos los niños seleccionados se les aplicaron dos pruebas de lenguaje (TREFF y TEVI-R) con la finalidad de conocer su desarrollo lingüístico. Por otra parte, para conocer el desempeño lingüístico de las educadoras, se realizaron grabaciones de audio de la práctica pedagógica en el aula, las cuales posteriormente fueron analizadas tomando en cuenta los aspectos fonético-fonológicos y léxico-semánticos considerados en este estudio.

Mediante un análisis de correlaciones, los resultados de esta investigación permitieron indicar que no existe una relación entre el desarrollo de las habilidades lingüísticas evaluadas en los preescolares y el desempeño lingüístico de las educadoras de párvulos. Pero, en cambio, sí se demostró la existencia de una relación significativa entre el desarrollo de los niveles fonético-fonológico y léxico-semántico en los preescolares

observados. Es decir, a mayor desempeño fonético-fonológico, mayor desempeño léxico-semántico y, viceversa.



TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. Adquisición del lenguaje: principales teorías	5
2.2. Influencia del ambiente sobre la adquisición del lenguaje	9
2.3. Influencia de la educación preescolar sobre la adquisición del lenguaje	15
2.4. Niveles de análisis del lenguaje: relación entre el desarrollo léxico y fonológico durante la adquisición temprana del lenguaje	21
3. MARCO METODOLÓGICO.....	26
3.1. Problema de investigación.....	26
3.2. Hipótesis de trabajo	26
3.3. Objetivos de la investigación	27
3.3.1. Objetivos generales	27
3.3.2. Objetivos específicos	27
3.4. Metodología	28
3.4.1. Tipo de estudio.....	28
3.4.2. Selección de los participantes.....	28
3.4.3. Recolección de los datos.....	29
3.5. Análisis estadístico	32
4. RESULTADOS.....	34
4.1. Desempeño fonético-fonológico de los niños	34
4.1.1. Desempeño general	34
4.1.2. Desempeño fonético-fonológico de los niños considerando el jardín infantil al que asisten.....	35
4.1.3. Incidencia del género	36
4.2. Desempeño léxico-semántico de los niños	37
4.2.1. Desempeño general	37
4.2.2. Desempeño léxico-semántico de los niños considerando el jardín infantil al que asisten	38
4.2.3. Incidencia del género	40
4.3. Desempeño fonético-fonológico de las educadoras de párvulos.....	41

4.4. Desempeño léxico-semántico de las educadoras de párvulos	43
4.5. Relación entre el desarrollo lingüístico de los preescolares y el desempeño lingüístico de las educadoras de párvulos.....	45
4.6. Relación entre el desarrollo fonético-fonológico y léxico-semántico en los preescolares	47
5. DISCUSIÓN.....	49
6. CONCLUSIONES.....	55
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
8. ANEXOS	62
8.1. Anexo 1 – Consentimiento informado	62
8.2. Anexo 2 – TREFF.....	64
8.3. Anexo 3 – Pauta CLAFF.....	66
8.4. Anexo 4 – Ejemplo de la aplicación de la pauta CLAFF sobre una muestra de habla obtenida a partir de TREFF.....	67
8.5. Anexo 5 – Incidencia del género en TREFF y TEVI-R.....	70
8.6. Anexo 6 – Correlación entre los resultados obtenidos por los niños y los presentados por las educadoras de párvulos.	71



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Desempeño fonético-fonológico de los niños.	34
Tabla 2. Desempeño fonético-fonológico de los niños considerando cada jardín.	35
Tabla 3. Relación entre la cantidad de ajustes fonético-fonológicos y el género de los informantes.	36
Tabla 4. Desempeño léxico-semántico de los niños.	37
Tabla 5. Desempeño léxico-semántico de los niños considerando cada jardín.	38
Tabla 6. Relación entre el desempeño alcanzado en TEVI-R y el género de los informantes.	40
Tabla 7. Distribución de las educadoras de párvulos de acuerdo con los puntajes que obtuvieron en las competencias fonético-fonológicas.	41
Tabla 8. Puntaje y nota obtenidos por cada educadora de párvulos.	43
Tabla 9. Valores promediados por las educadoras de párvulos en cada índice y su correlación entre las dos situaciones de habla.	44
Tabla 10. Análisis de varianza de promedios grupales de TEVI-R y TREFF.	46



1. INTRODUCCIÓN

Fundación Integra es una organización privada, sin fines de lucro, que ofrece un programa educativo a los niños y niñas que tienen entre tres meses y cuatro años de edad, que viven en situación económica desfavorable y vulnerabilidad social. Esta institución cuenta con más de 1.000 jardines infantiles y salas cuna gratuitos, ubicados en 316 comunas a lo largo de todo Chile. Más de 73.000 niños y niñas asisten diariamente a estos establecimientos, donde trabajan más de 15.500 personas, en su gran mayoría mujeres, técnicos y profesionales (Reporte 2013, Fundación Integra).

Con el propósito de evaluar los niveles de logro y movilidad de los aprendizajes en los niños, Fundación Integra aplica tres veces al año el instrumento *IEA Evaluar para Aprender* (Reporte 2013, Fundación Integra). A través de esta evaluación, se ha puesto en evidencia que los niños que asisten a los establecimientos de la institución dentro de la provincia de Concepción presentan un bajo rendimiento en el núcleo de aprendizaje “lenguaje verbal”. Es decir, su desarrollo lingüístico se encuentra bajo lo esperado en relación con lo que estipula el currículum de la institución, basado en los fundamentos del marco curricular nacional para la educación parvularia. Cabe destacar que el nivel medio menor, en el cual se incluyen los niños entre dos y tres años, es el nivel educacional con más bajos resultados.

Este marco de antecedentes facilitado por Fundación Integra, en conjunto con el marco teórico que visualiza el desarrollo del lenguaje infantil como un proceso interactivo entre el niño y su medio, configuran la base sobre la cual se asienta la presente investigación, que busca explorar en las posibles causas que pueden estar determinando la problemática expuesta por la institución en torno al bajo rendimiento lingüístico alcanzado por los niños que asisten a sus establecimientos.

Como es sabido, el desarrollo del lenguaje en la infancia es un proceso complejo que depende de las características y habilidades propias de cada niño, como también, en cierto grado, de los contextos sociales y culturales a los que el niño pertenece. Respecto a

esto, existe evidencia en la literatura que sugiere que los ambientes humanos apoyan la adquisición del lenguaje al ofrecer a los niños oportunidades para la interacción comunicativa y, además, porque ofrecen un modelo lingüístico analizable que sirve como pauta para el mecanismo de adquisición del lenguaje (Hoff, 2006). Sin embargo, diferentes ambientes logran lo anterior de diferentes maneras y, muchas veces, estas diferencias pueden dar cuenta de una parte importante de la variabilidad observada en el curso del desarrollo del lenguaje en los niños.

Si bien es cierto que, en gran parte de los casos, la familia representa el contexto social más cercano al niño y, por lo tanto, recae en ella la labor de brindar y favorecer las oportunidades de aprendizaje en esta etapa crucial del desarrollo humano, como lo es la primera infancia, existen otros entornos sociales próximos al niño que apoyan esta labor y el contexto escolar es uno de ellos. Tal cual como se expone en las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia en Chile* (Mineduc, 2005): “La educación parvularia constituye el primer nivel educativo que, colaborando con la familia, favorece en el párvulo aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e intereses, fortaleciendo sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico” (p.14).

De acuerdo con esto, existe numerosa evidencia acerca de los efectos positivos que tiene la educación temprana sobre el desarrollo de los niños, fundamentalmente como facilitadora de la escolarización primaria. Pero por otra parte, debido a que se ha demostrado que el efecto favorecedor de la educación preescolar es más notorio en aquellos niños que pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, se ha destacado la importancia del papel “compensatorio” que también tiene la educación inicial (Egido, 2000).

Considerando que los niños que asisten a los establecimientos de Fundación Integra provienen de los sectores más vulnerables del país y que, por lo tanto, muchos de ellos viven en un medio social y comunicativo desfavorable, los centros educativos a los cuales ellos asisten se convierten en el medio que les brindará las oportunidades y experiencias necesarias para su desarrollo en general y lingüístico en particular. Se espera, entonces, que la asistencia de este grupo de niños a los centros de educación preescolar favorezca su

desarrollo lingüístico, de tal modo que, les permita alcanzar un nivel de logro adecuado a sus edades y suficiente para enfrentar con éxito los desafíos sociales y académicos futuros. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, a pesar de la intervención realizada en el contexto educativo y de su extensión diaria, los niños no logran desarrollar las habilidades lingüísticas esperadas.

Sin duda, estos antecedentes revelan una situación preocupante, la cual se explica y queda absolutamente reflejada en palabras de Herrera, Pandolfi y Mathiesen (1996):

Sabemos que el lenguaje, además de ser una herramienta básica para comunicarnos con nuestros semejantes, nos permite estructurar y ordenar la realidad que nos rodea y promueve determinadas formas de pensar, analizar y reflexionar sobre la experiencia cotidiana. Sin lenguaje o con lenguaje deficiente, las oportunidades de la vida se nos restringen muchísimo: nuestra sociedad es esencialmente una sociedad que se apoya en la palabra. (p.173)

Tomando en consideración la literatura que sugiere que el desarrollo lingüístico en la infancia se ve influenciado, en gran medida, por las características del lenguaje que los niños oyen en sus contextos cercanos, principalmente en sus hogares y establecimientos educacionales (Huttenlocher, 1998), esta investigación tiene como primer objetivo observar y analizar las características del lenguaje al cual están expuestos los niños que asisten a los establecimientos de Fundación Integra y determinar si es posible establecer una relación entre el modelo lingüístico ofrecido por los adultos en este contexto y el desarrollo del lenguaje en los niños, pues, lo anterior podría constituir un primer paso para abordar la problemática planteada inicialmente. Cabe destacar que, debido a la amplitud de los diferentes niveles de análisis del lenguaje, en esta investigación se optó por explorar dicha relación, únicamente, en los niveles fonético-fonológico y léxico-semántico de la lengua, por constituir estos una base imprescindible para el desarrollo de las habilidades de decodificación y comprensión del lenguaje.

Con tal finalidad, se evaluó el desarrollo lingüístico de un grupo de preescolares que asistían al nivel medio menor de los jardines infantiles de Fundación Integra dentro de la provincia de Concepción, por ser quienes presentaban los más bajos resultados en el área de lenguaje y se analizaron algunos aspectos de la producción lingüística de las educadoras de párvulos encargadas de su cuidado diario. A partir de los resultados encontrados se determinó si era posible establecer una relación entre el comportamiento lingüístico de ambos grupos.

Por otra parte, debido a que para explorar esta relación fue necesario evaluar el desarrollo lingüístico de los preescolares, tanto a nivel fonético-fonológico como léxico-semántico, el segundo objetivo de esta investigación fue determinar si era posible establecer una relación entre el desarrollo de ambos aspectos del lenguaje. Esto último se realizó considerando como sustento teórico la evidencia que sugiere la existencia de una interacción bidireccional entre el desarrollo fonológico y léxico durante la adquisición temprana del lenguaje (Stoel-Gammon, 2011).

Con el propósito de contextualizar este estudio en relación con la investigación existente, se presentará a continuación un marco teórico que contiene cuatro apartados. En primer lugar, se expondrán brevemente las principales teorías que se han desarrollado para dar cuenta del proceso de adquisición del lenguaje en la infancia, enfatizando sobre aquellas que se caracterizan por otorgar al ambiente un carácter fundamental dentro del proceso, ya que constituyen parte del sustento teórico sobre el cual se asienta esta investigación. Luego, se expondrán algunas de las evidencias empíricas que revelan la influencia del ambiente sobre el proceso de adquisición del lenguaje. A continuación, se presentarán algunos antecedentes que dan cuenta de la influencia que tiene el contexto escolar sobre la adquisición del lenguaje, centrándose en estudios existentes a nivel preescolar por constituir esta la población de interés del presente estudio. Y, finalmente, se darán a conocer algunas de las evidencias de la literatura que apoyan la hipótesis de una influencia mutua entre el desarrollo fonológico y léxico durante la adquisición del lenguaje en la infancia.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Adquisición del lenguaje: principales teorías

La adquisición del lenguaje constituye uno de los tópicos más atrayentes en el campo de la ciencia del desarrollo, siendo también uno de los temas de más amplio debate en lingüística, psicolingüística y psicología cognitiva y del desarrollo (Castro y Flórez, 2007). El interés sobre la adquisición del lenguaje radica en el hecho de que los seres humanos poseen un amplio conocimiento lingüístico que no se les ha enseñado explícitamente y que -de alguna manera- han adquirido durante la infancia (López, 1999). Como se verá a continuación, las numerosas investigaciones desarrolladas a lo largo del tiempo en torno a esta temática han pretendido dar respuesta a dos cuestiones centrales que se desprenden de la afirmación anterior. Por una parte, ¿cómo es el proceso que lleva gradualmente al niño hacia el dominio de su lengua materna? Y, por otra, ¿cuáles son los factores que determinan o influyen en tal proceso?

Si bien es cierto que el lenguaje es una conducta observable y, por lo tanto, susceptible de ser descrita, esta no es una tarea fácil. Debido a que el lenguaje constituye una realidad que implica una compleja red de fenómenos que no tienen que ver solo con lo estrictamente lingüístico, sino también con lo cognitivo, lo neurológico, lo biológico, lo sociológico y lo más puramente cultural, acercarse a su estudio supone adoptar una óptica inter e intradisciplinar, que se complementa y enriquece con las aportaciones de las diversas disciplinas interesadas en su estudio (Garayzábal, 2006).

Hoy en día, gracias a las herramientas de la lingüística moderna y de la psicología, ha sido posible describir muchos aspectos sobre qué aprenden los niños, y sobre las posibles etapas que atraviesan hasta llegar a alcanzar la capacidad comunicativa adulta (Berko y Bernstein, 1999). Se estima, en general, que los niños pasan por una secuencia similar de etapas en su desarrollo del lenguaje en rangos de edades semejantes, independientemente del idioma o cultura particular. Hay, por cierto, diferencias individuales entre un niño y otro, pero ello no se contradice con la regularidad de los patrones generales evolutivos (Bermeosolo, 2007).

Esta regularidad observada en el proceso de adquisición del lenguaje es una de las evidencias, entre otras, que ha permitido reconocer la predisposición específica de los seres humanos para desarrollar lenguaje. Sin embargo, como se verá a continuación, aún existen desencuentros entre las diferentes posturas teóricas a la hora de determinar cuál es la naturaleza de la fuerza que impulsa el desarrollo del lenguaje en los niños y cuáles son las condiciones o factores implicados en el proceso. En palabras de Berko y Bernstein (1999): “Los investigadores no han logrado ponerse de acuerdo sobre la razón por la cual los niños aprenden una lengua: ¿La aprenden debido a que los adultos se la enseñan? ¿O es porque están programados genéticamente para su adquisición?”(p.371).

Tradicionalmente, han existido dos posiciones divergentes frente al problema de la conducta lingüística del ser humano. En un extremo, se encuentra la posición empírica, la cual sostiene que ninguna estructura lingüística es innata y que el lenguaje se aprende únicamente por experiencia. Es decir, los niños aprenden el lenguaje mediante principios generales de aprendizaje que habitualmente se consideran iguales a los que existen en muchas otras especies. En el otro extremo, se encuentra la posición racionalista o mentalista, que sostiene que los principios que subyacen al lenguaje son innatos, o que están presentes en el momento del nacimiento como parte de la herencia biológica del niño (Dale, 1980; Berko y Bernstein, 1999).

Quienes han abordado el problema de la adquisición del lenguaje desde un paradigma científico de orientación empirista han partido de supuestos asociacionistas, utilizando fundamentalmente los principios del condicionamiento, ya sea clásico u operante (Fernández, 1996). Dentro de este grupo se encuentran los modelos conductistas, los cuales, desde finales de los años 50, proponen que el lenguaje es similar a cualquier otra conducta aprendida y que, por lo tanto, los niños aprenden la “conducta verbal” usando la misma variedad de mecanismos utilizados para el aprendizaje de otros comportamientos (Berko y Bernstein, 1999). Skinner, uno de los principales exponentes del conductismo, propuso la experiencia, el aprendizaje asociativo y el refuerzo de los adultos, como agentes de la configuración gradual de la conducta verbal en el niño (López-Ornat, 2011).

