



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

“APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”

**Elaboración y validación de un programa de
entrenamiento para familias en riesgo de
exclusión social**

ESPERANZA PALAZÓN CARRIÓN

Dirigida por: Dra. Josefina Sala Roca

Programa de Doctorado en Psicología de la Comunicación y Cambio

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

Cerdanyola del Vallès, 2021

“APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”

Programa de entrenamiento para familias en
riesgo de exclusión social

Tesis doctoral presentada por

Esperanza Palazón Carrión

Doctorado en Psicología de la Comunicación y Cambio

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

Dirigida por

Dra. Josefina Sala Roca

(Universitat Autònoma de Barcelona)

Cerdanyola del Vallès, 2021

“La vida no puede ser descrita; sólo se puede experimentar y apreciar. Las descripciones son evaluables, pero la vida no. La vida es. La vida se desarrolla y existe en su totalidad en ese momento, ni más ni menos.” (Landreth, 2018, p. 21).

Antes de dar paso a la exposición de esta investigación, quiero reflejar las palabras de mi directora y tutora al aceptar esta propuesta, me hicieron sentir que la puesta en marcha de este proyecto iba a ir más allá de morir en un escrito. Ayudando así, a las familias que realmente lo necesitaban.

«Lo hago por esos niños, porque lo necesitan».

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecer a todas las familias participantes por compartir conmigo sus creencias, sus aprendizajes, sus dudas y por dejarme conocerlas y participar desinteresadamente en este estudio.

En segundo lugar, agradezco a todos los directores de los centros que han aceptado participar, ya que sin ellos no habría sido posible. También a todos los profesionales con los que he compartido experiencias, especialmente, a Ana, por tratarme como una más del equipo y por dejarme aprender de su profesionalidad.

A todos aquellos que han colaborado en la validación de documentos, entrevistas, análisis de datos, etc.

A Gael, Nil, Pau, y a sus madres por hacer de modelos, por permitirnos entrar en su casa y grabarlos en su contexto de interacción familiar para poder orientar y ayudar a otras familias.

A mi madre y mi padre, por acompañarme siempre y por su apoyo incondicional.

A mis hermanos Carmen, Natalia, María Dolores, María Teresa, José y Pili, por su ejemplo, sus enseñanzas, por estar siempre ahí.

A Denis, por apoyarme desde el principio y no dejar que abandone en los momentos menos esperanzadores de esta etapa.

Por último, agradecer a Fina, mi tutora y directora de tesis, “mi modelo” en la realización de este estudio. Gracias por la confianza, el acompañamiento, tu tiempo, las tutorías hablando de todo, por ser camarógrafa, y un largo etc. De forma resumida, por tu ayuda en la realización de este estudio. Me has enseñado mucho de “formalidad de investigación” pero a nivel personal, gracias por compartir conmigo tu experiencia.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

SOBRE MÍ.....	14
NOTA DE LA INVESTIGADORA.....	17
RESUMEN.....	18
RESUM.....	21
ABSTRACT.....	24
1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	27
1.1. Formulación del problema de investigación.....	29
1.1.1. Preguntas de investigación.....	29
1.1.2. Objetivos.....	30
2. MARCO TEÓRICO.....	31
2.1. Importancia de la comunicación y lenguaje en el ser humano.....	32
2.2. Desarrollo del lenguaje.....	33
2.2.1. Principales modelos.....	33
2.2.2. Elementos que influyen en el desarrollo del lenguaje.....	36
2.2.3. Etapas del desarrollo del lenguaje.....	40
2.3. Influencia del lenguaje en el desarrollo global del niño.....	42
2.3.1. Relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo.....	42
2.3.2. Relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo socioemocional.....	45
2.3.3. Influencia del desarrollo del lenguaje en el ámbito escolar.....	48
2.4. Papel de la familia y cuidadores en el desarrollo del lenguaje.....	50
2.4.1. La familia como sistema.....	51
2.4.2. La familia como estimulador del desarrollo comunicativo-lingüístico.....	53
2.4.3. Características de los inputs lingüísticos de la familia y su impacto en el desarrollo del niño.....	55
2.4.4. La influencia de la responsividad de las madres.....	56
2.4.5. Estilos educativos y desarrollo del lenguaje.....	58
2.4.6. Nivel socioeconómico y desarrollo del lenguaje.....	61
2.4.7. Educación materna y desarrollo del lenguaje.....	63
2.4.8. Salud mental materna y desarrollo del lenguaje.....	63

2.5. Comunicación y lenguaje en menores maltratados y tutelados. Scoping review	65
2.5.1. Resumen	65
2.5.2. Introducción.....	66
2.5.3. Metodología.....	68
2.5.4. Resultados	71
2.5.5. Discusión	81
2.5.6. Conclusiones	83
2.6. Programas dirigidos a promover las competencias parentales	84
2.6.3. Eficacia de las intervenciones para mejorar las habilidades de estimulación del desarrollo del lenguaje	84
2.6.4. Programas socioeducativos parentales en España.....	85
2.7. Video-feedback como estrategia de intervencion en familias vulnerables. Scoping review	95
2.7.3. Objetivos y metodología	96
2.7.4. Resultados	99
2.7.5. Conclusiones	107
3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”	108
3.1. Introducción	109
3.2. Características generales del programa.....	110
3.2.1. Finalidad y objetivo general	110
3.2.2. Fundamentos	111
3.2.3. Características de las participantes.....	111
3.3. Diseño y desarrollo del programa	113
3.3.1. Investigación - acción.....	113
3.3.2. Fases del desarrollo del programa	115
3.4. Versión final del programa aprendo a hablar jugando contigo.....	122
3.4.1. Objetivo	122
3.4.2. Principios éticos del programa	122
3.4.3. Contenidos y estructura del programa.....	124
3.4.4. Temporalización	145
3.4.5. Metodología.....	145
3.4.6. Formador	151
3.4.7. Espacios y recursos	157

3.4.8. Evaluación de los aprendizajes.....	161
4. VALIDACIÓN DEL PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”	165
4.1. Preguntas y objetivos de investigación	166
4.2. Metodología y diseño del estudio	166
4.3. Participantes.....	167
4.4. Plan de recogida de la información.....	169
4.4.1. Selección y elaboración de técnicas e instrumentos.....	169
4.4.2. Procedimiento de recogida de los datos	180
4.5. Análisis de la información	182
4.6. Evidencias de calidad del estudio	183
4.7. Resultados.....	183
4.7.1. Descripción de la muestra	184
4.7.2. Implementación del programa.....	184
4.7.3. Valoración de las madres del programa	187
4.7.4. Evaluación del impacto del programa en los conocimientos de las madres sobre el desarrollo comunicativo-lingüístico antes y después de realizar el programa	195
4.7.5. Impacto del programa en las habilidades comunicativo-lingüísticas que mostraron las madres antes y después de realizar el programa.....	199
4.7.6. Impacto del programa en el desarrollo de los niños.....	213
5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	216
5.1. El tamaño de la muestra y grupo control	217
5.2. Generalización de los aprendizajes	218
5.3. Evolución del menor	218
6. DISCUSIÓN	219
7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS	228
8. ÍNDICE DE TABLAS	232
9. ÍNDICE DE FIGURAS	233
10. REFERENCIAS	234
11. ANEXOS.....	253
Anexo 1. Aceptación e información requerida per la CEEAH de la UAB ...	254
Anexo 2. Solicitud de autorización de uso de imagen del participante	265
Anexo 3. Solicitud de autorización de uso de imagen del menor	268

Anexo 4. Solicitud de autorización de uso de imagen para la elaboración del material en vídeo.....	270
Anexo 5. Pauta observación.....	272
Anexo 6. Documento validación “escala desarrollo comunicativo-lingüística de 0 a 12 años” y hoja de registro.....	281
Anexo 7. Cuestionario.....	293
Anexo 8. Guion de la entrevista.....	296

SOBRE MÍ...

Conocer un poco a la persona que realiza un estudio ayuda a comprender mejor el motivo que la llevo a realizarlo. Esta es la razón por la cual, dedico unas líneas a presentarme.

Me gustaría comenzar con mi situación personal, enfocándome en el núcleo familiar donde he crecido y formado como persona. Pertenezco a una familia numerosa formada por nueve miembros. De esta forma, quiero compartir con ustedes el significado y el valor de la familia.

Para mí, la familia es el núcleo más importante de las relaciones sociales puesto que es donde adquirimos los valores y los aprendizajes más significativos para nosotros. Al ser la cuarta de siete hermanos, me facilitó coger el rol de “observadora y escuchar” conductas y sus porqués. Y así, aprender de ellos.

Cuidar, compartir, aprender, respetar, etc. son valores que desde niña nos han mostrado y enseñado en casa. Mis madres, a pesar de los diferentes trabajos, en muchas ocasiones siendo pluriempleados para poder sacar adelante a la familia, no les ha impedido dedicarnos tiempo, involucrarse y preocuparse por nuestra formación, crecimiento personal, etc.

Para nosotros la figura materna y paterna es muy importante debido a las relaciones que hemos establecido. Mamá y papá siempre han sido y son nuestro refugio en todo momento.

Se aprende de las personas que están dispuestas a enseñarte.

Con respecto a mi formación académica, también es importante porque refleja una parte de mi persona y en quien me he convertido. He recibido una educación pública desde el inicio, he participado en proyectos de voluntariado relacionados con el área de infancia y adolescencia en riesgo de exclusión social. Gracias a esto, he visto las diferentes dificultades que presentaban compañeros y participantes de estas actividades y me costaba entender porque esos niños no tenían la misma oportunidad debido al entorno en el que vivían. Conforme iba creciendo, fui entendiendo más su realidad, esto hizo darme cuenta de que quería “ayudarles”.

Por ello, realicé el Grado en Logopedia en la Universidad de Murcia, posteriormente cursé el Máster en Intervenció i Recerca en Patologia del Llenguatge: Sordesa i Trastorns Neurològics en la Universidad Autónoma de Barcelona y decidí realizar el Programa de Doctorado en Psicología de la Comunicación y Cambio en esta universidad.

El taller práctico desarrollado en este estudio me ha ayudado a mejorar intervenciones y mi práctica profesional, entender y conocer a personas en riesgo de exclusión social.

Mi experiencia como profesional autónoma colaborando en diferentes gabinetes, centros CRAE, escuelas, etc. me ha permitido empaparme de los diferentes contextos en los que se desarrolla y así, reafirmar nuestra labor como logopedas. También he impartido talleres formativos dirigidos tanto a familias como a profesionales sobre “El desarrollo comunicativo-lingüístico en las primeras etapas de la infancia”.

Además de comprender el valor que tiene en la sociedad esta profesión, hoy, una profesión poco valorada, ya que olvida que somos los encargados de la comunicación y lenguaje. Es decir, la comunicación es la base de las relaciones familiares, sociales, profesionales, etc. Por ello, la existencia de alteraciones en el desarrollo comunicativo afectará a todas las etapas de aprendizaje y de la vida (infancia, primaria, etapa adulta y anciana).

Por ello, una de las cosas que he aprendido a lo largo de los años es la importancia de que la familia tome consciencia de su rol en la estimulación del menor, y que no delegue sus responsabilidades al profesional. Normalmente, se les da a las madres unas pautas y recomendaciones en forma teórica, pero la teoría no llega a su fin sin unas prácticas adecuadas.

Otra de las cosas que he aprendido es que necesitamos más investigación-acción en nuestras intervenciones para poder actuar mejor. Facilitar la participación de las familias, acercarnos a ellas, preguntarnos qué saben, qué necesitan, qué está fallando en el proceso de intercambio de información profesional-familia y así, asegurarnos que los profesionales actúan conforme las necesidades de esta población. Todo ello generará los recursos y el apoyo necesario para el cambio.

Además, la tesis ha acabado guiando no solo mi práctica profesional sino también mi recorrido laboral. A medida que he ido trabajando en los distintos centros me han ofrecido puestos de trabajo que después me han abierto nuevas oportunidades.

Sabemos a nivel teórico qué factores influyen, sabemos qué tipo de intervención realizar para mejorar el desarrollo lingüístico de estos menores, sabemos que la familia es el factor que más influye en la estimulación del menor por la cantidad de situaciones y contextos que experimentan a lo largo del día, pero pocas veces lo ponemos en la práctica.

NOTA DE LA INVESTIGADORA

A lo largo de este texto, se utilizarán las formas «la formadora», «las madres» y «el menor/los menores» y «el bebé/los bebés» para referirnos indistintamente al conjunto de personas que comprenden cada grupo. De este modo, se pretende igualar los géneros en el lenguaje empleado y facilitar la lectura del texto.