Por otro lado, las tesis inspiradas en supuestos racionalistas son representadas por los modelos innatistas, los cuales influenciados por el trabajo de Noam Chomsky, también desde finales de los años 50, atribuyen al lenguaje un carácter innato determinado únicamente por la genética de la especie humana. Según Chomsky, los seres humanos nacen con una gramática universal innata que consiste en una serie de principios abstractos que guían el proceso de adquisición del lenguaje. Estos principios, contenidos en lo que el autor denominó un “dispositivo para la adquisición del lenguaje”, son lo suficientemente flexibles para adquirir cualquier lengua humana (Shatz, 2007). La rapidez con que el niño adquiere el lenguaje llevó a Chomsky a la conclusión de que el mecanismo en juego de dicha adquisición no puede ser el aprendizaje, sino que se trata de una verdadera emergencia de estructuras pre-programadas, inscritas en el potencial genético de la especie humana (Fernández, 1996). Por lo tanto, esta perspectiva considera que el proceso de adquisición del lenguaje es independiente de otros desarrollos del niño, ya sean cognitivos o sociales, así como también de la experiencia lingüística individual, la cual queda reducida al mínimo en estos modelos (López-Ornat, 2011).

Hasta ahora, se han expuesto las dos interpretaciones teóricas más opuestas en torno a la adquisición del lenguaje. A modo de síntesis, se puede decir que las diferencias entre ambas radican en dos aspectos principales. En primer lugar, los modelos de orientación empírica sostienen que muy poco de la estructura psicológica es innata, mientras que los racionalistas sostienen que gran parte lo es. En segundo lugar, para los modelos empíricos, el niño no posee ninguna habilidad especial para aprender lenguaje, más bien, este se induce desde la experiencia mediante los mismos procesos que se ocupan de otros aspectos del desarrollo mental. Los racionalistas, en cambio, opinan que el ser humano posee una facultad especial para aprender el lenguaje (Dale, 1980).

Ahora bien, dentro de estos dos extremos podemos situar otras posturas que, de diferentes maneras, combinan aspectos de ambas. Un ejemplo de ello son las teorías cognitivas, las cuales en contraposición a las teorías conductistas, marcadamente ambientalistas, dan más importancia a lo que ya trae el sujeto, es decir, a su repertorio innato, reconociendo, sin embargo, que las influencias y oportunidades brindadas desde el

exterior juegan un rol importante en la adquisición del lenguaje, pero entendidas más bien como entes facilitadores u obstaculizadores del proceso (Bermeosolo, 2007).

En años más recientes, ha comenzado a emerger una nueva visión del lenguaje y de la competencia lingüística representada por un grupo de teorías que surgen de la llamada lingüística funcional o lingüística basada en el uso, también encontradas en la literatura como teorías interaccionistas y constructivistas. Esta perspectiva, a la cual se adscribe el presente estudio, propone que la “estructura del lenguaje” emerge en el “uso de la lengua” (Tomasello, 2003), enfatizando de esta manera la función comunicativa y social del lenguaje. Desde el punto de vista del desarrollo lingüístico, se considera la adquisición del lenguaje en estrecha dependencia del contexto social y de las situaciones de interacción (Fernández, 1996). En consecuencia, si se desea abordar el desarrollo del lenguaje en la infancia, esta perspectiva sugiere que deben tomarse en consideración, tanto las características individuales del niño, como el entorno particular en el cual este se desarrolla. En primer lugar, se supone un cambio en la concepción del rol del niño, pues en lugar de concebirlo como un ente pasivo, simplemente dotado con un modelo abstracto de la gramática de su lengua, se propone a un niño activo, sensible al lenguaje y con capacidades individuales para enfrentarse a la tarea de desarrollar la competencia lingüística. Tal como lo expone Shatz (2007), para optimizar sus oportunidades de aprendizaje, los niños deben ser seres sociales, interesados y capaces de participar en interacciones comunicativas que involucren al lenguaje, operar sobre la información para mantener y mejorar el ambiente de aprendizaje, así como también poseer habilidades para analizar el modelo lingüístico ofrecido por el adulto. Del mismo modo, el entorno cobra un carácter fundamental en el proceso y, de manera especial, los adultos cercanos al niño, pues, para alcanzar la competencia lingüística adulta es necesario que los niños interactúen diariamente con usuarios maduros de la lengua (Tomasello, 2003). En palabras de Clemente y Villanueva (1999):

El niño no nace ‘capaz de hablar’, sino que la interacción adulta poco a poco va consiguiendo ‘hacerle capaz de hablar’ a partir de las organizaciones biológicas innatas generales que permiten la supervivencia; entre estas organizaciones se

encuentran la emocionalidad innata necesaria para la comunicación, la percepción de estímulos del medio y la preferencia por los estímulos sociales. (p.100)

En conclusión, esta mirada propone que el desarrollo lingüístico es impulsado por una interacción compleja entre experiencia y aprendizaje, que además no parte de una tabula rasa, sino de un sistema con diversas constricciones innatas, algunas genéticas y otras aprendidas, pero todas de carácter no específicamente gramatical (López-Ornat, 2011).

Hasta este punto, se han descrito las problemáticas centrales que busca resolver la investigación desarrollada en torno a la adquisición del lenguaje, así como también, las principales teorías que se han propuesto para dar cuenta del proceso. A continuación, se presentarán algunos de los hallazgos de la investigación en el área que revelan, de forma más específica, la influencia que ejerce el ambiente sobre el proceso de adquisición del lenguaje y sobre los cuales sostienen sus postulados las teorías interaccionistas o constructivistas.

2.2. Influencia del ambiente sobre la adquisición del lenguaje

El lenguaje es una habilidad que se desarrolla en los niños en un tiempo relativamente corto y sin la necesidad de una enseñanza dirigida. Todos los niños en condiciones normales adquieren lenguaje, lo que sin duda refleja las capacidades innatas de la especie humana que hacen la adquisición del lenguaje, tanto posible como virtualmente inevitable. No obstante, en todos los puntos del desarrollo, los niños difieren en el tamaño de su vocabulario, en la complejidad de las estructuras que producen y en la habilidad con la cual ellos se comunican (Hoff, 2006).

Esta variabilidad manifestada en el proceso de adquisición del lenguaje muchas veces puede ser el reflejo de diferentes apoyos ambientales. Tal como lo exponen Rondal y Rodríguez (1985):

El valor y la eficacia de la enseñanza implícita que los padres hacen del lenguaje a los niños puede variar de una pareja de padres a otra y de un medio social a otro, lo que podría constituir uno de los determinantes, al menos parcial, de las diferencias individuales importantes que se observan en la cronología del desarrollo del lenguaje en los niños. (p.62)

Debido a que la adquisición del lenguaje está ligada a lo socio-afectivo y tiene lugar en la interacción íntima con los adultos cercanos al niño, se asume de un principio que la familia es el lugar idóneo para el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, no todos los niños cuentan con esta posibilidad (Moreno, García-Baamonde y Blázquez, 2010). En este sentido, una primera evidencia que da cuenta del impacto que tiene el ambiente sobre la adquisición del lenguaje se ha encontrado al observar el desarrollo lingüístico de niños en situación de acogimiento residencial, es decir, que han sido separados de sus familias por encontrarse en situación de desprotección. Los estudios han demostrado que estos niños presentan un nivel de desarrollo lingüístico muy por debajo de la edad cronológica y los autores han atribuido estos hallazgos a las características del medio al cual ellos pertenecen (Shum, 1988; Moreno et al., 2010). En relación con lo anterior, también se ha observado que existen mejoras significativas en el desarrollo lingüístico de niños institucionalizados como consecuencia del acogimiento preadoptivo, lo que significa que las dificultades lingüísticas que presentan los niños que provienen de un entorno con grandes privaciones pueden recuperarse sustancialmente cuando cambian sus ambientes estimulares (González, Quintana, Barajas, Linero, Goicoechea, Fuentes, Fernández y de la Morena, 2001).

Es posible afirmar, entonces, que la pertenencia a un contexto familiar apropiado y afectuoso constituye, de algún modo, un requisito primordial para el desarrollo lingüístico de los niños. Sin embargo, existen otras variables de la familia que también se relacionan fuertemente con la adquisición del lenguaje en la infancia y una de ellas es el nivel socioeconómico. Al respecto, se ha demostrado que aquellos niños que pertenecen a familias de bajo nivel socioeconómico muestran un desarrollo lingüístico más lento que aquellos que pertenecen a familias de un nivel socioeconómico más alto (Hoff, 2003). Consecuentemente, también se ha establecido una relación positiva entre la educación

materna y el desarrollo del lenguaje en los niños. Por ejemplo, se ha demostrado que los hijos de madres con mayor nivel educacional reportan vocabularios más amplios que los hijos de madres con un nivel educacional menor (Hoff, 2003; Hoff y Tian, 2005).

Algunas investigaciones desarrolladas en el contexto nacional han revelado la misma situación. Por ejemplo, se cuenta con la investigación desarrollada por Herrera, Mathiesen y Pandolfi (2000), la cual tuvo como objetivo analizar la variación observada en el desarrollo de la comprensión léxica en niños en su etapa preescolar y además explorar algunos factores, ambientales y familiares, que pudiesen estar asociados. Las autoras destacan la pobreza, con todo lo que ella conlleva, como un factor relevante; sus resultados les permiten concluir que algunas de las variables de la familia que se asocian fuerte y positivamente con el desarrollo del léxico en los niños son la renta per cápita y el nivel educacional de los padres. Es decir, mientras más bajo sea el nivel socioeconómico, mayor es la probabilidad de que los promedios de desarrollo léxico en los niños sean bajos. En relación con esto último, otro hallazgo interesante es que se ha demostrado que el menor desempeño lingüístico, observado en aquellos niños que pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, es especialmente claro en vocabulario, sugiriendo, así, que el léxico parece ser más sensible a la variable socioeconómica que otros aspectos del lenguaje (Herrera et al., 1996).

Se cuenta también con el estudio de Pavez, Maggiolo, Peñaloza y Coloma (2009), quienes exploraron el desarrollo fonológico en niños de 3 a 6 años, concluyendo que dentro de las variables que inciden sobre este desarrollo, la edad y el nivel socioeconómico muestran un peso importante. Al analizar únicamente el nivel socioeconómico, los hallazgos de esta investigación indicaron que los niños de nivel medio-bajo presentaron un menor desarrollo fonológico frente a aquellos de niveles medio-alto y medio-medio, que no se diferenciaron entre sí. Se corrobora, de esta manera, que la pertenencia a uno de estos niveles socioeconómicos influye de manera clara en el desarrollo fonológico, favoreciendo a los niños de nivel alto y sugiriendo que los ambientes más desfavorecidos impactan de modo negativo en el desarrollo fonológico infantil.

Por lo tanto, de acuerdo con los hallazgos presentados hasta este punto, el nivel socioeconómico de la familia es uno de los factores que se relaciona significativamente con el desarrollo del lenguaje en la infancia, pudiendo afectar de forma positiva o negativa en el proceso. Sin embargo, tal como lo expone Dale (1980), la clase social por sí misma difícilmente puede ser una causa directa del desarrollo del lenguaje o de su atraso. ¿Cómo se explica entonces lo anterior? Se ha propuesto que la variable socioeconómica y la educación materna se asocian con comportamientos parentales específicos que se ha demostrado que dan forma a las habilidades lingüísticas de los niños. Es decir, existen mecanismos a través de los cuales la variable socioeconómica influye en el desarrollo lingüístico de los niños y estos se asocian con factores de crianza (Raviv, Kessenich y Morrison, 2004). Al respecto y de acuerdo con Hoff (2003), la variable socioeconómica ejerce un impacto sobre la naturaleza de las interacciones sociales que involucran a la madre y al niño, así como también, sobre las características del discurso materno. De este modo, el habla materna parece ser el medio a través del cual el nivel socioeconómico afecta el desarrollo del lenguaje en los niños.

Por este motivo, el lenguaje materno ha sido un buen referente para valorar el impacto que el ambiente ejerce sobre el desarrollo del lenguaje. Muchos estudios, a partir de los años 70, han enfocado su atención en las propiedades del lenguaje que el adulto, fundamentalmente la madre, dirige al niño, es decir, el input lingüístico que el niño recibe (Rivero, 1993). Esto se explica porque las relaciones que se establecen entre el input lingüístico y la adquisición del lenguaje son relevantes al momento de determinar el grado en el cual el curso del desarrollo normal se ve restringido, tanto por las propiedades del ambiente, como por las características del niño (Hoff-Ginsberg y Shatz, 1982). Algunas de las características del lenguaje materno y su relación con el desarrollo lingüístico infantil se presentan a continuación.

Por lo general, las investigaciones desarrolladas en torno a este tópico han revelado que el lenguaje que los adultos dirigen al niño que se encuentra en desarrollo se diferencia en varios aspectos del lenguaje que se intercambia entre adultos e, incluso, del que se dirige a niños de más edad (Rondal y Rodríguez, 1985). Además, una de las conclusiones más

importantes ha sido que el habla materna constituye una buena base para la adquisición del lenguaje, por ser un input organizado, estructuralmente más simple, más redundante y más contextualizado espacial y temporalmente en el aquí y el ahora que el habla entre adultos (Rivero, 1993).

Para algunos, la simplicidad observada en el lenguaje que los adultos dirigen a los niños se ha considerado un predictor positivo del desarrollo del lenguaje, basándose en evidencias como la de Furrow, Nelson y Benedict (1979), citados en Hoff (2006), quienes hallaron que los enunciados más cortos en el habla materna se relacionan positivamente con el desarrollo sintáctico de los niños. Sin embargo, estudios más recientes han demostrado que cuanto mayor es la proporción de formas sintácticas complejas en el input, mayor será el nivel de habilidad de los niños para producir y comprender estas formas (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman y Levine, 2002).

En la misma línea, se ha demostrado que la longitud media de los enunciados maternos también se relaciona positivamente con el desarrollo del léxico en los niños. Existe evidencia de que aquellos niños que escuchan enunciados más largos construyen vocabularios productivos a mayor velocidad que aquellos niños que escuchan enunciados más cortos (Hoff, 2003). Esto se explicaría porque, en primer lugar, la longitud media de los enunciados se relaciona con la diversidad de palabras, es decir, aquellas madres que producen enunciados más amplios también utilizan un vocabulario más rico y mientras más palabras diferentes escuchan los niños, más palabras diferentes aprenderán. En segundo lugar, los enunciados más largos proporcionan más información sobre el significado de las palabras, pues los niños pueden hacer inferencias sobre el significado de una palabra nueva a partir de la información del enunciado en la que esta se encuentra (Hoff y Naigles, 2002; Hoff, 2003).

Otros vínculos se han establecido entre las propiedades del habla materna y el desarrollo del léxico en los niños. Así, por ejemplo, existe evidencia de que las tasas globales de desarrollo de vocabulario en los niños están relacionadas con la cantidad de habla que escuchan. Por lo tanto, la cantidad de habla dirigida a los niños da cuenta de una

parte importante de las diferencias individuales observadas entre ellos (Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer y Lyons, 1991). A su vez, la cantidad de habla materna se relaciona con la frecuencia de presentación de cada palabra y existe evidencia de que esta variable afecta el aprendizaje de palabras (Hoff y Naigles, 2002). Se ha demostrado que el orden en el que aparecen las palabras en el vocabulario de los niños se relaciona significativamente con la frecuencia con la que estas aparecen en el habla materna (Huttenlocher et al., 1991).

En conclusión, estos hallazgos sugieren que las propiedades de los datos proporcionados por el input adulto que se relacionan positivamente con el desarrollo del vocabulario en los niños son: la frecuencia léxica, la diversidad léxica y la riqueza y variedad de los entornos lingüísticos en los que se encuentran las palabras (Hoff y Naigles, 2002).

Estos últimos estudios han sido realizados en sujetos hablantes del inglés, aunque resultados similares se han reportado para el español. Hurtado, Marchman y Fernald (2008), hallaron que el desarrollo del vocabulario en niños aprendices del español también se relaciona con la cantidad de habla que sus madres les dirigen. Además, este estudio reveló un nuevo resultado que vincula el input lingüístico temprano con el desarrollo de la eficiencia en el procesamiento del habla, pues la cantidad y calidad del input adulto predijo la comprensión del lenguaje hablado en los niños. Este hallazgo proporciona la primera evidencia de que las diferencias individuales en la comprensión del lenguaje hablado se vinculan a la experiencia que el niño tenga con el input adulto durante las interacciones diarias.

En síntesis, las evidencias recopiladas hasta este punto sugieren que los ambientes humanos apoyan la adquisición del lenguaje, porque, en primer lugar, ofrecen a los niños oportunidades para la interacción comunicativa, hecho que motiva el proceso de adquisición del lenguaje y, en segundo lugar, porque ofrecen un modelo lingüístico analizable que sirve como pauta para el mecanismo de adquisición (Hoff, 2006). La mayoría de los estudios han centrado su atención en el lenguaje que los padres, especialmente la madre, dirigen al niño que se encuentra en vías de adquirirlo, puesto que

en una gran parte de los casos son ellos los adultos más cercanos al niño y, por lo tanto, los encargados de brindarle las experiencias comunicativas y un modelo lingüístico a seguir. Existen, no obstante, otros entornos sociales próximos al niño que colaboran con la familia en esta tarea y, como se verá a continuación, el contexto escolar es uno de ellos. Se hará referencia a algunos trabajos desarrollados a nivel preescolar, considerando que es la población en la cual se enfoca el presente estudio.

2.3. Influencia de la educación preescolar sobre la adquisición del lenguaje

Si bien es cierto que el ser humano está en un proceso continuo de aprendizaje durante toda su existencia, la evidencia experta coincide en indicar la infancia temprana como el periodo crítico en el cual se asientan las bases del desarrollo futuro de toda persona. De esta manera, a la educación parvularia le corresponde la labor de favorecer aprendizajes de calidad para todas las niñas y niños en una etapa crucial del desarrollo humano como lo son los primeros años de vida, periodo en el cual se establecen y desarrollan aspectos claves como: los primeros vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad, la autoestima, la formación valórica, el lenguaje, la inteligencia emocional, la sensomotricidad y las habilidades del pensamiento, entre otros (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Mineduc, 2005).

En Chile, la educación parvularia comprende desde los 0 a los 6 años. Cabe destacar que, aunque esta etapa no es considerada como obligatoria por el Estado, se aconseja llevar a los niños a niveles preescolares para potenciar sus capacidades de aprendizaje latente (Espinoza, 2013). De acuerdo con Delors (1998), citado en Morales, Quilaqueo y Uribe (2010), la educación preescolar desde edades tempranas es fundamental, porque solo en ambientes diversos, ampliadores del mundo natural y social de los individuos, con adultos capacitados para mediar los aprendizajes, los niños y niñas podrán ejercitar los aprendizajes adquiridos, avanzar por sus zonas de desarrollo próximo y desarrollar sus estructuras mentales al máximo.

Entre las finalidades o funciones asignadas habitualmente a la educación inicial se encuentran, al menos, las de carácter educativo y asistencial. No obstante, además de ellas

es cada vez más destacable su papel de facilitadora de la escolarización primaria, como factor de igualdad social y como estrategia de desarrollo. Actualmente, el cuerpo de conocimientos sobre los efectos positivos de los programas de educación temprana es muy amplio, existiendo evidencias científicas sobre los beneficios producidos en el desarrollo de los niños. Por otra parte, estos efectos son más notorios en los niños de extracción socioeconómica más baja, lo que viene a corroborar la importancia del papel “compensatorio” de la educación inicial (Egido, 2000).

Dentro de las habilidades que se desarrollan y fortalecen durante este periodo, el lenguaje toma un lugar privilegiado. De acuerdo con esto último, existe evidencia de que la asistencia a un centro de educación preescolar tiene un efecto favorecedor en el desarrollo lingüístico de los niños, más aún en aquellos casos en los que el medio familiar y/o sociocultural al cual pertenecen pudiese estar enlenteciendo el proceso. Al respecto, se puede hacer referencia, por ejemplo, al trabajo desarrollado en Chile por Herrera et al. (1996), quienes compararon el desarrollo del lenguaje de tres grupos de niños que vivían en situación de pobreza, que asistían a jardines infantiles convencionales y no convencionales, y que no asistían a jardín alguno. Los resultados de esta investigación permitieron concluir que aunque los tres grupos de niños progresaron en su desarrollo lingüístico, este avance fue significativamente mayor en aquellos niños que asistían a un centro educativo, cualquiera fuese su modalidad, en comparación con aquellos niños que permanecían en sus casas. Además, se constató que cuando un niño presenta un desarrollo notoriamente bajo en lenguaje, el asistir a un jardín infantil se asocia con un avance importante en su desarrollo lingüístico.

Otra investigación desarrollada por las mismas autoras en años más recientes, en torno a la variación de la competencia léxica del preescolar, permitió demostrar que la educación preescolar produce avances significativos en el desarrollo léxico del preescolar que vive en situación de pobreza, especialmente en el primer año de asistencia al centro educativo y que este efecto significativo es mayor en aquellos niños que ingresan al centro con un desarrollo léxico inferior al esperado para su edad (Herrera et al., 2000).

Estos hallazgos pueden explicarse debido a que se ha demostrado que aquellos niños que pertenecen a familias de un nivel socioeconómico alto experimentan una continuidad cuando ingresan al ambiente escolar y sus experiencias lingüísticas escolares se construyen sobre habilidades iniciadas en el hogar. En contraste, los niños que pertenecen a familias de un nivel socioeconómico bajo, experimentan una discontinuidad e inician la escuela con habilidades lingüísticas por debajo de lo que esta requiere (Hoff, 2006).

Hoy en día, gracias a los aportes de diversos estudios, se sostiene que, si bien las condiciones de pobreza constituyen para los niños una situación adversa, existe una característica denominada resiliencia, que permite que el niño pueda revertir, o al menos aminorar, las consecuencias negativas de ella. La asistencia a un centro de educación preescolar, y dentro de este contexto el educador, puede jugar un papel trascendental en la vida de un niño desde esta perspectiva (Herrera et al. 1996).

En base a los antecedentes expuestos, no cabe duda del efecto favorecedor que puede ejercer la educación preescolar sobre el desarrollo general de los párvulos y, en gran medida, sobre su desarrollo lingüístico. Sin embargo, un aspecto relevante de tomar en consideración en este punto guarda relación con la calidad de los centros de educación preescolar. Al respecto, la investigación indica que la magnitud del efecto preescolar está muy relacionada con la calidad del programa. Es decir, no es claro que simplemente la asistencia a la educación preescolar traiga beneficios, sin tomar en cuenta la calidad del servicio que se está entregando (Rolla y Rivadeneira, 2006). Pero, ¿qué elementos determinan la calidad de la educación preescolar? De acuerdo con la literatura, la calidad de la educación infantil está determinada por diferentes elementos que se organizan en dos grupos: 1) las variables propias de la estructura (tamaño de la sala de clases, formación y experiencia del docente, entre otros) y 2) las variables del proceso educativo (actividades y prácticas de los alumnos y docentes dentro de la sala de clases) (Rolla y Rivadeneira, 2006; Lera, 2007).

En relación con lo anterior y centrándose en el área de estudio en la cual se enmarca esta investigación, es posible decir que se ha demostrado que la calidad de atención de los centros de cuidado infantil también se relaciona positivamente con el desarrollo cognitivo y

lingüístico de los niños. De esta manera, aquellos niños que asisten a centros de cuidado infantil de mejor calidad tienden a desarrollar mejores habilidades cognitivas y comunicativas (Burchinal, Roberts, Riggins, Jr., Zeisel, Neebe y Bryant, 2000). Además, existe evidencia de que el impacto que ejerce la calidad de los centros de cuidado infantil sobre las habilidades de los niños tiene efectos a largo plazo y que tiende a extenderse durante los primeros años escolares, relacionándose, de esta manera, con el éxito académico (Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan y Yazejian, 2001).

En el contexto nacional, se cuenta con algunas investigaciones que han llegado a conclusiones similares al evaluar la calidad de los ambientes educativos de la educación preescolar y su relación con el desarrollo de los niños. Por ejemplo, Herrera (2003), citado en Farkas y Ziliani (2006) en su estudio sobre la relación existente entre la calidad del programa educativo y el desarrollo en niños menores de tres años, afirma la incidencia de programas de baja calidad y su asociación a un desarrollo insatisfactorio, especialmente en el área de lenguaje y desarrollo socioemocional.

Los antecedentes expuestos recientemente toman aún más relevancia si se considera el estudio llevado a cabo por Villalón, Susuki, Herrera y Mathiesen (2002), el cual demostró que, en general, los programas preescolares en Chile presentaron un nivel mínimo de calidad de acuerdo con las normas internacionales, con una alta proporción de centros en el rango inadecuado y solo un 7% en el rango bueno. Estos resultados fueron obtenidos mediante la aplicación de la Escala de Evaluación del Entorno Infantil (ECERS), cuya medición ofrece una evaluación completa de la calidad cotidiana del entorno educativo y de cuidado de los niños en edad preescolar, incluyendo aspectos tales como la organización del espacio, equipos, planificación, supervisión de adultos e interacción con los niños.

Por lo tanto, es posible afirmar que, para que la asistencia a la educación preescolar genere un efecto favorecedor en el desarrollo de los niños, es necesario que los centros de educación infantil cumplan con ciertas condiciones o características que aseguren la calidad de su servicio. Como ya se mencionó, las características del proceso educativo (actividades

y prácticas de los alumnos y docentes dentro de la sala de clases) son parte de los elementos que miden y determinan lo anterior. En este sentido y de acuerdo con los autores de Kruif, McWilliam, Ridley y Wakely (2000), la calidad de la clase en la infancia temprana está determinada, en gran medida, por las interacciones que toman lugar entre educadores y niños.

Aunque el impacto de la interacción adulta sobre el desarrollo lingüístico infantil ha sido estudiado de forma más interesada en la díada madre-hijo, se cuenta con algunas investigaciones que han explorado la misma relación en el contexto escolar y han logrado establecer vínculos directos entre las características del lenguaje de los cuidadores y el desarrollo lingüístico de los niños. Por ejemplo, Huttenlocher (1998) halló relaciones positivas entre el desarrollo del lenguaje en los niños y las características del input al cual ellos están expuestos en el contexto escolar. Del mismo modo, un estudio nacional de Estados Unidos sobre el cuidado infantil temprano, encontró que la cantidad de lenguaje dirigido a los niños por los cuidadores en el centro de cuidado infantil es un predictor positivo del desarrollo del lenguaje a los 15, 24 y 36 meses de edad (NICHD Early Child Care Network, 2000, citado en Hoff, 2006). De acuerdo con la revisión realizada por Hoff (2006) con respecto a los hallazgos encontrados en diferentes investigaciones en torno a esta temática, el autor concluye que los efectos de la experiencia lingüística de los niños en centros de cuidado infantil y en escuelas, aunque no necesariamente grandes, son fiables y consistentes con la hipótesis de que la cantidad y calidad del input lingüístico que los niños reciben, tiene efectos sobre el desarrollo de su lenguaje.

En el contexto nacional, existen también algunas investigaciones que han centrado su atención en los adultos a cargo de los niños dentro de los centros de educación preescolar, con la finalidad de establecer el papel que juegan como agentes estimuladores y facilitadores del lenguaje infantil. Un ejemplo de ello es el estudio llevado a cabo por Herrera et al. (1996), el cual observó el comportamiento lingüístico de educadoras y asistentes de párvulos e intentó caracterizar las formas de interacción observadas, agrupándolas en tres tipos de estilos lingüísticos. El primer alcance que realizan las autoras es que, dado el alto número de niños por sala, las interacciones de ambos adultos fueron

mayoritariamente dirigidas a controlar y dar instrucciones a los niños. Por el contrario, fueron muy escasas las oportunidades en las que se observó al adulto de la sala conversando interesadamente con un niño, en una relación uno a uno, por más de dos turnos dialógicos. Sin embargo, en esta investigación, no se lograron establecer asociaciones significativas entre el estilo lingüístico del adulto y los avances en el desarrollo del lenguaje de los niños.

Posteriormente, en un estudio desarrollado por las mismas autoras, Pandolfi, Mathiesen y Herrera (1997) se intentó caracterizar el estilo lingüístico utilizado por asistentes de párvulos a cargo de preescolares de tres y cuatro años, y relacionar estos estilos con los avances en el desarrollo lingüístico de los niños. Este estudio logró obtener una descripción global de tres estilos de interacción lingüística, los que fueron contrastados con los resultados de las pruebas de lenguaje aplicadas a los niños. Aunque se hallaron diferencias en el avance de los niños, estas no se asociaron significativamente con el desempeño lingüístico global del grupo de adultos estudiado. De esta manera y, al igual que en la investigación mencionada anteriormente, no se encontró una relación significativa entre el estilo lingüístico de la asistente a cargo y el avance de los niños.

En conclusión, los hallazgos presentados en este apartado reconocen y destacan la importancia de la educación preescolar sobre el desarrollo general de los niños y, en gran medida, sobre su desarrollo lingüístico. Dentro de este contexto, el educador de la primera infancia adopta un rol fundamental, por ser el encargado de liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje y constituir un referente continuo en el desarrollo del lenguaje en los niños. Si bien es cierto que en el ámbito escolar la relación establecida entre la estimulación brindada por los adultos y el desarrollo lingüístico de los niños no es tan clara como la que se ha establecido dentro del contexto familiar, posiblemente debido al menor desarrollo de investigaciones, Pandolfi et al., (1997) destacan la necesidad de realizar estudios futuros que permitan profundizar en dicha relación y determinar de forma más efectiva el rol del adulto en la educación preescolar y su efecto multiplicador como estimulador del lenguaje del niño que comienza a adquirir su lengua materna.

Al respecto, es pertinente exponer una de las reflexiones finales que realizan Herrera et al. (1996) en relación con sus trabajos:

Se ha comprobado que una de las variables importantes en la estimulación lingüística de calidad ofrecida al niño, es la conciencia que de su rol tiene el adulto en la sala: si el adulto de la sala está convencido que juega un papel decisivo en el desarrollo del lenguaje de sus niños, también estará convencido que debe encontrar estrategias adecuadas para ofrecer interacciones lingüísticas significativas a cada uno de ellos, especialmente a aquellos que más la necesitan. Se visualiza al adulto como una persona interesada en comunicarse con el niño, porque sabe que está apoyando el desarrollo lingüístico infantil. (p.191)

Para finalizar y, debido a que el segundo objetivo de esta investigación se vincula con explorar la relación existente entre el desarrollo léxico y fonológico de los niños, se presentarán a continuación algunas de las evidencias de la literatura que respaldan y dan sustento a dicha relación durante el periodo de adquisición del lenguaje.

2.4. Niveles de análisis del lenguaje: relación entre el desarrollo léxico y fonológico durante la adquisición temprana del lenguaje

Como bien es sabido, el lenguaje es un sistema complejo que puede considerarse desde múltiples niveles de análisis. Todo lenguaje humano puede analizarse en función de su fonología (sistema de sonidos), morfología (reglas para la formación de palabras), léxico (vocabulario), sintaxis (reglas para agrupar las palabras en secuencias gramaticalmente aceptables), semántica (convenciones para derivar significados de palabras y oraciones) y pragmática (reglas para el uso social apropiado y la interpretación de la lengua en un contexto) (Berko y Bernstein, 1999). El conocimiento de los niveles en que se estructura la lengua, de sus unidades y constituyentes, es fundamental cuando se busca comprender y describir el proceso de adquisición del lenguaje en la infancia.

Habitualmente, la descripción de las etapas por las que atraviesan los niños durante su desarrollo del lenguaje suele hacerse separando los hitos de acuerdo con los niveles

lingüísticos en los cuales estos se producen, lo cual permite tener una visión esquemática del proceso. Sin embargo, es importante destacar que el fenómeno se da como un todo, con una necesaria interacción entre los componentes del sistema lingüístico (Bermeosolo, 2007). Aunque existe conocimiento de lo anterior, la tendencia que ha predominado en la investigación sobre la adquisición del lenguaje ha sido la de dividir el estudio de los diferentes componentes del sistema lingüístico, enfocándose en alguno de ellos y otorgando poca atención a la interacción entre ellos. Esto, sin duda, ha permitido enriquecer el conocimiento sobre las formas en que los niños adquieren aspectos específicos de su lengua, pero consecuentemente ha llevado a una falta de atención a las áreas de superposición entre los diferentes componentes que forman el sistema lingüístico (Stoel-Gammon, 2011).

De acuerdo con esto y en relación a los niveles lingüísticos de interés del presente estudio, la tendencia observada es la misma. Generalmente, el desarrollo léxico y fonológico han sido estudiados de forma independiente. Es decir, mientras algunas líneas de investigación se han concentrado exclusivamente en cómo se adquieren las palabras, otras se han centrado únicamente en cómo emergen los sonidos del lenguaje, dejando en un segundo plano la interacción entre ambos componentes de la lengua (Storkel y Morrisette, 2002).