En esta investigación hemos estudiado, analizado, evaluado las destrezas y habilidades comunicativas entre madres, madres e hijos. Siendo un mayor número de madres que de padres en la muestra. Por esto, en el análisis de los resultados de detallará de forma específica el género de las participantes (véase apartado [descripción de la muestra](#)).

RESUMEN

Antecedentes. Las interacciones entre cuidador principal y bebé a menudo se ven afectadas en las familias en riesgo de exclusión social. Es por esto, que no todos los niños reciben la misma estimulación para desarrollar las habilidades comunicativas y lingüísticas que son básicas para la mayor parte de los aprendizajes, comprometiendo también su desarrollo cognitivo y socioemocional, y su futura inserción socio-laboral. Después de realizar dos revisiones de la literatura científica sobre el papel de la familia en el desarrollo lingüístico, y los déficits que se producen en situaciones de negligencia y maltrato se concluye que los déficits observados se producen mayoritariamente porque los cuidadores principales desconocen el desarrollo comunicativo y carecen de competencias para estimular a los niños. Esto pone de manifiesto la necesidad de diseñar e implementar programas intensivos para dotar a las familias de las competencias para estimular el desarrollo comunicativo del bebé y empoderarlas.

Objetivo. El objetivo de este trabajo es desarrollar y validar un programa de estimulación comunicativo-lingüística para las figuras parentales de los menores en riesgo.

Método. Después de una revisión exhaustiva de la literatura científica, desarrollamos un programa de intervención “Aprendo a hablar jugando contigo” mediante la metodología de investigación-acción. Esta nos permitió profundizar en el diagnóstico de los problemas de las participantes y sus hijos, y adaptar y revisar el programa en diversas fases consecutivas para mejorar su efectividad. El formato final del programa fue evaluado a través de un diseño cuasi experimental: pre- posttest con un solo grupo en cuatro centros que acogen a madres en situación de riesgo psicosocial de la ciudad de Barcelona. Participaron 16 madres; el 31% eran tuteladas y el 69% en situación de vulnerabilidad, con sus respectivos hijos de 0 a 3 años.

El programa se estructura en un total de 24 sesiones, organizadas en 3 niveles de 8 sesiones de una duración de 60 a 90 minutos cada una, que se llevaron a cabo de forma semanal. La mayoría de las sesiones se realizaban de forma individual, aunque alguna sesión fue en grupos reducidos.

En la primera fase del programa, se explicó a las madres los conocimientos básicos sobre el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, y como valorar el desarrollo de sus

hijos. En una segunda fase, a través la utilización de vídeos modelo, y de una adaptación de la técnica del micro-teaching, se entrenó a la madre en las estrategias para estimular la comunicación y el lenguaje.

La evaluación de la efectividad del programa se basó en un cuestionario de adquisición de conocimientos, la habilidad de las madres de identificar el nivel de desarrollo del bebé, la adquisición de competencias de estimulación evaluadas a través de los vídeos (pre-post) y el impacto del programa en los bebés a partir de su evolución medida por la especialista en una escala del desarrollo (pre-post). Asimismo, se valoró la metodología del programa a través de la adherencia de las participantes al programa, una entrevista final en la que se pidió a las madres que evaluaran su aprendizaje y a la formadora, y las incidencias y observaciones realizadas a lo largo de las sesiones que la formadora anotaba en su diario de campo.

El análisis de datos se ha realizado mediante procedimientos cualitativos y cuantitativos.

Resultados. La adherencia al programa fue muy alta, las 16 madres realizaron todas las sesiones propuestas. En las entrevistas, la valoración realizada por las madres fue muy positiva.

Las participantes relataron la gran utilidad de los aprendizajes e informaron que los estaban aplicando diariamente con sus hijos. Asimismo, mostraron una alta satisfacción con la formadora. Esto nos indicó que fue un elemento especialmente relevante en el programa.

Los resultados del cuestionario y la escala mostraron que las participantes adquirieron de forma significativa conocimientos básicos sobre el desarrollo del lenguaje, así como una percepción más real del nivel evolutivo de su hijo.

El análisis de los vídeos evidencia un gran cambio en las conductas de las madres en las actividades de estimulación, siendo mucho más estimuladoras y ajustadas a las necesidades del bebé. Ello indica que las madres identificaron los indicadores de éxito en los intercambios comunicativos. Además, mostraron más seguridad en las interacciones con sus hijos.

Los datos analizados indican que la aplicación del programa es beneficiosa, no solo para los niños que son los beneficiarios últimos del programa, sino también en cuanto a la percepción de autoeficacia que la madre tiene como primera educadora del niño.

Conclusiones. Los resultados indican que el programa ha tenido un alto impacto. Las estrategias utilizadas (vídeos modelo, micro-teaching, intervención individualizada, empoderamiento), se han mostrado altamente eficaces para lograr los objetivos propuestos. El rol de la formadora en el proceso es un factor clave que debe considerarse en futuras aplicaciones del programa. El programa podría también aplicarse en figuras parentales y en educadores sociales.

Palabras clave: programa, intervención, familia, exclusión social.

HIGHLIGHTS

- La aplicación del programa tuvo un impacto significativo tanto en la adquisición de conocimientos básicos del desarrollo comunicativo-lingüístico del menor como en el aprendizaje de habilidades de interacción.
- El enfoque del programa se basó en el empoderamiento facilitó y mejoró la percepción de autoeficacia de la madre como educadora principal del menor.
- La estrategia del micro-teaching juntamente con los materiales elaborados (vídeos modelo) parecen ser de gran utilidad para enseñar habilidades de interacción comunicativa en la diada madre-menor.

RESUM

Antecedents. Les interaccions entre cuidador principal i bebè sovint es veuen afectades en les famílies en risc d'exclusió social. És per això, que no tots els nens reben la mateixa estimulació per a desenvolupar les habilitats comunicatives i lingüístiques que són bàsiques per a la major part dels aprenentatges, comprometent també el seu desenvolupament cognitiu i socioemocional, i la seva futura inserció sociolaboral. Després de realitzar dues revisions de la literatura científica sobre el paper de la família en el desenvolupament lingüístic, i els dèficits que es produeixen en situacions de negligència i maltractament es conclou que els dèficits observats es produeixen majoritàriament perquè els cuidadors principals desconeixen el desenvolupament comunicatiu i manquen de competències per a estimular als nens. Això posa de manifest la necessitat de dissenyar i implementar programes intensius per a dotar a les famílies de les competències per a estimular el desenvolupament comunicatiu del bebè i empoderar-les.