Si bien este es un campo de investigación más reciente, los estudios desarrollados hasta ahora han identificado importantes interacciones entre el desarrollo léxico y fonológico de los niños, sugiriendo que existe una estrecha relación entre ambos niveles del sistema lingüístico durante el desarrollo del lenguaje en la infancia (Storkel y Morrisette, 2002; Smith, McGregor y Demille, 2006 y Stoel-Gamon, 2011). Dentro de esta línea de investigación, se destaca la contribución realizada por la autora Stoel Gammon, quien reuniendo las principales ideas de los estudios recientes llevados a cabo para abordar esta temática (Demuth, 2011 y Zamuner, 2011) ha enfatizado sobre la estrecha y simbiótica asociación que existe entre los dominios léxicos y fonológicos durante el desarrollo lingüístico temprano (Kehoe, 2011).

Algunas de las evidencias recopiladas por esta autora para dar cuenta de tal relación fueron comentadas en un artículo desarrollado por Hoff y Parra (2011) y se presentan a continuación. En primer lugar, algunas palabras son adquiridas por los niños más tarde que otras porque contienen sonidos que son más difíciles de producir por ellos. Es decir, las palabras que son más fáciles, desde el punto de vista fonológico, se adquieren más rápido por los niños y esto, a su vez, se relaciona estrechamente con la lengua en particular que ellos están adquiriendo. Al respecto, Demuth (2011) comenta que es posible esperar que los niños aprendices de lenguas que poseen estructuras silábicas complejas adquieran estructuras del tipo CVC y CCVCC antes que los niños que aprenden una lengua en la cual tales estructuras son menos frecuentes.

Por otra parte y retomando la revisión presentada por Hoff y Parra (2011), algunos niños producen palabras antes que otros porque son más hábiles en la tarea motora de producción de palabras. Esto quiere decir que el orden y el ritmo de adquisición de las palabras se relacionan también con la capacidad articulatoria que poseen los niños. Un tercer mecanismo que opera en el niño es el de selección; de acuerdo con esto, es más probable que los niños aprendan primero aquellas palabras construidas a partir de sonidos que se encuentran dentro de sus repertorios productivos actuales, frente a aquellas palabras construidas a partir de sonidos que se encuentran fuera de sus repertorios. El argumento que subyace a esta idea consiste en que los niños saben lo que pueden y no pueden producir y, de esta manera, "escogen o eligen" qué decir, seleccionando aquellas palabras que pueden producir y evitando las que no. Por lo tanto, el orden de adquisición de las palabras se relaciona también con el repertorio fonético que posee el niño en un momento determinado.

Otro aspecto interesante que ha puesto a la luz Stoel Gammon a través de sus revisiones es la relación existente entre algunos comportamientos vocales del periodo pre-lingüístico con el desarrollo léxico y fonológico temprano. Debido a la amplitud de los hallazgos recopilados, se exponen a continuación los cuatro postulados en los cuales la autora resume la evidencia que señala que la adquisición léxica está influenciada por las vocalizaciones pre-lingüísticas de los niños: 1) los sonidos del balbuceo subyacen a los patrones fonológicos de las primeras palabras, 2) el balbuceo proporciona la práctica

motora para las formas habladas de las primeras palabras y para la formación de un lazo auditivo-articulatorio, 3) el uso reducido de balbuceos canónicos se asocia con retrasos en el desarrollo léxico y, por último, 4) las interacciones vocales entre adultos y niños influyen en el balbuceo infantil y proporcionan apoyo para el aprendizaje de palabras (Stoel-Gammon, 2011). A partir de lo anterior, es posible afirmar que la interacción existente entre el desarrollo fonológico y léxico se produce desde estadios muy tempranos de la adquisición del lenguaje.

Si bien es cierto que hasta ahora se han expuesto algunas de las evidencias que dan cuenta de las influencias fonológicas sobre el desarrollo léxico, Stoel Gammon también apoya, sin embargo, la opinión de que el desarrollo léxico impulsa el desarrollo fonológico, entregando dos argumentos al respecto. En primer lugar, los vocabularios más grandes tienden a hacer uso de un mayor número de sonidos individuales, lo que requiere un mayor repertorio articulatorio y, en segundo lugar, en la medida en que los niños aumentan el tamaño de sus vocabularios, necesitan de representaciones fonológicas más finas para distinguir y mantener los diferentes elementos léxicos (Hoff y Parra, 2011). Por lo tanto, el desarrollo fonológico es favorecido por el incremento léxico que contribuye a una permanente reorganización de la representación fonológica de la palabra en los niños (Shuterland y Guillon, 2005).

Se ha establecido así que la interacción entre el desarrollo léxico y fonológico temprano es cíclica y bidireccional, con una mutua influencia entre ambos componentes del sistema lingüístico. Si bien no cabe duda de lo anterior, Smith et al. (2006) proponen que también es posible que exista un factor adicional que subyace al mayor o menor éxito, ya sea a nivel fonológico o léxico y este, bien podría ser, la memoria fonológica. Dicho de otro modo, puede ser que el desarrollo léxico no impulse el desarrollo fonológico, ni viceversa; más bien, ambos pueden progresar en función de alguna otra influencia como la memoria fonológica. De esta manera, los autores recalcan la necesidad de investigar cuál es la naturaleza de dicha interacción y si existen otros factores que pueden tener influencia en ella.

Otro aspecto relevante de mencionar en este punto, es que la asociación entre el desarrollo léxico y el fonológico ha sido demostrada tanto en niños que presentan un desarrollo precoz del lenguaje, así como también en niños con retrasos del lenguaje (Stoel-Gammon y Dale, 1988; Whitehurst, Smith, Fischel, Arnold y Lonigan, 1991; Paul y Jennings, 1992; Thal, Oroz y McCaw, 1995, citados en Storkel y Morrisette, 2002). Por su parte, la mayoría de los estudios presentados en esta revisión, si no todos, han sido desarrollados sobre la adquisición del inglés americano (Stoel-Gammon, 2011). No fue posible hallar investigaciones que explorasen dicha relación en el español y menos en el contexto nacional.

En conjunto, la evidencia expuesta en este apartado apoya la hipótesis de una influencia estrecha y mutua entre el desarrollo léxico y fonológico durante la adquisición temprana del lenguaje. Sin duda, la comprobación de esta hipótesis contribuye a la descripción y comprensión más profunda que se busca tener del proceso, pero, además, de acuerdo con Storkel y Morrisette (2002), estos hallazgos también son relevantes desde una perspectiva clínica, considerando que pueden guiar el diagnóstico y el tratamiento de los retrasos fonológicos y léxicos del lenguaje. Dicho en otras palabras, debido a que se ha demostrado que el incremento del conocimiento léxico de los niños influye en su desarrollo fonológico, y viceversa, es posible esperar, por ejemplo, que un tratamiento enfocado en expandir el vocabulario de los niños conduzca, consecuentemente, a un mayor desarrollo de sus habilidades fonológicas y, lo mismo en el sentido inverso.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Problema de investigación

El presente estudio se desarrolló en torno al problema que aquí se formula en dos preguntas de investigación fundamentales, a saber:

3.1.1. ¿Existe una relación entre el desarrollo lingüístico, específicamente fonético-fonológico y léxico-semántico, de los preescolares observados y el desempeño lingüístico de las educadoras de párvulos encargadas de su cuidado diario?

3.1.2. ¿Existe una relación entre el desarrollo fonético-fonológico y léxico-semántico en los preescolares observados?

3.2. Hipótesis de trabajo

En el marco del problema de investigación propuesto y el contexto teórico que lo sustenta, se formularon las siguientes hipótesis:

3.2.1. El desarrollo lingüístico, específicamente fonético-fonológico y léxico-semántico, de los preescolares observados, se encuentra relacionado con el desempeño lingüístico de las educadoras de párvulos encargadas de su cuidado diario.

3.2.2. El desarrollo del nivel fonético-fonológico se relaciona con el desarrollo del nivel léxico-semántico en los preescolares observados: a mayor desempeño fonético-fonológico, mayor desempeño léxico-semántico, y viceversa.

3.3. Objetivos de la investigación

3.3.1. Objetivos generales

3.3.1.1. Determinar si existe una relación entre el desarrollo lingüístico, específicamente fonético-fonológico y léxico-semántico, de los preescolares observados y el desempeño lingüístico de las educadoras de párvulos encargadas de su cuidado diario.

3.3.1.2. Determinar si existe una relación entre el desarrollo fonético-fonológico y léxico-semántico del lenguaje, en los preescolares observados.

3.3.2. Objetivos específicos

3.3.2.1. Evaluar el desarrollo del nivel fonético-fonológico en los niños observados.

3.3.2.2. Evaluar el desarrollo del nivel léxico-semántico en los niños observados.

3.3.2.3. Describir las características fonético-fonológicas de la producción lingüística de las educadoras de párvulos.

3.3.2.4. Describir las características léxico-semánticas de la producción lingüística de las educadoras de párvulos.

3.3.2.5. Relacionar el desarrollo del lenguaje de los niños con la producción lingüística de las educadoras de párvulos, en los dos niveles lingüísticos analizados.

3.3.2.6. Relacionar el desempeño obtenido por los niños a nivel fonético-fonológico y léxico-semántico.

3.4. Metodología

3.4.1. Tipo de estudio

Esta investigación correspondió a un abordaje de carácter descriptivo, correlacional, de corte transversal o sincrónico.

3.4.2. Selección de los participantes

Se seleccionaron 5 jardines infantiles pertenecientes a Fundación Integra dentro de la provincia de Concepción. Estos fueron: R.S., perteneciente a la comuna de Penco; G., perteneciente a la comuna de Coronel; D.P. y B.M., ambos de la comuna de Talcahuano y, por último, B.S., de la comuna de San Pedro de la Paz. La selección de los establecimientos se hizo considerando que contaran con el nivel medio menor y que tuvieran la disponibilidad de participar en el estudio. Luego, de cada uno de los establecimientos, se seleccionaron 6 niños que cursaban este nivel; selección que fue llevada cabo por sus educadoras de acuerdo con los siguientes criterios: la edad, procurando que el rango de edad entre ellos se distanciara lo menos posible; la fecha de ingreso al jardín infantil, teniendo en cuenta que como mínimo hubiesen ingresado al establecimiento a inicios del año; la regularidad de asistencia que mantenían y, por último, que no presentaran trastornos evidentes del lenguaje. Por otra parte, las educadoras de párvulos seleccionadas para formar parte de la muestra del estudio fueron aquellas que se encontraban a cargo de este nivel en los 5 jardines infantiles seleccionados. De esta manera, la muestra quedó conformada por un total de 30 niños, en un rango de edad que fue desde los 2 años 7 meses a los 3 años 6 meses. Y también, por las 5 educadoras de párvulos encargadas de su cuidado diario. Por último, cabe destacar que tanto las educadoras de párvulos como la familia de los niños fueron informadas del estudio previamente, quedando bajo su decisión personal y voluntaria la participación dentro de este. Todos los apoderados firmaron un consentimiento informado para autorizar la participación de los niños dentro del estudio (Ver Anexo 1).

3.4.3. Recolección de los datos

Se utilizaron instrumentos y procedimientos distintos para la obtención de los datos provenientes de los niños y de las educadoras de párvulos que participaron en este estudio. Por una parte, a todos los niños se les aplicaron dos pruebas de lenguaje con la finalidad de conocer su desarrollo lingüístico, tanto a nivel fonético-fonológico como léxico-semántico. Ambas pruebas fueron administradas de forma individual, en un lugar apartado de la sala, libre de ruidos molestos y distracciones en general. Por otra parte, para conocer el desempeño lingüístico de las educadoras de párvulos, en ambos niveles de análisis, se realizaron grabaciones de audio de la práctica pedagógica en el aula, durante diferentes actividades que se realizan de manera común en todos los establecimientos de Fundación Integra, a saber: actividades dirigidas, como la experiencia central y la lectura de cuentos; actividades de rutina, como la alimentación; y actividades libres. Estas grabaciones se realizaron con una grabadora digital Tascam, modelo DR-40. El tiempo aproximado de grabación por adulto fue de dos a tres horas por visita, considerando que se realizó una visita a cada establecimiento. Posteriormente, se procedió a analizar auditivamente las muestras de habla y a realizar una transcripción literal de la producción lingüística de las educadoras con la finalidad de identificar, cuantificar y describir los aspectos considerados para cada nivel de análisis lingüístico. Las características de los instrumentos aplicados, tanto a los niños como a las educadoras de párvulos, se indican a continuación.

3.4.3.1. Medición del nivel fonético-fonológico en los niños

Los datos de este nivel lingüístico en los niños se obtuvieron a través de la aplicación de un test de articulación a la repetición, especialmente modificado para producir, al menos una vez, todas las posibilidades fonético-fonológicas del español de Chile, al cual se lo denominó Test de Repetición Fonético-fonológico (TREFF) (Ver Anexo 2). De este modo, TREFF, en el caso de las vocales, consideró las 5 vocales en sílaba tónica; todos los diptongos crecientes y decrecientes posibles en el español; todos los hiatos posibles en el español. En el caso de las consonantes, exceptuando /r/ que no se manifiesta en inicio de palabra, las 16 consonantes restantes que sí ocurren en este contexto; las 17 consonantes en inicio de sílaba en el interior de palabra; las consonantes que se presentan en final de sílaba

en interior de palabra, esto es, /p-t-k/ y /b-d-g/, /f/ y /s/, /m/ y /n/, /l/ y /r/; las consonantes que se manifiestan en final de palabra, es decir, /d/, /s/, /x/ /m/, /n/, /l/ y /r/; los grupos consonánticos /pl-pr/, /bl-br/, /tr/, /dr/, /kl-kr/, /gl-gr/, /fl-fr/. De esta forma, TREFF quedó constituido por 88 palabras que permitieron analizar la producción infantil de todos los fonemas en diferentes posiciones que ocupan en la palabra y la mayoría de los casos en que se pronuncian dos consonantes juntas. El test aplicado a los 30 niños fue grabado en audio con la grabadora digital indicada anteriormente; con ello, se logró facilitar el posterior análisis de todas las emisiones lingüísticas registradas. Luego, sobre la muestra de habla obtenida, se aplicó la Pauta de Clasificación de Ajustes Fonético Fonológicos o pauta CLAFF (Soto-Barba, León y Torres, 2011) (Ver Anexo 3), para contabilizar el número de ajustes realizados por cada uno de los niños considerados en el estudio y establecer las principales tendencias a partir de la pronunciación de las clases de sonidos que se produjeron (Ver Anexo 4). Una vez aplicada la pauta CLAFF y asignados los puntajes a cada niño, hubo que establecer un procedimiento para interpretar los resultados obtenidos y compararlos de manera similar con los puntajes alcanzados en TEVI-R. Para esto, se optó por utilizar las mismas 5 categorías de desempeño que utiliza TEVI-R: sobresaliente (entre 0 y 20 ajustes), muy bueno (entre 21 y 40 ajustes), normal (entre 41 y 60 ajustes), retraso leve (entre 61 y 80 ajustes) y retraso grave (81 y más ajustes). Es importante destacar, por último, que en la determinación de la cantidad de ajustes realizados por cada niño y su asociación con un concepto se tuvieron en cuenta los estudios anteriores realizados con la pauta CLAFF (León, 2012; Fuica y Soto-Barba, 2014; Torres y Soto-Barba, 2016), así como también la relación entre puntaje y concepto asociado con el que se interpretan los resultados de TEPROSIF-R (Pavez, Maggiolo y Coloma, 2009).

3.4.3.2. Medición del nivel léxico-semántico en los niños

La medición de este nivel lingüístico en los niños se realizó a través de la aplicación del Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R (Echeverría, Herrera y Segure, 2005), diseñado para evaluar el nivel de comprensión de vocabulario pasivo que posee un sujeto entre 2 y medio y 17 años, hablante del español. Específicamente, esta prueba intenta medir la comprensión que un sujeto tiene de un término que ha sido enunciado verbalmente por el

examinador; para ello, el sujeto debe seleccionar, de entre cuatro imágenes posibles, aquella que corresponda al término expresado una vez escuchado el estímulo. Este instrumento está conformado por un total de 116 ítemes organizados en orden de dificultad creciente. Por tratarse de un test normado, el TEVI-R permite conocer la posición de un sujeto en relación con sus pares respecto a la comprensión de vocabulario pasivo, estableciendo 5 categorías de desempeño para la interpretación de los resultados que entrega. Tal como se adelantó en párrafos anteriores, estas categorías son: sobresaliente, muy bueno, normal, retraso leve y retraso grave.