Objectiu. L'objectiu d'aquest treball és desenvolupar i validar un programa d'estimulació comunicatiu-lingüística per a les figures parentals dels menors en risc.

Mètode. Després d'una revisió exhaustiva de la literatura científica, desenvolupem un programa d'intervenció "Aprenc a parlar jugant amb tu" mitjançant la metodologia de investigació-acció. Aquesta ens va permetre aprofundir en el diagnòstic dels problemes de les participants i els seus fills, i adaptar i revisar el programa en diverses fases consecutives per a millorar la seva efectivitat. El format final del programa va ser avaluat a través d'un disseny quasi experimental: pre- posttest amb un sol grup en quatre centres que acullen a mares en situació de risc psicosocial de la ciutat de Barcelona. Van participar 16 mares; el 31% eren tutelades i el 69% en situació de vulnerabilitat, amb els seus respectius fills de 0 a 3 anys.

El programa s'estructura en un total de 24 sessions, organitzades en 3 nivells de 8 sessions d'una durada de 60 a 90 minuts cadascuna, que es van dur a terme de manera setmanal. La majoria de les sessions es realitzaven de manera individual, encara que alguna sessió va ser en grups reduïts.

En la primera fase del programa, es va explicar a les mares els coneixements bàsics sobre el desenvolupament de la comunicació i el llenguatge, i com valorar el desenvolupament dels seus fills.

En una segona fase, a través la utilització de vídeos model, i d'una adaptació de la tècnica del micro-teaching, es va entrenar a la mare en les estratègies per a estimular la comunicació i el llenguatge.

L'avaluació de l'efectivitat del programa es va basar en un qüestionari d'adquisició de coneixements, l'habilitat de les mares d'identificar el nivell de desenvolupament del bebè, l'adquisició de competències d'estimulació avaluades a través dels vídeos (pre-post) i l'impacte del programa en els bebès a partir de l'evolució del bebè mesura per l'especialista en una escala del desenvolupament (pre-post). Així mateix, es va valorar la metodologia del programa a través de l'adherència de les participants al programa, una entrevista final en la qual es va demanar a les mares que avaluessin el seu aprenentatge i a la formadora, i les incidències i observacions realitzades al llarg de les sessions que la formadora anotava en el seu diari de camp.

L'anàlisi de dades s'ha realitzat mitjançant procediments qualitius i quantitius.

Resultats. L'adherència al programa va ser molt alta, les 16 mares van realitzar totes les sessions proposades. En les entrevistes, la valoració realitzada per les mares va ser molt positiva.

Les participants van relatar la gran utilitat dels aprenentatges i van informar que els estaven aplicant diàriament amb els seus fills. Així mateix, van mostrar una alta satisfacció amb la formadora. Això ens va indicar que va ser un element especialment rellevant en el programa.

Els resultats del qüestionari i l'escala van mostrar que les participants van adquirir de manera significativa coneixements bàsics sobre el desenvolupament del llenguatge, així com una percepció més real del nivell evolutiu del seu fill.

L'anàlisi dels vídeos evidencia un gran canvi en les conductes de les mares en les activitats d'estimulació, sent molt més estimuladores i ajustades a les necessitats del bebè. Això indica que les mares van identificar els indicadors d'èxit en els intercanvis comunicatius. A més, van mostrar més seguretat en les interaccions amb els seus fills.

Les dades analitzades indiquen que l'aplicació del programa és beneficiosa, no sols per als nens que són els beneficiaris últims del programa, sinó també quant a la percepció d'autoeficàcia que la mare té com a primera educadora del nen.

Conclusions. Els resultats indiquen que el programa ha tingut un alt impacte. Les estratègies utilitzades (vídeos model, micro-teaching, intervenció individualitzada, apoderament), s'han mostrat altament eficaços per a aconseguir els objectius proposats. El rol de la formadora en el procés és un factor clau que ha de considerar-se en futures aplicacions del programa. El programa podria també aplicar-se en pares i en educadors socials.

Paraules clau: *programa, intervenció, família, exclusió social.*

HIGHLIGHTS

- L'aplicació del programa va tenir un impacte significatiu tant en l'adquisició de coneixements bàsics del desenvolupament comunicatiu-lingüístic del menor com en l'aprenentatge d'habilitats d'interacció.
- L'enfocament del programa es va basar en l'apoderament va facilitar i va millorar la percepció d'autoeficàcia de la mare com a educadora principal del menor.
- La estratègia del micro-teaching juntament amb els materials elaborats (vídeos model) semblen ser de gran utilitat per a ensenyar habilitats d'interacció comunicativa en la diada mare-menor.

ABSTRACT

Background. Interactions between primary caregiver and baby are often affected in families at risk of social exclusion. Therefore, not all children receive the same stimulation to develop the communication and linguistic skills that are basic for most of the learning, also compromising their cognitive and socio-emotional development, and their future socio-occupational insertion.

After conducting two reviews of the scientific literature on the role of the family in language development, and deficits that occur in neglectful situations and abuse, it is concluded that the deficits observed are mainly produced because the main caregivers are unaware of communicative development and lack competences to stimulate children. This highlights the need to design and implement intensive programs to equip families with competences to stimulate the communication development of the baby and empower them.

Objective. The objective of this work is to develop and validate a communicative-linguistic stimulation program for the parental figures of minors at risk.

Method. After an exhaustive review of the scientific literature, we developed an intervention program "I learn to talk by playing with you" using the action research methodology. This allowed us to deepen the diagnosis of the problems of the participants and their children, and to adapt and review the program in various consecutive phases to improve its effectiveness. The final format of the program was evaluated through a quasi-experimental design: pre-post-test with a single group in four centers that host mothers at psychosocial risk in the city of Barcelona. 16 mothers participated; 31% were in foster care and 69% were in a vulnerable situation, with their respective children from 0 to 3 years old.

The program is structured in a total of 24 sessions, organized in 3 levels of 8 sessions lasting from 60 to 90 minutes each, which were carried out on a weekly basis. Most of the sessions were carried out individually, although some sessions were in small groups.