3.4.3.3. Medición del desempeño fonético-fonológico en las educadoras de párvulos

La medición del desempeño fonético-fonológico de las educadoras de párvulos se hizo a partir de una pauta de evaluación que se creó, considerando como modelo, la pauta de diagnóstico de la lectura en voz alta de Valdivieso, Merello y Candía (2007). La pauta original fue adaptada y se aplicó a la lectura de un cuento infantil que las educadoras de párvulos compartieron con el grupo de niños a su cuidado y, como se dijo anteriormente, grabado en audio para su posterior análisis. Mediante la pauta creada, se evaluaron las competencias orales de las 5 educadoras de párvulos, a partir del análisis auditivo de las muestras de habla obtenidas. Estas competencias fueron las siguientes: segmentos estigmatizados, rasgos dinámicos de la voz (modulación, velocidad, ritmo, volumen, interpretación) y errores o equivocaciones. A cada una de estas competencias, se les asignó un valor de 0 a 3, en que 0 es insuficiente; 1, regular; 2, bueno; y 3, sobresaliente. Luego, a partir del puntaje obtenido, a cada educadora se le asignó una nota de 1,0 a 7,0.

3.4.3.4. Medición del desempeño léxico-semántico en las educadoras de párvulos

Cabe aclarar al comienzo de este apartado que no se utilizó el TEVI-R -como en el caso de los niños- debido a que dicho instrumento se encuentra normado sólo hasta los 19 años de edad, por lo que se hizo inaplicable a la muestra de participantes adultos en el estudio. Dada esta restricción y para conocer el desempeño léxico de las educadoras de párvulos, se consideraron muestras de habla de dos tareas distintas. En primer lugar, se seleccionó por

cada educadora de párvulos una muestra obtenida a partir de actividades dirigidas, libres o de rutina, en la que predominara el lenguaje espontáneo durante la interacción con los niños. Estas muestras se seleccionaron procurando que fuesen equitativas en cuanto a su longitud y contenido. En segundo lugar, se consideraron las muestras de habla obtenidas a partir de la lectura del cuento infantil, mencionado anteriormente. Posteriormente, los textos generados de las muestras de habla fueron ingresados al programa computacional TRUNAJOD para ser analizados. Dicho programa es un sistema automático, basado en un etiquetador que permite obtener cantidades e índices que buscan representar la complejidad de un texto. De todos los índices que arroja este programa, se consideraron en especial tres de ellos, los cuales están estrechamente vinculados con el vocabulario de las educadoras de párvulos. Estos son: Densidad Léxica (DeL), Diversidad Léxica (DiL) y Frecuencia Promedio Logarítmica (FPL).

3.5. Análisis estadístico

Los resultados obtenidos a partir de las pruebas de lenguaje aplicadas a los niños y del registro realizado a las educadoras de párvulos fueron incorporados a una base de datos en planilla Excel, para ser luego analizados con el software estadístico SPSS 23. Se representaron las variables por su promedio y desviación estándar. El coeficiente de correlación de Pearson se obtuvo para detectar la relación entre los resultados presentados por las educadoras de párvulos y los obtenidos por los niños. Se utilizó un análisis de varianza (ANOVA) para determinar si existían diferencias significativas entre los resultados que presentaron los niños por establecimiento y por sexo. Debido a que el factor establecimiento no fue estadísticamente significativo, se procedió a realizar un test t de Student para grupos independientes considerando como factor solo la variable sexo. Con la finalidad de determinar si existían diferencias en el desempeño lingüístico de las educadoras de párvulos, entre las muestras de lenguaje espontáneo y las muestras obtenidas a partir de la lectura del cuento, se aplicó el test t de Student para grupos pareados. Estos análisis fueron posibles, debido a que se verificaron los supuestos distribucionales de normalidad y de homogeneidad de varianzas, para lo cual se utilizó el test de Shapiro-Wilk y de Levene, respectivamente. En todos los análisis realizados, se utilizó un nivel de

significancia del 0,05, esto es, cada vez que el valor p asociado a una prueba fue menor que 0,05 se consideró estadísticamente significativo.



4. RESULTADOS

4.1. Desempeño fonético-fonológico de los niños

4.1.1. Desempeño general

En la tabla 1, se puede observar, de manera general, cuál fue la distribución de los 30 niños seleccionados en este estudio en relación con su desempeño fonético-fonológico, una vez aplicada la pauta CLAFF sobre la muestra de habla obtenida a partir de TREFF.

INTERPRETACIÓN TREFF	Total	Porcentaje
Sobresaliente	0	0
Muy bueno	4	13,33
Normal	8	26,67
Retraso leve	12	40
Retraso grave	6	20
Total	30	100

Tabla 1. Desempeño fonético-fonológico de los niños.

Fuente: elaboración propia.

Tal como se puede apreciar, ningún niño alcanzó un puntaje sobresaliente, aunque este resultado era esperable debido a la corta edad de los niños seleccionados. Un 13,33% (4 casos) obtuvo un rendimiento muy bueno; un 26,67% (8 casos), un rendimiento normal; un 40% (12 casos) se ubicó en el rango de retraso leve; y un 20% (6 casos), en el rango de retraso grave. De acuerdo con las categorías establecidas, se observa, entonces, que el porcentaje mayor de niños, 60% (18 casos), se ubicó entre los rangos de retraso leve y retraso grave. Y que el porcentaje restante, 40% (12 casos), se distribuyó entre las categorías de normal y muy bueno. De esta manera, es posible afirmar que el desarrollo del nivel fonético-fonológico de la mayoría de los párvulos evaluados en este estudio se encuentra descendido en relación con las categorías establecidas.

4.1.2. Desempeño fonético-fonológico de los niños considerando el jardín infantil al que asisten

En la tabla 2, se presentan los promedios grupales obtenidos por los niños de cada establecimiento. Es importante tener en cuenta que mientras más alto haya sido este promedio, más ajustes fonético-fonológicos realizaron los niños y que, por lo tanto, un promedio alto indica un desempeño fonético-fonológico más bien deficiente en esta prueba.

ESTABLECIMIENTO	Variable	Media	D.E.
1. B.M.	N°AJUSTES	80,00	24,04
2. R.S.	N°AJUSTES	54,00	18,28
3. G.	N°AJUSTES	63,50	11,67
4. B.S.	N°AJUSTES	68,50	36,41
5. D.P.	N°AJUSTES	64,00	21,81

Tabla 2. Desempeño fonético-fonológico de los niños considerando cada jardín.

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, al observar los resultados, se constata que los niños evaluados en el jardín infantil R.S. fueron los que alcanzaron el mejor desempeño fonético-fonológico con un promedio de 54 ajustes en la repetición de las 88 palabras evaluadas en esta prueba. Enseguida, es posible apreciar 3 jardines infantiles que obtuvieron promedios entre 64 y 68 ajustes, es decir, se ubicaron en la medianía de los 5 grupos (G. = 63,5%, B.S. = 68,5%, D.P. = 64%). Por último, los niños del jardín infantil B.M. fueron quienes mostraron el desempeño más bajo de todos los grupos observados, con un promedio de 80 ajustes.

De acuerdo con las categorías establecidas anteriormente, se puede decir que solo un jardín presentó un desempeño normal, y los otros cuatro, un desempeño de retraso leve, considerando, además, que uno de ellos (B.M.) se ubicó en el límite de retraso grave. De todos modos, aunque es posible apreciar estas diferencias entre los establecimientos y asignar una posición a cada uno de ellos de acuerdo con el desempeño obtenido por los niños, las diferencias existentes no son estadísticamente significativas ($p = 0,4581$). Por lo tanto, sobre la base de estos resultados, es posible afirmar que el desempeño fonético-fonológico de los niños observados no está relacionado con el establecimiento al cual ellos

asisten. Más bien, lo que tiende a ocurrir, es que cada grupo de niños presenta, de manera dispersa, las categorías asignadas a la cantidad de ajustes producidos.

Estos hallazgos son importantes, porque permiten, en primer lugar, visualizar una vez más que gran parte de los niños evaluados en este estudio mostró un bajo desarrollo fonético-fonológico y, en segundo lugar, afirmar que la causa de esta situación, al menos en este estudio, no guarda relación con los establecimientos a los cuales los niños asisten.

4.1.3. Incidencia del género

Aunque no era parte del objetivo de esta investigación, se consideró conveniente explorar la incidencia del género en los resultados de las dos pruebas de lenguaje aplicadas a los niños. La tabla 3 muestra cuál fue la relación entre la cantidad de ajustes fonético-fonológicos y el género de los informantes.

INTERPRETACIÓN TREFF	Hombres	Mujeres	Total
Sobresaliente	0	0	0
Muy bueno	0	21,05	13,33
Normal	36,36	21,05	26,67
Retraso leve	18,18	52,63	40
Retraso grave	45,45	5,26	20
Total	100	100	100

Tabla 3. Relación entre la cantidad de ajustes fonético-fonológicos y el género de los informantes.

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, en relación con la prueba TREFF, los resultados permiten indicar que la variable género mostró una influencia en el desempeño fonético-fonológico del grupo de niños observados. En efecto, los niños presentaron un mejor desempeño que las niñas en esta prueba (77,0 (27,3) y 59,6 (19,5) respectivamente), es decir, realizaron una cantidad menor de ajustes fonético-fonológicos. Sin embargo, esta diferencia fue débilmente significativa ($p = 0,0520$) desde el punto de vista estadístico (Ver Anexo 5).

Ahora bien, al analizar los resultados de forma más específica, resalta el hecho de que son las mujeres las únicas que obtuvieron desempeños muy bueno una vez aplicado el CLAFF, con un 21% de niñas en esta categoría. Y, a la inversa, el porcentaje de niños con retraso grave es notablemente superior a las niñas con un 45% en esta categoría, en tanto las niñas apenas alcanzan un 5%. Es posible que el peso estadístico orientado hacia un mejor desempeño por parte de los niños se encuentre en el hecho de que estos últimos muestran un mejor desempeño en la categoría normal respecto de las niñas (36% vs 21%) y sobre todo porque más de la mitad de las niñas se ubican en la categoría de retraso leve, es decir, un 52%, mientras que los niños solo llegan a un 12% en esta categoría.

4.2. Desempeño léxico-semántico de los niños

4.2.1. Desempeño general

En la tabla 4, es posible observar la distribución de los 30 niños evaluados en este estudio en relación con el desempeño que obtuvieron en la prueba de comprensión de vocabulario pasivo, TEVI-R.

INTERPRETACIÓN TEVI R	Total	Porcentaje
Retraso grave	6	20,0
Retraso leve	7	23,3
Normal	13	43,3
Muy bueno	3	10,0
Sobresaliente	1	3,3
Total	30	100,0

Tabla 4. Desempeño léxico-semántico de los niños.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados, se puede decir que, solo un 3,3% (1 caso) del total de los niños de la muestra, obtuvo un desempeño sobresaliente en esta prueba; un 10% (3 casos) de ellos alcanzó un desempeño muy bueno; un 43,3% (13 casos) se ubicó dentro del rango de normalidad; un 23,3% (7 casos), en el rango de retraso leve; y un 20% (6 casos), en el rango de retraso grave.

Es importante destacar que, en esta prueba, el porcentaje más alto de los niños 43,3% (13 casos) se ubicó dentro del rango de normalidad en relación con lo esperado para su edad. Este hallazgo indica que a nivel léxico-semántico los niños evidenciaron un mejor desempeño que a nivel fonético-fonológico, donde solo un 26,67% (8 casos) obtuvo un rendimiento normal. Sin embargo, si se observa al grupo de niños que en esta prueba mostró un desempeño deficiente, es decir, aquellos que se distribuyeron entre los rangos de retraso leve y retraso grave, es posible apreciar que la suma de sus porcentajes resulta en el mismo porcentaje de niños distribuidos en el rango normal, o sea, un 43,3% (13 casos). Esto quiere decir que el número de niños que en esta prueba obtuvo un rendimiento normal es equivalente con el número de niños que se encuentran con un retraso, sea leve o grave, en el desarrollo de la comprensión de vocabulario pasivo. De esta forma, estos resultados nuevamente revelan una situación preocupante, en la cual una parte importante de los niños evaluados evidencia un desempeño deficiente a nivel léxico-semántico en relación con lo esperado para su edad.

4.2.2. Desempeño léxico-semántico de los niños considerando el jardín infantil al que asisten

En la tabla 5, se presentan los promedios grupales obtenidos por los niños de cada establecimiento en TEVI-R. Es importante destacar que, a diferencia de TREFF, en esta prueba, mientras más alto es el promedio grupal, mejor es el desempeño lingüístico de los niños.

ESTABLECIMIENTO	Variable	Media	D.E.
1. B.M.	PUNTAJE TEVI-R	48,33	6,44
2. R.S.	PUNTAJE TEVI-R	45,67	19,10
3. G.	PUNTAJE TEVI-R	44,83	5,19
4. B.S.	PUNTAJE TEVI-R	44,00	10,28
5. D.P.	PUNTAJE TEVI-R	38,33	12,06

Tabla 5. Desempeño léxico-semántico de los niños considerando cada jardín.

Fuente: elaboración propia.

Es posible afirmar, entonces, que los niños evaluados en el jardín infantil B.M. fueron los que obtuvieron el mejor desempeño léxico-semántico, alcanzando un promedio de 48 aciertos en la selección de los términos evaluados en la prueba. Enseguida, se ubican los niños del jardín R.S., quienes obtuvieron un promedio de 46 respuestas correctas. Luego, se hallan los niños del jardín G., quienes promediaron un total de 45 respuestas correctas. Con una mínima diferencia, se ubican a continuación, los niños del establecimiento B.S., los que promediaron un total de 44 aciertos. Por último, y más distanciados de los demás establecimientos, se ubican los niños de D.P., con un promedio de 38 aciertos, constituyendo, de esta manera, el grupo con más bajos resultados en esta prueba.

Si se interpretan los puntajes grupales de acuerdo con las categorías de desempeño que establece TEVI-R, se puede decir que 3 establecimientos se ubican dentro del rango de normalidad de acuerdo con los puntajes que obtuvieron los niños que conformaban dichos grupos, estos son: B.M., R.S. y G. Los dos establecimientos restantes, se ubicaron en el rango de retraso leve.

De todos modos, al igual como ocurrió en la prueba anterior, las diferencias existentes entre los establecimientos en relación con los promedios grupales, son mínimas y no muestran significancia estadística ($p = 0,6709$). Nuevamente, los puntajes obtenidos por los niños varían ostensiblemente, presentándose en cada grupo y, de manera dispersa, las cinco categorías que establece TEVI-R para su interpretación. De este modo, no es posible establecer una correlación entre el desempeño lingüístico de los niños en esta prueba y el establecimiento al que asisten.

En síntesis, estos hallazgos sugieren que el porcentaje de niños que alcanzó desempeños que hablan sobre un rendimiento normal en esta prueba, es decir, aquellos que se distribuyeron entre los rangos de normal, muy bueno y sobresaliente (56%) fue mayor que en la prueba anterior, TREFF (40%). De todos modos, el porcentaje de niños que obtuvo desempeños bajo lo esperado también es alto en esta prueba (43%), situación que no deja de ser preocupante, más aún si consideramos los resultados de la prueba anterior. Por

otra parte, es posible afirmar que el desempeño obtenido por los niños no depende del establecimiento al cual asisten.

4.2.3. Incidencia del género

De acuerdo con los resultados, y al igual que en la prueba anterior, podemos indicar que la variable género mostró una influencia en el desempeño lingüístico de los niños observados, en relación con los puntajes que alcanzaron en TEVI-R. La tabla 6 muestra cuál fue la relación entre el desempeño alcanzado y el género de los informantes en esta prueba.

INTERPRETACIÓN TEVI- R	Hombres	Mujeres	Total
Retraso grave	36,36	10,53	20
Retraso leve	36,36	15,79	23,33
Normal	18,18	57,89	43,33
Muy bueno	9,09	10,53	10
Sobresaliente	0	5,26	3,33
Total	100	100	100

Tabla 6. Relación entre el desempeño alcanzado en TEVI-R y el género de los informantes.

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, en contraste con los resultados expuestos anteriormente en TREFF, en TEVI-R, las niñas obtuvieron un desempeño superior a los niños (48,0 (10,4) y 37,7 (10,3) respectivamente) y esta diferencia, además, es estadísticamente significativa ($p = 0,0142$) (Ver Anexo 5).

Al analizar los resultados de forma específica, cabe destacar que las niñas tienden a alcanzar mejores resultados en todas las categorías de desempeño que establece este instrumento. Se observa, por ejemplo, que en las categorías de retraso leve y retraso grave, el porcentaje de niños que se distribuye en ellas (73%) es más alto que el de niñas (26%). A la inversa, y siguiendo la misma tendencia, en las categorías de normal y muy bueno, el porcentaje de niñas que se distribuyen en ellas (68%), es más alto que el de los niños de la

muestra (27%). Por último, vemos que solo el 5% de niñas alcanzó la categoría sobresaliente y el 0% de los niños en la misma categoría.

En síntesis, es posible concluir que las diferencias encontradas en TEVI-R, con relación a la incidencia del género de los informantes, son mucho más claras que en TREFF, favoreciendo a las niñas por sobre los niños y marcando significancia estadística.

4.3. Desempeño fonético-fonológico de las educadoras de párvulos

Como se mencionó anteriormente, el análisis de este nivel lingüístico en las educadoras de párvulos se hizo sobre la muestra de habla obtenida a partir de la lectura de un cuento infantil que las profesionales compartieron con el grupo de niños a su cargo. La tabla 7, muestra la distribución de las educadoras de párvulos de acuerdo con el puntaje que obtuvieron en cada competencia fonético-fonológica evaluada.

Competencia Fonético-Fonológica	Insuficiente	Regular	Bueno	Sobresaliente
Segmentos	0	0	1	4
Modulación	0	0	2	3
Velocidad	0	0	4	1
Ritmo	0	0	4	1
Volumen	0	1	1	3
Interpretación	0	1	4	0
Errores	0	1	0	4

Tabla 7. Distribución de las educadoras de párvulos de acuerdo con los puntajes que obtuvieron en las competencias fonético-fonológicas.

Fuente: elaboración propia.

En relación con la competencia segmentos estigmatizados, se puede decir que, en general, no se hallaron este tipo de sonidos en la producción oral de las cinco educadoras de párvulos seleccionadas en este estudio, salvo en un caso en que aparecía, en algunas emisiones, la secuencia [tɿ]. De este modo, cuatro de ellas obtuvieron un desempeño sobresaliente en este ítem y solo la profesional mencionada, obtuvo un desempeño bueno.

Con respecto a la competencia modulación, se puede afirmar que tres de las cinco educadoras obtuvieron un desempeño sobresaliente y las dos restantes un desempeño bueno. En relación con las competencias velocidad y ritmo, solo una educadora alcanzó un desempeño sobresaliente, mientras que las cuatro restantes obtuvieron un desempeño bueno. En relación con la competencia volumen, la puntuación varió un poco más: tres educadoras obtuvieron un desempeño sobresaliente, una de ellas un desempeño bueno y la educadora restante obtuvo un desempeño regular. En la competencia interpretación, ninguna de las educadoras alcanzó el puntaje más alto; cuatro de ellas obtuvieron un desempeño bueno y la educadora restante logró un desempeño regular. Por último, en errores, los resultados indican que cuatro de las cinco educadoras de párvulos obtuvieron un desempeño sobresaliente y solo una de ellas un desempeño regular.

De acuerdo con los resultados recién expuestos, es posible apreciar que ninguna de las educadoras de párvulos obtuvo un puntaje insuficiente en ninguna de las competencias evaluadas, y que, en la mayor parte de ellas, los puntajes alcanzados las ubicaron en niveles de desempeño bueno y sobresaliente. Ahora bien, si se analiza el desempeño individual de las educadoras de párvulos, se observa que existen diferencias, puesto que los puntajes totales y las notas obtenidas a partir de estos, varían entre una educadora y otra. De este modo, la profesional del establecimiento B.S. fue quien obtuvo el puntaje más bajo de las cinco, alcanzando una nota de 4.7; la sigue, en orden creciente, la profesional del establecimiento D.P., quien obtuvo una nota de 5.0; en tercer lugar, se encuentra la educadora de párvulos del establecimiento G., quien alcanzó una nota de 5.4; luego se ubica la profesional del establecimiento B.M., quien puntuó una nota de 6.0; finalmente, se ubica la educadora del establecimiento R.S., quien obtuvo una nota de 6.7, siendo, de esta manera, la educadora más destacada del grupo observado. Estos resultados se resumen en la tabla 8.

EDUCADORA DE PÁRVULOS	Puntaje	Nota
1. R.S.	20	6.7
2. B.M.	18	6.0
3. G.	16	5.4
4. D.P.	15	5.0
5. B.S.	14	4.7

Tabla 8. Puntaje y nota obtenidos por cada educadora de párvulos.

Fuente: elaboración propia.

A partir de estos datos, se puede concluir que, en general, el desempeño de las educadoras varió de una competencia a otra, obteniendo puntajes distintos en cada aspecto evaluado. Por otra parte, asumiendo los conceptos regularmente asociados a la calificación entre 1 y 7, se puede decir que solo una de las cinco educadoras obtuvo un desempeño sobresaliente (R.S.), tres de ellas un desempeño bueno (B.M., G. y D.P.) y la profesional restante, un desempeño regular (B.S.).

4.4. Desempeño léxico-semántico de las educadoras de párvulos

El análisis de este nivel lingüístico en las educadoras de párvulos se realizó, como se mencionó anteriormente, a partir de dos muestras de habla distintas. Una de ellas fue obtenida a partir de la interacción lingüística espontánea de las educadoras con los niños y, la otra, a partir de la lectura del cuento infantil utilizado también para la medición del nivel fonético-fonológico. Debido a que el programa TRUNAJOD, mediante el cual fueron analizadas las muestras de habla, no cuenta con pautas normativas que permitan asignar un valor a los índices que entrega y, de esta manera, poder clasificar a las educadoras de párvulos de acuerdo con su desempeño lingüístico, la apreciación de este nivel es meramente descriptiva y se hará a partir de la correlación entre ambas muestras de habla.

Al analizar las muestras de habla mediante el test t de student para grupos pareados, se corroboró que existían diferencias entre ambas, tanto en indicadores sintácticos como semánticos. Esto quiere decir que el contenido lingüístico varía entre las dos situaciones de habla que fueron medidas. En la tabla 9, se muestran los valores promediados para cada

índice por todas las educadoras de párvulos seleccionadas. El valor p asociado a cada índice indica la correlación existente entre las dos situaciones de habla evaluadas.

	Habla				T	P	η^2
	espontánea		Lectura cuento				
	Media	D.E.	Media	D.E.			
Longitud oración	5,66	1,07	6,06	0,50	-1,04	0,3572	0,2128
Longitud cláusula	6,12	0,61	5,08	0,31	5,04	0,0073	0,8639
Índice de subordinación	0,94	0,23	1,20	0,16	-5,10	0,0070	0,8667
Densidad proposicional	40,00	0,71	40,80	1,10	-1,09	0,3375	0,2286
Densidad léxica	57,00	3,39	56,00	1,58	0,62	0,5687	0,0877
Diversidad léxica	51,60	2,61	53,40	1,52	-2,45	0,0705	0,6000
Densidad de la frase nominal	7,76	1,76	12,66	6,01	-1,46	0,2177	0,3481
Frecuencia promedio logarítmica	258,84	32,57	164,06	39,68	3,46	0,0257	0,7499

Tabla 9. Valores promediados por las educadoras de párvulos en cada índice y su correlación entre las dos situaciones de habla.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, se centrará la atención en aquellos indicadores que guardan relación con el léxico de las educadoras de párvulos, estos son: Diversidad Léxica, Frecuencia Promedio Logarítmica y Densidad Léxica. De esta manera se observan, por ejemplo, diferencias en cuanto al índice de Diversidad Léxica de las muestras de habla, el cual es mayor en la lectura del cuento que en el habla espontánea. Este hallazgo puede explicarse debido a que el cuento se encuentra vinculado a la forma culta de la lengua y, de esta manera, las palabras que utiliza son menos frecuentes que las que aparecen en el habla espontánea, caracterizada por un registro informal o coloquial, en donde tienden a usarse palabras más frecuentes, las que muchas veces se repiten, y por lo mismo, la diversidad léxica es menor en este caso. Esto último se reafirma al observar los resultados encontrados en cuanto al índice de Frecuencia Léxica, el cual es mayor en el habla espontánea que en la lectura del cuento. Es decir, las palabras utilizadas durante el habla espontánea de las educadoras de párvulos suelen ser de uso más frecuente que aquellas que aparecen en el cuento. Es importante comentar que aunque en ambos indicadores se hallaron diferencias significativas al comparar las muestras de habla, el

índice de Diversidad Léxica marcó una significancia estadística débil. No obstante, es posible que esto puede deberse al reducido número de educadoras de párvulos participantes en esta investigación. En este sentido, es muy probable que si se aumentara el tamaño de la muestra, la diferencia con respecto a este indicador marcaría una significancia estadística mayor, al igual como ocurrió con el índice de Frecuencia Léxica. Con respecto al índice de Densidad Léxica, por su parte, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas entre una actividad y otra.

Para terminar, es pertinente hacer referencia a dos indicadores sintácticos en los cuales las diferencias halladas fueron estadísticamente significativas. El primero de ellos corresponde al índice de Longitud de la Cláusula, el cual fue mayor en el habla espontánea que en la lectura del cuento. El segundo corresponde al índice de Subordinación, el cual, de forma inversa, fue mayor en la lectura del cuento que en habla espontánea. Esto se explicaría porque, durante el habla espontánea se producen cláusulas más largas y, debido a esto, la subordinación es menor. Por el contrario, en la lectura del cuento, la longitud de las cláusulas disminuye debido a que aumenta la subordinación. En conjunto, estos dos hallazgos indican que existen diferencias en relación con la complejidad sintáctica de los dos textos analizados, siendo esta mayor en la lectura del cuento que en el habla espontánea.

De esta manera, de acuerdo con los hallazgos expuestos, se puede decir que el lenguaje empleado por las educadoras de párvulos seleccionadas en este estudio, varió entre una actividad y otra, siendo sintácticamente más complejo y presentando mayor riqueza léxica, durante la lectura del cuento que en el habla espontánea.

4.5. Relación entre el desarrollo lingüístico de los preescolares y el desempeño lingüístico de las educadoras de párvulos

Como se ha podido apreciar hasta este punto, tanto los niños como las educadoras de párvulos que formaron parte de esta investigación mostraron mucha variabilidad en sus resultados, por lo que no fue posible establecer tendencias que permitieran relacionar los resultados obtenidos por los niños con el desempeño lingüístico de las profesionales.

Mediante el coeficiente de correlación de Pearson se demostró que no es posible establecer una relación significativa entre el desarrollo lingüístico de los niños y el desempeño lingüístico de las educadoras de párvulos que se encuentran a su cuidado diario en los jardines infantiles. Dicho en otras palabras, ninguno de los aspectos, fonético-fonológicos ni léxico-semánticos, evaluados en las educadoras de párvulos puede relacionarse con el bajo o alto desempeño lingüístico obtenido por los niños, en las dos pruebas de lenguaje que fueron aplicadas (Ver Anexo 6).

Por otra parte, mediante el análisis de varianza realizado para comparar los promedios grupales obtenidos por los niños de cada establecimiento, se demostró que no existían diferencias significativas entre ellos, en ninguna de las pruebas de lenguaje aplicadas. Esto quiere decir que el desempeño lingüístico de los niños evaluados no está relacionado con el establecimiento al cual ellos asisten. En la tabla 10, se muestran los resultados obtenidos a partir de este análisis. Como se puede observar, el valor p asociado a cada prueba fue mayor que 0,05, lo que indica que las diferencias entre los establecimientos no son estadísticamente significativas.

ESTABLECIMIENTO	TEVI-R		N°AJUSTES	
	Media	D.E.	Media	D.E.
1. B.M.	48,3	6,4	80,0	24,0
2. R.S.	45,7	19,1	54,0	18,3
3. G.	44,8	5,2	63,5	11,7
4. B.S.	44,0	10,3	68,5	36,4
5. D.P.	38,3	12,1	64,0	21,8
valor P	0,6709		0,4581	
η^2	0,087		0,131	

Tabla 10. Análisis de varianza de promedios grupales de TEVI-R y TREFF.

Fuente: elaboración propia.

Este hallazgo es importante si se considera que, en buena medida, las educadoras de párvulos estarían representando al establecimiento en el cual se desempeñan. Es decir, si eventualmente se hubiesen encontrado diferencias significativas entre los jardines infantiles

con respecto al promedio de los niños y, de la misma manera, se hubiesen encontrado diferencias equivalentes en el desempeño de las educadoras, la conclusión hubiese sido que la relación propuesta en esta investigación es positiva. Sin embargo, esto no fue lo que ocurrió. Por lo tanto, el hecho de que no existan diferencias entre los promedios de los establecimientos, solo viene a reafirmar la idea de que al parecer el desempeño lingüístico de las educadoras de párvulos durante las actividades realizadas a diario con los niños, no está ejerciendo una influencia o un impacto, positivo ni negativo, sobre el desarrollo del lenguaje de los niños en ninguno de los dos niveles lingüísticos analizados en este estudio.

4.6. Relación entre el desarrollo fonético-fonológico y léxico-semántico en los preescolares

Para determinar si existía una relación entre el desarrollo fonético-fonológico y léxico-semántico en los niños seleccionados en esta investigación, se procedió a realizar un análisis de correlación entre los resultados obtenidos por ellos en TEVI-R con aquellos que alcanzaron en TREFF. Dicho análisis permitió demostrar la existencia de una correlación negativa entre las dos pruebas de lenguaje aplicadas a los niños ($r = -0,41$ y $p = 0,0255$). Esto quiere decir que ambas pruebas se correlacionan en sentido inverso: a valores altos de una de ellas le corresponden valores bajos de la otra y viceversa. Por lo tanto, mientras mayor fue el puntaje obtenido por un sujeto en TEVI-R, este realizó una menor cantidad de ajustes fonético-fonológicos en la prueba TREFF. Por el contrario, mientras más ajustes realizó un individuo, menos puntaje obtuvo en TEVI-R. Esta situación se explica debido a que ambas pruebas se puntúan de manera inversa. Es decir, en TEVI-R, un puntaje alto refleja una mayor comprensión de vocabulario pasivo, puesto que representa la cantidad de aciertos obtenidos por un sujeto en la selección de los términos que evalúa la prueba; mientras que en TREFF, a medida que aumenta el puntaje, más bajo es el rendimiento del participante en este nivel lingüístico, ya que refleja la cantidad de ajustes fonético-fonológicos realizados en la repetición de las palabras evaluadas.

Por lo tanto, a partir de estos hallazgos, es posible afirmar que existe una relación entre el desarrollo de los niveles fonético-fonológico y léxico-semántico del lenguaje en los preescolares evaluados. Este es un hallazgo importante, toda vez que nos entrega

información sobre cómo se comportan ambos niveles lingüísticos durante el periodo de adquisición del lenguaje en la infancia.



5. DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos, es posible afirmar, en primer lugar, que el grupo de preescolares evaluados en este estudio mostró gran variabilidad en relación con su desarrollo lingüístico y que este fenómeno pudo apreciarse, tanto a nivel fonético-fonológico, como léxico-semántico. No obstante, a pesar de esto último, existe un porcentaje alto del total de niños que mostró un desarrollo lingüístico por debajo de lo esperado. Al comparar el desempeño lingüístico alcanzado por ellos en ambos niveles de análisis, se observan mejores resultados a nivel léxico-semántico; existe, sin embargo, un número no menor de niños que, de todos modos, obtuvo desempeños deficientes en este aspecto del lenguaje. Estos hallazgos son relevantes, en primer lugar, porque permiten indicar que la preocupación manifestada por Fundación Integra, en relación con el bajo desarrollo verbal de los niños que asisten al nivel medio menor de sus establecimientos, está motivada por una realidad efectiva. Pero, además, debido a que se ha demostrado en investigaciones previas que una de las variables familiares que se asocia significativamente con el desarrollo del lenguaje en la infancia es el nivel socioeconómico (Hoff, 2003), vínculo que también ha podido establecerse de forma específica con el desarrollo léxico y fonológico de los niños (Herrera et al., 2000; Pavez et al., 2009), los resultados recién expuestos pueden constituir una nueva evidencia a favor de esta relación. Es decir, si se considera que Fundación Integra atiende a niños que viven en situación económica desfavorable, es muy posible que el bajo desarrollo lingüístico observado en gran parte de los preescolares evaluados se relacione, en alguna medida, con el nivel sociocultural al cual ellos pertenecen. El alto número de niños que se encuentra en esta situación otorga confianza a la afirmación recién expuesta. De todos modos, esto último solo podría corroborarse si nuevas investigaciones arrojaran resultados de mejor desempeño en niños de la misma edad, pero de nivel sociocultural medio alto.