In the first phase of the program, the mothers were explained the basic knowledge about the development of communication and language, and how to assess the development of their children.

In a second phase, using model videos and an adaptation of the micro-teaching technique, the mother was trained in strategies to stimulate communication and language.

The evaluation of the effectiveness of the program was based on a questionnaire for the acquisition of knowledge, the ability of mothers to identify the level of development of the baby, the acquisition of stimulation skills evaluated through the videos (pre-post) and the impact of the program on babies from their evolution measured by the specialist on a developmental scale (pre-post). Likewise, the methodology of the program was assessed through the adherence of the participants to the program, a final interview in which the mothers were asked to evaluate their learning and the trainer, and the incidents and observations made throughout the sessions that the trainer wrote down in her field diary.

The data analysis has been carried out using qualitative and quantitative procedures.

Results. The adherence to the program was very high, the 16 mothers performed all the proposed sessions. In the interviews, the assessment made by the mothers was very positive.

The participants informed about the great usefulness of the learning and reported that they were applying it daily with their children. They also showed high satisfaction with the trainer. This indicated to us that it was an especially relevant element in the program.

The results of the questionnaire and the scale showed that the participants acquired in a significant way basic knowledge about language development, as well as a more realistic perception of the evolutionary level of their child.

The analysis of the videos shows a great change in the mothers' behaviors in stimulation activities, being much more stimulating and adjusted to the baby's needs. This indicates that the mothers identified the indicators of success in the communicative exchanges. In addition, they showed more security in interactions with their children.

The analyzed data indicate that the application of the program is beneficial, not only for the children who are the ultimate beneficiaries of the program, but also in terms of the perception of self-efficacy that the mother has as the child's first educator.

Conclusions. The results indicate that the program has had a high impact. The strategies used (model videos, micro-teaching, individualized intervention, empowerment) have shown to be highly effective in achieving the proposed objectives. The role of the trainer in the process is a key factor that must be considered in future applications of the program. The program could also be applied to father and social educators.

Keywords: *program, intervention, family, social exclusion.*

HIGHLIGHTS

- The application of the program had a significant impact both on the acquisition of basic knowledge of the child's communicative-linguistic development and on the learning of interaction skills.
- The focus of the program was based on easy empowerment and improved the mother's perception of self-efficacy as the child's primary educator.
- The micro-teaching strategy together with the elaborated materials (model videos) seem to be very useful to teach communicative interaction skills in the mother-child dyad.

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Se necesita estimular el lenguaje desde el nacimiento para posibilitar el desarrollo, no solo del lenguaje, sino de todas las habilidades y meta habilidades que requieren de él (Abner, et al., 2013; Soderstrom & Wittebolle, 2013). El correcto desarrollo del lenguaje es necesario para el éxito escolar (Iversen, et al., 2010; Merritt & Klein, 2015).

Los factores que más influyen en el desarrollo del lenguaje son los denominados factores ambientales entre los que destaca el papel de la familia como uno de los más importantes (Chamberland, et al., 2015). Los estudios inciden en la importancia de observar cómo las madres y sus hijos interactúan en el contexto “hogar”. Según Soderstrom y Wittebolle (2013), el tipo de comunicación y habla que se establece en la diada madre-hijo es uno de los predictores más relevantes de la competencia lingüística en edades posteriores. Una pobre e insuficiente estimulación y una carencia afectiva en los intercambios comunicativos provocan retrasos en el lenguaje (Abner, et al., 2013; Soderstrom & Wittebolle, 2013). Por ello, todo esto es clave para evaluar adecuadamente el desarrollo comunicativo-lingüístico en la primera infancia (Dale et al., 2015).

Además, las primeras comunicaciones recíprocas y no verbales establecidas entre el neonato y el cuidador principal parecen estar relacionadas con la posterior maduración de la capacidad de regulación emocional del niño (Becker & Streeck-Fischer, 2012). Por ello, es necesario evaluar el desarrollo comunicativo-lingüístico en la primera infancia para evitar los problemas que pueden derivar de retrasos o deficientes desarrollos en esta área (Dale et al., 2015).

La transmisión intergeneracional de situaciones de pobreza o exclusión, en muchas ocasiones, se fundamenta en la falta recurrente de recursos familiares para la educación de los hijos. Esta puede suponer ya una desigualdad de oportunidades desde los primeros estadios de la vida. No todos los niños reciben igual estimulación de las habilidades comunicativas y lingüísticas que son básicas para la mayoría de los aprendizajes.

Deben considerarse las condiciones y características de vida que suelen presentar las madres de estos niños, antes y durante el embarazo (situación de estrés, problemas económicos, consumo de sustancias nocivas, etc.). Estos factores prenatales y postnatales pueden conllevar problemas en el desarrollo comunicativo-lingüístico (Steer, et al., 2015). Por otra parte, muchas de estas madres no han tenido modelos parentales que constituyan referentes positivos de cómo estimular el lenguaje de sus hijos. Las madres

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

que afrontan la maternidad solas, sin apoyos familiares y con problemas diversos que dificultan que puedan centrarse en su hijo son especialmente vulnerables (Merritt & Klein, 2015).

Para poder romper estos ciclos se requieren programas intensivos para dotar de recursos y empoderar a las familias. Teniendo en cuenta la importancia de la estimulación familiar en el desarrollo del lenguaje durante los primeros años de vida. Los hijos de madres en situación de riesgo social (madres adolescentes tuteladas, familias sin recursos, etc.) están en un contexto de especial vulnerabilidad. Por ello, elaboramos y validamos un programa de intervención para estas familias.

1.1. Formulación del problema de investigación

Las habilidades de estimulación comunicativa normalmente se aprenden de los modelos parentales y educativos a lo largo de la vida por ello, las madres de familias desestructuradas posiblemente no hayan desarrollado habilidades y recursos para estimular el desarrollo comunicativo y lingüístico de sus hijos. Además, los modelos inadecuados posiblemente se transmitirán a los hijos y afectarán a su desarrollo. Por eso, es necesario crear espacios y programas donde se aprendan habilidades de estimulación.

De este modo, nuestra intención es crear un programa para desarrollar las habilidades de interacción comunicativa de madres a hijos, que rompa con estos ciclos inadecuados, y su validación.

1.1.1. Preguntas de investigación

Ante las situaciones expuestas en el apartado anterior, nos planteamos: ¿qué características debe tener un programa de estimulación del lenguaje dirigido a los cuidadores de niños en riesgo social para ser eficiente?

1.1.2. Objetivos

1.1.2.1. Objetivos generales:

- Desarrollar y validar un programa formativo para familias en riesgo de exclusión social en habilidades de estimulación del lenguaje.

1.1.2.2. Objetivos específicos

- Conocer y detectar las características que debía tener el programa para ser eficiente. ¿Qué necesitan?
- Construir un programa orientado a desarrollar las habilidades de estimulación de los cuidadores de los niños.
- Empoderar a las familias en el desarrollo comunicativo-lingüístico del menor para su abordaje desde la familia.
- Evaluar el programa.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Importancia de la comunicación y lenguaje en el ser humano

En la sociedad actual, es cada vez más evidente que nuestras posibilidades de trabajo, estudios y relaciones sociales dependen en gran parte de nuestras habilidades comunicativo-lingüísticas (González, et al., 2011; González & Hornauer-Hughes, 2014). La comunicación lingüística va más allá de la mera producción verbal:

La comunicación lingüística se basa en dos competencias diferenciadas: por un lado, en la capacidad de procesar «formas» lingüísticas (morfemas, palabras, oraciones) para desvelar su significado, y por otro, en la capacidad de interpretar acciones humanas, esto es, conductas significativas que expresan intenciones. (González, et al., 2011, p.111)

De este modo, nuestro desarrollo cognitivo y social dependerá en gran medida de nuestra habilidad comunicativo-lingüística. La comunicación y el lenguaje como instrumento de esta nos permiten representar objetos, eventos, experiencias y el intercambio de información o conocimientos sobre el mundo en cualquier tiempo y espacio, así como vincularnos con otras personas y con el mundo que nos rodea. Es por ello que las personas con dificultades comunicativo-lingüísticas pueden mostrar dificultades para manifestar sentimientos, necesidades y sensaciones, además de ver limitados sus recursos para expresar intenciones, estados y construir significados. Consecuentemente, capacidades como pensar, razonar y crear están estrechamente vinculadas a la competencia comunicativo-lingüística y se pueden ver comprometidas ante su afectación (Loeches, 2011; González & Hornauer-Hughes, 2014). Por otro lado, controlar y planificar nuestra acción y la de los demás depende de la función de autorregulación cognitiva y comportamental del lenguaje. Esto nos permite hacer explícitas las intenciones, estabilizarlas y convertirlas en acción.

2.2. Desarrollo del lenguaje

2.2.1. Principales modelos

En este apartado realizaremos un breve repaso a los diferentes modelos que han tratado de explicar “la forma” o “el mecanismo” por el cual adquirimos y conseguimos el dominio suficiente del lenguaje, porque la investigación que presentamos persigue desarrollar un programa que estimule el desarrollo del lenguaje de niños que se hallan en situaciones de alto riesgo en gran parte como consecuencia de los modelos deficitarios que vivieron sus madres.

2.2.1.1. Modelos empiristas

Estos modelos se basan en los principios del conductismo. Este entiende que el lenguaje se enseña, paso a paso, a través de la asociación y el reforzamiento.

Dentro de este modelo podemos hallar dos formas de entender la adquisición del lenguaje o la combinación de esta: a través de procesos de condicionamiento clásico, cuyos defensores principales son Watson, Osgood y Luria; a través de procesos de condicionamiento operante, defendido principalmente por Skinner y; condicionamiento clásico y operante con autores como Staats (Noguera, 2018; Rodríguez, 2010).

Siguiendo a estos autores, las madres ajustarían, adaptarían y simplificarían su habla de forma instintiva cuando interactúan con su hijo. De esta manera, ayudarían a los menores a asociar los objetos con las palabras que han escuchado, especialmente si se produce un reforzamiento. Además, a diferencia de Watson y seguidores, Skinner considera que el menor aprende por medio del *estímulo-respuesta*. Es decir, si el adulto satisface con atenciones cada emisión que realiza el menor, esto refuerza la repetición de la conducta, ya que el menor busca la satisfacción que le proporciona el adulto (Noguera, 2018; Rodríguez, 2010).

2.2.1.2. Modelos innatistas

Para Noam Chomsky, principal representante de la teoría generativa-transformacional, el desarrollo lingüístico de los niños se da solamente por exposición a la lengua. Es decir, emerge sin ningún tipo de instrucción. Puesto que, para él, los seres

humanos nacemos con estructuras cerebrales que nos preparan para buscar el lenguaje humano (Alonso, 2011; Birchenall, et al., 2014; Pérez et al., 2015).

2.2.1.3. Modelos cognitivos

Piaget, principal representante de la teoría cognitiva, considera que el lenguaje se desarrolla en el proceso cognitivo. Es decir, por medio del pensamiento se desarrollan las ideas para una posterior expresión lingüística. De este modo, el pensamiento precede al lenguaje considerándose como un producto de la inteligencia. Además, Piaget, considera que los menores en edad preescolar presentan un “habla egocéntrica” porque su pensamiento es “egocéntrico” (Cárdenas, 2011).

2.2.1.4. Modelos interaccionistas

En este modelo situamos, por un lado, a Vygotsky y por otro a Bruner (Rodríguez & Santana, 2010). Vygotsky, defensor de la teoría sociocultural, consideraba que el pensamiento, la intervención de la sociedad y los contextos en los que se desenvuelve y crece una persona determinan el desarrollo del lenguaje. No obstante, para Vygotsky, a diferencia de Piaget, no hay pensamiento sin lenguaje, ni lenguaje sin pensamiento, puesto que esto sucede de forma conjunta. Además, añade, que el denominado “habla egocéntrica” de Piaget cumple funciones autorreguladoras en el menor. Es decir, al inicio los menores utilizan el habla como herramienta de planificación, guía y dirección de sus acciones y con el paso del tiempo desarrollan el pensamiento verbal. Por otro lado, a Bruner, considera que se produce un proceso cognitivo por medio de un conducto, por ejemplo, un entorno social, que nos lleva a desarrollar un lenguaje. De este modo, entendemos que no podemos determinar qué precede a qué, puesto que todo está en un proceso continuo de carácter circular (Rodríguez & Santana, 2010).

Figura 1. Modelo interaccionista.