Por otra parte, los resultados de esta investigación han revelado diferencias entre niños y niñas en cuanto al ritmo de adquisición de las habilidades lingüísticas evaluadas. Aunque estas diferencias pudieron apreciarse en ambos niveles de análisis, solo fueron significativas a nivel léxico-semántico, favoreciendo a las niñas por sobre los niños. Si bien es cierto que otras investigaciones han hallado diferencias a favor de los niños en relación

con el desarrollo de la comprensión léxica (Herrera et al., 2000), los resultados recién expuestos son coherentes con la mayor parte de la literatura que propone que la aparición y posterior desarrollo del lenguaje suele manifestarse antes en las niñas que en los niños (Garayzábal, 2006). De esta forma, estos hallazgos complementan la evidencia ya existente en la literatura acerca de la incidencia del género sobre la adquisición del lenguaje, sugiriendo que las niñas muestran un desarrollo lingüístico más acelerado, al menos de la competencia léxica.

A partir de los resultados encontrados al analizar la producción lingüística de las educadoras de párvulos participantes en esta investigación, es posible decir que, en general, el desempeño lingüístico de las profesionales es adecuado. Si bien es cierto que, al igual que en el grupo de niños, las educadoras mostraron diferencias en cuanto al rendimiento alcanzado, al menos a nivel fonético-fonológico, en ningún caso puede hablarse de un desempeño lingüístico insuficiente. En cuanto a los aspectos evaluados a nivel léxico-semántico, se observa que el lenguaje empleado por las educadoras de párvulos varía entre una actividad y otra, siendo sintácticamente más complejo y presentando mayor riqueza léxica durante la lectura del cuento que en el habla espontánea. Aunque no se establecieron categorías de desempeño para la descripción de este nivel de análisis, los resultados permiten concluir que los preescolares observados reciben estímulos lingüísticos diferentes durante la jornada diaria y que estos se relacionan con el tipo de actividad que realizan en conjunto con las educadoras de párvulos a su cargo. Pese a que este hallazgo puede parecer predecible, no deja de ser interesante, pues, debido a que la mayor parte de las actividades son mediadas por un lenguaje informal, es muy probable que la entrada lingüística a la cual están principalmente expuestos los niños, no presente mayor complejidad sintáctica y se caracterice por contener, predominantemente, palabras de uso frecuente con un índice de diversidad léxica no muy amplio. De todos modos, para poder corroborar esto último, sería necesario en estudios futuros analizar una mayor cantidad de muestras de habla en un número más alto de profesionales.

Como pudo apreciarse en la revisión bibliográfica, la evidencia indica que la cantidad y calidad del input lingüístico adulto al cual están expuestos los niños en el

contexto escolar tiene efectos sobre su desarrollo lingüístico (Huttenlocher, 1998; Hoff, 2006). Sin embargo, en esta investigación, no fue posible establecer una relación directa entre el desarrollo de las habilidades lingüísticas evaluadas en los preescolares y las características de la producción lingüística analizadas en las educadoras de párvulos. De esta manera, no fue posible confirmar la primera hipótesis planteada en este estudio. Por el contrario, lo que se aprecia, es que los resultados obtenidos por las profesionales, en cada uno de los aspectos observados, son independientes del rendimiento alcanzado por los preescolares de sus respectivos grupos. Consecuentemente, al comparar los establecimientos de acuerdo con el rendimiento obtenido, se observa que el desarrollo lingüístico de los preescolares evaluados no guarda ninguna relación con el jardín infantil al cual ellos asisten. Es decir, no ocurrió, en ningún caso, que el total de niños pertenecientes a un jardín infantil o, al menos, la mayoría de ellos, obtuviese resultados equivalentes en relación con su desarrollo lingüístico, fuesen estos positivos o negativos. Más bien, en todos los jardines infantiles seleccionados, hay niños con un desarrollo lingüístico adecuado y otros que se encuentran bajo lo esperado, lo cual reafirma el hallazgo anterior. Aunque la metodología empleada en esta investigación difiere, en cierto grado, de la llevada a cabo por estudios previos en el área, los resultados encontrados coinciden con los de otras investigaciones nacionales en las que, a pesar de reconocer la importancia de las características del lenguaje adulto en el contexto escolar, no ha sido posible establecer asociaciones significativas entre el estilo lingüístico del adulto en sala y los avances en el desarrollo del lenguaje de niños preescolares (Herrera et al., 1996; Pandolfi et al., 1997).

Este último hallazgo permite indicar que el bajo desarrollo lingüístico evidenciado en un número importante de los preescolares evaluados no se asocia, de ninguna manera, con las características del lenguaje que las educadoras les dirigen durante las actividades que realizan en conjunto. Pero, debido a que no fue posible establecer ningún tipo de relación entre las variables analizadas, tampoco pudo demostrarse que las características del lenguaje empleado por las educadoras estuviese influyendo de forma positiva en el desarrollo de las habilidades lingüísticas evaluadas en los niños. Por lo tanto, aunque no fue posible comprobar la hipótesis postulada, estos hallazgos son relevantes porque señalan que el modelo lingüístico ofrecido por las profesionales parece no ejercer ningún impacto sobre

el desarrollo lingüístico de los niños. Dicho de otro modo, en esta investigación, el modelo lingüístico adulto se muestra como una variable independiente del desarrollo lingüístico de los niños, y viceversa.

Si bien es cierto que, para confirmar lo anterior es necesario en investigaciones futuras considerar una muestra mayor de sujetos, es posible hacer algunos alcances acerca de la situación expuesta. Al respecto, la literatura señala que una de las variables importantes en la estimulación lingüística de calidad ofrecida al niño es la conciencia que de su rol tiene el adulto en la sala (Herrera et al., 1996). De acuerdo con esto, es posible que los resultados expuestos reflejen, en alguna medida, el desconocimiento por parte de las profesionales en relación a su rol como estimuladoras del lenguaje de los niños. Es decir, las educadoras de párvulos serán un buen modelo lingüístico, siempre y cuando estén convencidas de que juegan un papel trascendental en el desarrollo lingüístico de los preescolares a su cargo. Si no lo están, no influirán negativamente en el proceso, pero tampoco ejercerán el impacto necesario para favorecer al máximo el desarrollo del lenguaje de los niños, sobre todo si se considera que los preescolares seleccionados en este estudio se enfrentan a la educación inicial en desventaja frente a sus pares de niveles socioeconómicos más altos, en relación a su desarrollo lingüístico (Hoff, 2006). En conclusión, parece ser que no basta con que el lenguaje empleado por las educadoras sea adecuado, es necesario también que cada intercambio verbal, por mínimo que sea, se produzca con la intención clara y el convencimiento de generar un avance significativo en el desarrollo lingüístico de los niños. Es importante destacar que, esta apreciación, en ningún caso, busca cuestionar el desempeño profesional de las educadoras; más bien, puede sugerir formas de potenciarlo. Con todo, y como se señaló antes, el diseño metodológico y envergadura del presente estudio no permiten establecer conclusiones específicas en este aspecto. En este sentido, se puede proyectar que nuevas investigaciones, tanto de mayor dimensión como con una metodología longitudinal y experimental -con grupo control y grupo experimental-, harían posible despejar la duda.

Por último y con respecto al segundo objetivo de esta investigación, los resultados obtenidos permitieron demostrar la existencia de una relación significativa entre el

desarrollo fonético-fonológico y léxico-semántico en los preescolares observados. Es decir, a mayor desempeño fonético-fonológico, mayor desempeño léxico-semántico, y viceversa. Estos resultados confirman la segunda hipótesis planteada en este estudio y, además, son coherentes con la literatura que señala la existencia de una relación estrecha entre ambos niveles lingüísticos durante el desarrollo temprano del lenguaje (Storkel y Morrisette, 2002; Smith, McGregor y Demille, 2006 y Stoel-Gamon, 2011). Sin duda, este es un hallazgo interesante, ya que nos revela información acerca de cómo se comportan ambos niveles lingüísticos durante el periodo de adquisición del lenguaje en la infancia. Parece ser que ambos componentes se van desarrollando de forma paralela y simétrica, es decir, en la medida en que un niño va progresivamente dominando los sonidos de la lengua y sus combinaciones, su comprensión de vocabulario también aumenta, reflejando cierta armonía en el proceso. Por otra parte, debido a que la literatura propone que la interacción entre el desarrollo léxico y fonológico temprano es bidireccional, con una mutua influencia entre ambos componentes del sistema lingüístico (Stoel-Gammon, 2011), es lógico esperar que si ambos aspectos del lenguaje se encuentran descendidos, esta retroalimentación no ocurra, o más bien, se produzca en el sentido inverso, enlenteciendo el proceso de adquisición del lenguaje. Esto es especialmente relevante si se considera, nuevamente, que existe un porcentaje importante del grupo de preescolares evaluados en este estudio que mostró bajos resultados en ambos niveles lingüísticos. Pero, además, estos hallazgos pueden considerarse una contribución esperanzadora, en el sentido de que es muy probable que si se refuerza el desarrollo de las habilidades de un nivel lingüístico, se generen avances también en el otro y, viceversa. En conclusión, los resultados recién expuestos, constituyen una nueva evidencia a favor de la hipótesis de una influencia mutua entre el desarrollo fonológico y léxico temprano. Tal como se expuso en la revisión bibliográfica, la comprobación de esta hipótesis es de especial interés para el área clínica, considerando que puede guiar el diagnóstico y tratamiento de los retrasos fonológicos y léxicos del lenguaje (Storkel y Morrisette, 2002). En otro ámbito, teniendo en cuenta el contexto del presente estudio, se cree que estos hallazgos pueden contribuir también al área pedagógica y facilitar herramientas que permitan estimular las habilidades fonológicas y léxicas de los niños en el contexto escolar.

Limitaciones y proyecciones

Con la finalidad de complementar la información existente en torno a las relaciones que fueron abordadas y establecidas en el presente estudio, sería importante en investigaciones futuras considerar, en primer lugar, un número mayor de informantes, así como también, en el caso de los preescolares, medir de forma directa la influencia de la variable socioeconómica sobre el desempeño lingüístico de los mismos. Por otra parte, en relación con las educadoras de párvulos, resultaría interesante explorar el desempeño lingüístico de las profesionales en situaciones de habla más estructuradas y que demanden más exigencia por parte de ellas, además de las que fueron obtenidas a partir de la interacción lingüística con los niños.



6. CONCLUSIONES

Los preescolares observados en este estudio mostraron gran variabilidad en cuanto a sus resultados. De todos modos, existe un porcentaje importante de niños que presentó un desarrollo bajo lo esperado en las habilidades lingüísticas que fueron evaluadas. Si bien la variable socioeconómica se midió de forma indirecta en este estudio, es muy probable que el bajo desempeño lingüístico observado en los niños se asocie con el nivel sociocultural al cual ellos pertenecen. El alto número de niños que se encuentra en esta situación otorga confianza a la afirmación recién expuesta. Por otra parte, una de las variables que se demostró que se asocia con el desarrollo del lenguaje de los preescolares evaluados en este estudio, fue el género. Al respecto, las niñas presentaron un mayor desarrollo de la comprensión léxica en comparación con los niños.

En relación con desempeño fonético-fonológico de las educadoras de párvulos, es posible decir que, en general, este fue adecuado. Aunque se observaron diferencias entre ellas, en ningún caso puede hablarse de un desempeño lingüístico insuficiente.

En cuanto a los aspectos léxico-semánticos analizados en la producción lingüística de las educadoras de párvulos, es posible decir que el lenguaje empleado por ellas varía entre una actividad y otra, siendo sintácticamente más complejo y presentando mayor riqueza léxica, durante la lectura del cuento que en habla espontánea.

Al correlacionar los resultados obtenidos por los niños y por las educadoras de párvulos, es posible afirmar que no existe una relación entre el desarrollo de las habilidades lingüísticas que fueron evaluadas en los preescolares y el desempeño lingüístico observado en las educadoras de párvulos que se encuentran a su cargo.

Finalmente, al correlacionar los resultados obtenidos por los niños, tanto a nivel fonético-fonológico como léxico-semántico, es posible afirmar que existe una relación significativa entre el desarrollo de ambos niveles lingüísticos. Es decir, a mayor desempeño fonético-fonológico, mayor desempeño léxico-semántico y viceversa.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005). Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Bermeosolo, J. (2007). *Psicología del lenguaje. Fundamentos para Educadores y Estudiantes de Pedagogía* (tercera edición). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Berko, J. y Bernstein, N. (1999). La adquisición del lenguaje. En Berko, J. y Bernstein, N. *Psicolingüística* (pp. 369-432). Madrid: McGraw Hill.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Jr., Zeisel, S. A., Neebe, E. y Bryant, D. (2000). Relating Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Castro, J. y Flórez, R. (2007). La emergencia del lenguaje y los sistemas dinámicos. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 185-202.
- Clemente, R. A. y Villanueva, L. (1999). El desarrollo del lenguaje. Los prerrequisitos psicosociales de la comunicación. *Revista de Neurología*, 28(2), 100-105.
- Dale, P. (1980). *Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.
- Demuth, K. (2011). Interactions between lexical and phonological development: cross-linguistic and contextual considerations – a commentary on Stoel-Gammon's 'Relationships between lexical and phonological development in young children'. *Journal of Child Language*, 38, 69-74.
- de Kruijf, R. E.L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M. y Wakely, M. B. (2000). Classification of Teachers' Interaction Behaviors in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 247-268.
- Echeverría, M., Herrera, M.O. y Segure, J. (2012). *TEVI-R. Test de vocabulario en imágenes* (tercera edición revisada). Concepción, Chile: Editorial Universidad de Concepción.
- Egido, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 119-154.

- Espinoza, P. (2013). Observar, reflexionar y mejorar en conjunto. Una experiencia con educadoras en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(2), 147-157.
- Farkas, C. y Ziliani, M.E. (2006). Ampliación de la cobertura preescolar: algunas recomendaciones para resguardar la calidad. Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos.
- Fernández, P. (1996). Modelos sobre la adquisición del lenguaje. *Didáctica*, 8, 105-116.
- Fuica, M. A. y Soto-Barba, J. (2014). “Ajustes fonético-fonológicos en niños(as) de 4 a 5 años que aprenden inglés como segunda lengua”, *Literatura y Lingüística* 30(2), 283-299.
- Garayzábal, E. (2006). “[el pédo de san dóke no tiene qaβo]”. ¿Rasgos distintivos o dislalia? La Lingüística y la Logopedia: fronteras disciplinarias y disciplinas complementarias. *Lingüística Clínica y Logopedia* (pp. 21-79). Madrid: A. Machado Libros.
- González, A.M, Quintana, I., Barajas, C., Linero, M.J, Goicoechea, M.A., Fuentes, M.J., Fernández, M. y de la Morena, M.L. (2001). Medio social y desarrollo del lenguaje: un estudio con niños adoptados. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(3), 515-529.
- Herrera, M.O., Pandolfi, A.M. y Mathiesen, M.E. (1996). El desarrollo del lenguaje en el preescolar: algunos resultados. *Pensamiento educativo*, 19, 171-196.
- Herrera, M.O., Mathiesen, M.E. y Pandolfi, A.M. (2000). Variación en la competencia léxica del preescolar: Algunos factores asociados. *Estudios filológicos*, (35), 61-70.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Hoff-Ginsberg, E. y Shatz, M. (1982). Linguistic Input and the Child's Acquisition of Language. *Psychological bulletin*, 92(1), 3-26.

- Hoff, E. y Naigles, L. (2002). How Children Use Input to Acquire a Lexicon. *Child Development*, 73(2), 418-433.
- Hoff, E. y Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 38, 271-278.
- Hoff, E. y Parra, M. (2011). Mechanisms linking phonological development to lexical development – a commentary on Stoel-Gammon’s ‘Relationships between lexical and phonological development in young children’. *Journal of Child Language*, 38, 46-50.
- Hurtado, N., Marchman, V. A. y Fernald, A. (2008). Does input influence uptake? Links between maternal talk, processing speed and vocabulary size in Spanish-learning children. *Developmental Science*, 11(6), 31-39.
- Huttenlocher, J. (1998). Language Input and Language Growth. *Preventive Medicine*, 27, 195-199.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. y Lyons, T. (1991). Early Vocabulary Growth: Relation to Language Input and Gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236-248.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. y Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- Kehoe, M. (2011). Relationships between lexical and phonological development: a look at bilingual children – a commentary on Stoel-Gammon’s ‘Relationships between lexical and phonological development in young children’. *Journal of Child Language*, 38, 75-81.
- León, H. (2012). *Ajustes fonéticos-fonológicos en niños(as) de habla normal entre 3 y 4 años y 4 a 5 años*. Tesis Doctoral, Universidad de Concepción en Chile.
- Lera, M.J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.
- López, S. (1999). La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas. En de Vega, M. y Cuetos, F. *Psicolingüística del español* (pp. 469-533). Trotta.
- López-Ornat, S. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de investigación en Logopedia*, 1(1), 1-11.