Fuente. Elaboración propia a partir de la información extraída de Rodríguez y Santana (2010).

Los autores que defienden las teorías socioculturales e interactivas del desarrollo de la comunicación y el lenguaje postulan que las características de las interacciones que se dan entre las madres y sus hijos, y la actividad comunicativa y lingüística que ponen en marcha constituyen un factor explicativo fundamental del desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños.

Si bien estas teorías fueron objeto de numerosos debates y discusiones en otras épocas, las preguntas de ¿Cómo adquirimos el lenguaje?, ¿Lo aprendemos por asociación?, ¿Nacemos preparados para aprender el lenguaje sin ninguna instrucción?, ¿El adulto es quien enseña al menor?, ¿Los recién nacidos son seres sociales que se comunican? Continúan sin una respuesta unívoca.

Si bien los diferentes modelos tratan de explicar la adquisición del lenguaje, cada modelo podría adaptarse para describir un aspecto particular del aprendizaje del lenguaje. Es por ello por lo que la explicación de las condiciones que favorecen o dificultan el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas deben buscarse en la interacción compleja de los distintos mecanismos, y los múltiples factores que pueden incidir en diferentes momentos del proceso.

2.2.2. Elementos que influyen en el desarrollo del lenguaje

Tal y cómo hemos explicado en el apartado [principales modelos](#), existen diferentes teorías y estudios que respaldan los factores que influyen en el desarrollo del lenguaje. A pesar de que los autores expuestos anteriormente no coinciden en la forma de adquisición del lenguaje, respaldan que son diversos los factores que determinan su desarrollo, aprendizaje y maduración.

Coincidimos en que el lenguaje es el resultado de la interacción entre genética (la herencia, la persona tiene predisposición y una base natural), la maduración biológica, el entorno directo (familia), los factores externos (ambiente social, la escolarización) y las relaciones afectivas (Fernández, 2013; Medina et al., 2015). Además, es difícil concebir el lenguaje separado de lo social, motriz o cognitivo (Fernández, 2013; Medina et al., 2015).

A lo largo de toda la vida, vamos adquiriendo y perfeccionando nuestro lenguaje. La capacidad lingüística, al igual que otra capacidad humana evoluciona a través de la experiencia y el aprendizaje (Serón y Aguilar, 1992). Para que el lenguaje se desarrolle correctamente, este necesita de bases anatómicas y funcionales de los órganos sensoriales periféricos, bases neurofisiológicas y la influencia del medio.

En los tres primeros años de vida se producen los avances lingüísticos más significativos. En gran parte, gracias al proceso de mielinización de las vías auditivas, vestibulares y propioceptivas que tiene lugar de forma gradual desde la etapa del embarazo, y especialmente durante los dos primeros años de vida. Además, los nervios craneales implicados en la articulación de la palabra están mielinizados en el recién nacido permitiendo la creación de las primeras conexiones neuronales que dan soporte al desarrollo lingüístico (Carlson, et al., 2006; Hernández-Muela, et al., 2004; Moreno-Torres & Berthier-Torres, 2012; Narbona, 2001). Ello permite, por un lado, las primeras experiencias auditivas en la etapa prenatal que posibilitan monitorizar el desarrollo del lenguaje en los menores a partir de signos prelingüísticos. Y por otro, que el menor sea capaz de discriminar la voz humana, los sonidos del habla, distinguir su lengua materna y reconocer las voces de sus madres (Birchenall, et al., 2014; Hernández-Muela, et al., 2004; Moreno-Torres & Berthier-Torres, 2012). El cerebro del bebé va adaptándose durante los primeros años de vida. La ausencia de estimulación en fases críticas del

desarrollo puede afectar el lenguaje, impidiendo además la consolidación de la dominancia cerebral (Amores-Villalba & Mateos-Mateos, 2017).

Por ello, y en lo que concierne a la influencia del medio, la estimulación exterior regulará los intercambios entre menor y adulto como forma de aprendizaje. Es decir, el niño irá modificando y perfeccionando su lenguaje en función de las respuestas que obtiene de los que la rodean (estimulación recibida). Desde los primeros momentos de vida, el bebé se muestra social y comunicativa con su entorno. Esta primera comunicación está basada en procesos no verbales, el bebé seguirá desarrollando su capacidad comunicativo-lingüística principalmente en su contexto familiar. La interacción comunicativa en la diada madre-bebe se caracterizan por una serie de capacidades presentes en el menor y de formas instintivas con la que las madres se dirigen al bebé (Español, 2007). Estas permiten un intercambio armónico entre ambos. Las primeras interacciones establecidas entre madre-menor se conocen como proto-conversaciones. En ellas, la madre responde a las conductas expresivas del menor y se observa el interés de los interlocutores creando la alternancia de turnos. Por un lado, el menor cuenta con la capacidad de expresar sus estados internos a través de las emociones (alegría, tristeza, ira, miedo, etc.). Son capaces de identificar y responder a la prosodia del habla materna, así como a los movimientos, la estimulación táctil, visual y cenestésica que acompaña al mensaje de la madre. Además, tienen una capacidad incipiente de imitación y son sensibles a la organización temporal de los eventos (Español, 2007). Por otro, se conoce que las madres, cuando se dirigen a sus bebés utilizan un habla caracterizada por patrones rítmicos, pausas, frases segmentadas, etc. conocida como “habla dirigida al bebé” (babytalk). Las madres intuitivamente van fomentando el desarrollo del menor por medio de tres procesos (Papôusek citado en Español, 2007):

1º. Guían las vocalizaciones de los bebés hacia modulaciones melódicas.

2º. Incrementan la estimulación con juegos rítmicos y combinándolos con melodías rítmicas sencillas.

3º. Estimulan con secuencias silábicas repetidas caracterizadas por una secuenciación rítmica de fonación y melodías sobreimpuestas.

Por ello, los menores pasan de sonidos prolongados y eufónicos a producir sílabas como proto-palabras atribuyéndole significado. De este modo, la familia será la encargada de proporcionar inputs lingüísticos.

Por medio de los inputs lingüísticos aportados por la familia, la adquisición de los diferentes componentes del lenguaje se da a través de los significados y significantes, sintaxis y pragmática (Ferreiro, 2011) siguiendo el proceso descrito en la tabla 1.