- Morales, S., Quilaqueo, D. y Uribe, P. (2010). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles Educativos*, 32(130), 49-66.
- Moreno, J.M, García-Baamonde, M.E. y Blázquez, M. (2010). Desarrollo lingüístico y adaptación escolar en niños en acogimiento residencial. *anales de psicología*, 26(1), 189-196.
- Pandolfi, A.M, Mathiesen, M.E. y Herrera, M.O. (1997). Estilo lingüístico en centros educativos para preescolares pobres. *Estudios filológicos*, 32, 43-55.
- Pavez, M.M, Maggiolo, M., Peñaloza, Ch. y Coloma, C.J. (2009). Desarrollo fonológico en niños de 3 a 6 años: incidencia de la edad, el género y el nivel socioeconómico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(2), 89-109.
- Pavez, M.M, Maggiolo, M. y Coloma, C.J. (2009). *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica. TEPROSIF-R* (tercera edición actualizada). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. y Yazejian, N. (2001). The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories Through Second Grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Raviv, T., Kessenich, M. y Morrison, F.J. (2004). A mediational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities: the role of parenting factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 528-547.
- Reporte (2013). Fundación Integra.
- Rivero, M. (1993). La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del input. *Anuario de psicología*, 57, 45-64.
- Rolla, A. y Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad?. *En Foco*, 76, 1-16.
- Rondal, J. y Rodríguez, C. (1985). Hacia una teoría cognitivo-ambientalista de la adquisición del lenguaje. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 11(1 y 2), 55-68.

- Shatz, M. (2007). On the Development of the Field of Language Development. En Hoff, E. y Shatz, M. *Language Development* (pp. 1-15).
- Shum, G. (1988). La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje. *Infancia y aprendizaje*, 11(43), 37-53.
- Shuterland, D. y Guillon, G.T. (2005). Assessment of Phonological Representations in Children With Speech Impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 294-307.
- Smith, B., McGregor, K. y Demille, D. (2006). Phonological development in lexically precocious 2-year-olds. *Applied Psycholinguistics*, 27, 355-375.
- Soto-Barba, J., León, H. y Torres, V. (2011). “Una propuesta para la clasificación de los ajustes fonético-fonológicos del habla infantil (CLAFF)”, *Onomázein* 23(1), 69-79.
- Stoel-Gammon, C. (2011). Relationships between lexical and phonological development in young children. *Journal of Child Language*, 38, 1-34.
- Storkel, H. y Morrisette, M. (2002). The Lexicon and Phonology: Interactions in Language Acquisition. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 33, 24-37.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Torres, V. y Soto-Barba, J. (2016). “Ajustes fonético-fonológicos en niños con trastornos específicos del lenguaje mixto (TEL Mixto)”. *Onomázein* 33(1), 69-87.
- Valdivieso, H., Merello, Z., y Candía, L. R. (2007). Fonética aplicada: diagnóstico y tratamiento de deficiencias en la lectura en voz alta. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 45(2), 37-58.
- Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M.O. y Mathiesen, M.E. (2002). Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective Qualité de l'Education Préscolaire Chilienne dans une Perspective Internationale Calidad de la Educación Preescolar Chilena desde una Perspectiva Internacional. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 49-59.
- Zamuner, T. (2011). Stepping backwards in development: integrating developmental speech perception with lexical and phonological development – a commentary on

Stoel-Gammon's 'Relationships between lexical and phonological development in young children'. *Journal of Child Language*, 38, 56-60.



8. ANEXOS

8.1. Anexo 1 – Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El consentimiento informado (CI) es un procedimiento mediante el cual una persona, luego de haber sido informada de todos los aspectos de un estudio, confirma de manera **voluntaria** su intención o deseo de participar en éste.

IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Origen : Proyecto de tesis, Programa de Magíster en Lingüística Aplicada.
Investigadores : Nahida Hamdan Rosales, Dr. Bernardo Riffo Ocares, Dr. Jaime Soto Barba.
Institución : Universidad de Concepción.
Duración : 1 año (2014-2015)

OBETIVOS DEL ESTUDIO

Describir el nivel de pronunciación y de manejo de vocabulario de las niñas y niños que asisten a los jardines infantiles que pertenecen a Fundación Integra.

CRITERIOS DE SELECCIÓN

La muestra del estudio está conformada por 60 niños chilenos, dentro de un rango de edad que va desde los dos años ocho meses a los tres años y que asisten al nivel medio menor de los jardines infantiles de Fundación Integra dentro de la provincia de Concepción. Los participantes de este estudio han sido seleccionados de manera intencional procurando que cumplan con las características mencionadas anteriormente. La firma de este consentimiento informado implica la aceptación de los términos contenidos en él y la participación del informante en la investigación.

DERECHOS DEL PARTICIPANTE

Los sujetos que decidan participar en calidad de informantes pueden solicitar a los investigadores su exclusión del estudio en cualquier momento. A su vez, los participantes pueden reservarse el derecho a ceder o no a las grabaciones de su voz para su uso público con fines investigativos o educativos.

GRATUIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

La participación de los informantes en la investigación es gratuita.

CONFIDENCIALIDAD

Ninguna de las actividades o instrumentos de recopilación de las muestras de habla son potencialmente peligrosas para la salud de los informantes. Además, se resguardará la confidencialidad de la información recopilada y de las reales identidades de los sujetos informantes a lo largo de todo el proyecto, incluida su divulgación.



**Universidad de Concepción
CHILE**

FORMULACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mediante el presente documento, accedo a participar en la investigación en el marco del Programa de Magíster en Lingüística Aplicada de la Universidad de Concepción y que tiene por objetivo averiguar el nivel de pronunciación y de manejo de vocabulario de las niñas y niños de los jardines infantiles que pertenecen a Fundación Integra, y declaro que he recibido toda la información necesaria de los aspectos y alcances del mismo. Además, se me explicó que las actividades realizadas no implican ningún tipo de riesgo para la salud de mi hija o hijo.

Dejo de constancia de que la participación de mi hija o hijo es voluntaria y anónima y que cedo la grabación de su voz con fines exclusivamente investigativos o educativos.

NOMBRE DEL NIÑO	
EDAD DEL NIÑO	
NACIONALIDAD	
NOMBRE DEL PADRE O MADRE	
RUT DEL PADRE O LA MADRE	
FIRMA DEL PADRE O LA MADRE	
FECHA	

NOMBRE DEL ENTREVISTADOR	
RUT	
FIRMA	

Para cualquier información, solicitamos contactar a los profesores del Programa de Magíster en Lingüística Aplicada, Dr. Bernardo Rifo Ocares o Dr. Jaime Soto Barba a los teléfonos (41)2201380 ó (41)2204313, o bien, enviar un correo electrónico a: jstot@udec.cl

8.2. Anexo 2 – TREFF

TEST DE REPETICIÓN FONÉTICO-FONOLÓGICO (TREFF)

Nombre : _____ Fecha nacimiento : _____
 Edad : _____ Sexo: _____ Fecha aplicación : _____
 Jardín Infantil : _____
 Evaluador : _____

FONEMAS		POSICIÓN INICIAL	POSICIÓN MEDIA	POSICIÓN FINAL	TRABADA
Bilabiales	p	pato _____	capa _____		apto _____
	b	bote _____	nube _____		objeto _____
	m	mano _____	cama _____		campo _____
Labio dental	f	foca _____	café _____		
Post dentales	d	dedo _____	codo _____	sed _____	
	t	taza _____	paté _____		
Alveolares	s	sapo _____	casa _____	tos _____	pasto _____
	n	nido _____	mono _____	pan _____	canto _____
	l	luna _____	pala _____	sol _____	alto _____
	r		pera _____	mar _____	carne _____
	r	rosa _____	perro _____		
Palatales	dʒ	llave _____	pollo _____		
	ɲ	ñandú _____	niño _____		
	tʃ	chico _____	leche _____		
Velares	k	casa _____	boca _____		acto _____
	g	gato _____	jugo _____		signo _____
	x	José _____	rojo _____	reloj _____	

DIPTONGOS SEMICONSONÁNTICOS	DIPTONGOS SEMIVOCÁLICOS
/ie/ pié _____	/ei/ rey _____
/ue/ fuego _____	/au/ auto _____
/io/ piojo _____	/ai/ aire _____
/ue/ huevo _____	/eu/ peumo _____
/ia/ piano _____	/au/ jaula _____

HIATOS		
/i.o/ tío _____	/a.'u/ baúl _____	/e.'a/ teatro _____
/u.a/ púa _____	/i.e/ ríe _____	/a.'u/ ataúd _____

GRUPOS CONSONÁNTICOS	POSICIÓN INICIAL	POSICIÓN INTERIOR
Bl	blusa _____	cable _____
Pl	pluma _____	aplanar _____
tl	_____	atlas _____
Kl	clavo _____	ancla _____
gl	globo _____	iglú _____
fl	flan _____	_____
br	brazo _____	abra _____
pr	preso _____	compra _____
tr	tren _____	atrás _____
dr	dragón _____	ladra _____
kr	crema _____	micro _____
gr	grito _____	tigre _____
fr	fruta _____	cofre _____

Observaciones:

8.3. Anexo 3 – Pauta CLAFF

Nombre	Siglas
Ajuste vocálico	AFF V
Ajuste de vocal por consonante	AFF VC
Ajuste de consonante por vocal	AFF CV
Ajuste de sonoridad	AFF S
Ajuste de zona de articulación con cercanía de zona	AFF ZC
Ajuste de zona de articulación con lejanía de zona	AFF ZL
Ajuste de modo	AFF M
Ajuste de modo y zona de articulación con cercanía de zona	AFF M y ZC
Ajuste de modo y zona de articulación con lejanía de zona	AFF M y ZL
Ajuste de modo y sonoridad	AFF M y S
Ajuste de modo, sonoridad y zona de articulación con cercanía de zona	AFF M, S y ZC
Ajuste de modo, sonoridad y zona de articulación con lejanía de zona	AFF M, S y ZL
Ajuste de sonoridad y zona de articulación con lejanía de zona	AFF S y ZL
Aféresis	-----
Síncopa	-----
Apócope	-----
Prótesis	-----
Epéntesis	-----
Paragoge	-----
Metátesis	-----
Diptongación	-----
Monoptongación	-----

8.4. Anexo 4 – Ejemplo de la aplicación de la pauta CLAFF sobre una muestra de habla obtenida a partir de TREFF.

G. – M. E.

Posición inicial

1. /'re.ro/ por <dedo>: ajuste de modo y zona de articulación con cercanía de zona; ajuste de modo y zona de articulación con cercanía de zona
2. /'ni.ro/ por <nido>: ajuste de modo y zona de articulación con cercanía de zona
3. /'lo.sa/ por <rosa>: ajuste de modo
4. /dʒan.'du/ por <ñandú>: ajuste de modo y zona de articulación con cercanía de zona

Posición media

1. /'mu.be/ por <nube>: ajuste de zona de articulación con lejanía de zona
2. /'ko.ro/ por <codo>: ajuste de modo y zona de articulación con cercanía de zona
3. /'pe.ro/ por <perro>: ajuste de modo
4. /'xu.bo/ por <jugo>: ajuste de zona de articulación con lejanía de zona
5. <rojo>: sin respuesta

Posición final

1. /'se/ por <sed>: apócope
2. /'ma/ por <mar>: apócope
3. /e.'lo/ por <reloj>: aféresis; apócope

Trabada

1. /'au.to/ por <apto>: ajuste de consonante por vocal
2. /'ka.po/ por <campo>: síncopa
3. /'ka.to/ por <canto>: síncopa
4. /'a.to/ por <alto>: síncopa
5. /'ka.ne/ por <carne>: síncopa
6. /'au.to/ por <acto>: ajuste de consonante por vocal
7. /'si.no/ por <signo>: síncopa

Diptongos semiconsonánticos

1. /'ue.bo/ por <fuego>: aféresis; ajuste de zona de articulación con lejanía de zona
2. /'bue.bo/ por <huevo>: ajuste de modo y zona de articulación con lejanía de zona

Diptongos semivocálicos

1. /'dei/ por <rey>: ajuste de modo y zona de articulación con cercanía de zona
2. /'pe.ne/ por <peine>: monoptongación
3. /'xau.ba/ por <jaula>: ajuste de modo y zona de articulación con lejanía de zona

Hiatos

1. /'pi.o/ por <tío>: ajuste de zona de articulación con lejanía de zona
2. /ba.'u/ por <baúl>: apócope
3. /'li.e/ por <ríe>: ajuste de modo
4. /te.'a.to/ por <teatro>: síncopa
5. /a.ta.'u/ por <ataúd>: apócope

Grupos consonánticos

Posición inicial

1. /'la.bo/ por <clavo>: aféresis
2. /'lo.bo/ por <globo>: aféresis
3. /'ba.so/ por <brazo>: síncopa
4. /'pe.so/ por <preso>: síncopa
5. /'ten/ por <tren>: síncopa
6. /ra.'gon/ por <dragón>: aféresis
7. /'ke.ma/ por <crema>: síncopa
8. /'gi.to/ por <grito>: síncopa
9. /'fu.ta/ por <fruta>: síncopa

Posición interior

1. /'kla.be/ por <cable>: metátesis incompleta
2. /a.pla.'na/ por <aplanar>: apócope
3. /'a.kla/ por <ancla>: síncopa
4. /'blu/ por <iglú>: aféresis; ajuste de modo y zona de articulación con lejanía de zona
5. /'a.ba/ por <abra>: síncopa



6. /'ko.pa/ por <compra>: síncope; síncope
7. /a.'tas/ por <atrás>: síncope
8. /'la.ba/ por <ladra>: ajuste de zona de articulación con lejanía de zona; síncope
9. /'mi.ko/ por <micro>: síncope
10. /'ti.ge/ por <tigre>: síncope
11. /'ko.fe/ por <cofre>: síncope

	M.E	
Posición inicial	Nº de palabras	16
	Nº de AFF	5
Posición media	Nº de palabras	17
	Nº de AFF	4
Posición final	Nº de palabras	6
	Nº de AFF	4
Trabada	Nº de palabras	9
	Nº de AFF	7
Diptongos semiconsonánticos	Nº de palabras	5
	Nº de AFF	3
Diptongos semivocálicos	Nº de palabras	5
	Nº de AFF	3
Hiatos	Nº de palabras	6
	Nº de AFF	5
G.C posición inicial	Nº de palabras	12
	Nº de AFF	9
G.C posición interior	Nº de palabras	12
	Nº de AFF	14
Total	Nº total de palabras	88
	Nº total de AFF	54

8.5. Anexo 5 – Incidencia del género en TREFF y TEVI-R.

Variable	Hombre (n=11)		Mujer (n=19)		T	P	h ²
	Media	D.E.	Media	D.E.			
TREFF	77,00	27,31	59,63	19,47	2,03	0,0520	0,1282
TEVI-R	37,73	10,31	48,00	10,40	-2,62	0,0142	0,1963



8.6. Anexo 6 – Correlación entre los resultados obtenidos por los niños y los presentados por las educadoras de párvulos.

Variable	PUNTAJE PT TEVI R		PUNTAJE TREFF	
	Pearson	p-valor	Pearson	p-valor
TOTAL	0,17	0,3729	-0,09	0,6311
NOTA	0,17	0,3666	-0,10	0,6092
Habla espontánea				
LO	0,23	0,2247	0,14	0,4528
LC	-0,16	0,3889	-0,03	0,8855
IS	0,24	0,2084	0,10	0,6000
DeP	-0,05	0,8045	0,20	0,2988
DeL	0,21	0,2688	0,18	0,3359
DiL	0,03	0,8890	-0,06	0,7361
DFN	0,02	0,9012	-0,16	0,4067
FPL	0,02	0,8989	0,16	0,3964
Lectura cuento				
LO	0,28	0,1401	0,08	0,6828
LC	-0,02	0,9123	-0,10	0,5997
IS	0,22	0,2441	0,06	0,7387
DeP	0,02	0,9186	-0,07	0,7309
DeL	0,05	0,7735	0,10	0,6108
DiL	-0,04	0,8463	-0,15	0,4245
DFN	-0,08	0,6623	0,00	0,9973
FPL	-0,03		-0,13	0,4784