Tabla 1. Adquisición de los diferentes componentes del lenguaje

Significados y significantes	A través de los inputs recibidos el bebé va relacionando significados con significantes. Esto es, el bebé al escuchar e intentar comunicarse asocia el significante con el significado. El desarrollo del significado se produce en el periodo de las primeras palabras o periodo holofrástico (palabras que valen por toda una frase y tienen valor dependiendo del contexto), porque consideran que las palabras forman frases globales con significado.
Producción lingüística	De forma inconsciente, la madre entrena este sistema desde los primeros meses del bebe; es decir, la madre la estimula a producir palabras y a incrementar su vocabulario. Los primeros balbuceos del bebé son los precursores de los sonidos formales aprendidos de los patrones adultos mediante moldeamiento. Posteriormente se producen las primeras palabras. Las primeras palabras suelen referirse a personas, animales, objetos cotidianos, acontecimientos y modos de relacionarse con el entorno. Se podría decir, que la palabra empleada por el menor tiene la misma función semántica que una frase realizada por el adulto.
Sintaxis	Alrededor de los 18 meses el menor comienza a realizar construcciones oracionales mínimas, es decir, combina dos o más palabras. Hacia los 18 meses, el niño pasa de usar una palabra a combinar dos o más. Esto es el comienzo de la construcción de las relaciones sintácticas. Cuando se produce el habla holográfica el niño utiliza sola palabra-acción hay pareceres contrapuestos entre los distintos autores, mientras unos manifiestan la existencia implícita de relaciones gramaticales, otras rechazan las relaciones sintácticas porque no suponen la estructura: sujeto-predicado y complementos.

	El intercambio de expansiones y reducciones significativas delimitan la sintaxis a través de un modelo de imitación y refuerzo.
Pragmática	Al final de esta etapa en la que el menor emite más palabras. Los diferentes contextos favorecerán el aprendizaje de diferente vocabulario y estructuras sintácticas con diferentes significados semánticos. Los menores, según los diferentes contextos, practicarán la utilización del vocabulario aprendido en el mismo y su extrapolación a diferentes contextos. De este modo, las locuciones del niño comienzan a adoptar estructuras gramaticales semejantes a las del habla adulta

Fuente. Elaboración a partir de Ferreiro (2011)

La adquisición del vocabulario es un proceso lento y gradual que se acompaña del desarrollo motor y del desarrollo de las habilidades simbólicas. Estas son imprescindibles para una adecuada adquisición del sistema lingüístico. El menor adquirirá un sistema lingüístico autónomo que se sustituirá progresivamente a través de diferentes procesos para la consecución de objetivos comunicativos (Cardona, et al., 2013).

Se sabe, que una estimulación insuficiente contribuye a un desarrollo anatómico y funcional anómalo (Portellano, 2008). Si no se estimula el proceso, el niño verá mermada sus posibilidades de realizar el proceso de mediación cultural, a través de la cual desarrollamos nuestras estructuras mentales. Es decir, la madre tiene que otorgar significados a los significantes o facilitar al menor otro sistema de comunicación que dé acceso a esa interacción socioafectiva.

Como se ha ido comentado, son diversos los factores que hay que tener en cuenta para que se produzca el aprendizaje y maduración del lenguaje (competencia). Entre ellos, la estimulación ambiental (familia) es decisiva para el adecuado desarrollo del lenguaje (potencialidad). El desarrollo óptimo de este proceso podrá monitorizarse a través de hitos en el desarrollo lingüístico que suelen producirse en determinadas franjas de edad.

2.2.3. Etapas del desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje es un proceso complejo que abarca diferentes niveles: fonológico, léxico, morfológico, semántico, sintáctico y pragmático (Cuetos, 2018). Atendiendo a la secuencia evolutiva normalizada del desarrollo del lenguaje, presentamos, en líneas generales, las edades en las que los menores alcanzan hitos en su adquisición en la siguiente tabla.

Tabla 2. Etapas desarrollo comunicativo-lingüístico

Etapa prelingüística	
Entre los 0 y 3 meses de edad	El lenguaje se desarrolla por medio de una comunicación a través de sonidos, gestos, expresiones faciales, etc. Es decir, el recién nacido, establece una comunicación reflejada por llantos, movimientos, expresiones faciales
Entre los 3 y 6 meses de edad	Empieza a realizar ruidos significativos: murmullos, quejidos, llantos, risas, chillidos, canturreos, sonidos vocálicos, etc.
De los 6 a los 10 meses	Imita sonidos y repetición de sílabas.
Etapa lingüística	
Entre los 10 y 12 meses	El menor comprende palabras sencillas, realiza entonaciones similares a las del habla y vocalizaciones específicas que tienen significado para las personas que conocen bien al menor. También usa gestos específicos para comunicarse como por ejemplo señalar.
Alrededor de los 12 meses	Se producen las primeras palabras habladas y se va produciendo el desarrollo del vocabulario hasta llegar aproximadamente a las 50 palabras a los 18 meses. A partir de este momento se produce una eclosión de vocabulario y alrededor del segundo año el menor produce frases con varias palabras.

Durante el 2º año	Alcanza un vocabulario de unas 1.000 a 2.000 palabras, y a nivel gramatical emplea más verbos, adjetivos, plurales, etc. Va aumentando la extensión de las frases.
A los tres años	Su vocabulario se compone de entre 1000 y 5000 palabras, la extensión de las oraciones es de 3 a 8 palabras, utiliza conjunciones, adverbios, artículos y se realiza frecuentemente la pregunta ¿por qué? Posteriormente vamos aumentando el vocabulario, la extensión de las frases y utilizamos una gramática cada vez más compleja.
Alrededor de los 6 años	Se inicia la adquisición de la lecto-escritura.

Fuente. Elaboración a partir de Pérez et al. (2006)

De forma resumida, en los tres primeros años de vida es cuando se producen los cambios más significativos. A partir del primer año de vida pasamos de una comunicación refleja a producir las primeras palabras. En el segundo año, utilizamos la palabra frase para comunicar lo que queremos y conocemos la mayoría de los nombres de los objetos cotidianos. Y a los tres años, tenemos conversaciones similares a un adulto.

Aquí, nuestra intención ha sido sintetizar las *características de logro* en la adquisición del lenguaje desde el nacimiento hasta los 6 años para ofrecer una visión general de este proceso. Si profundizáramos más, nos extenderíamos bastante y no es este nuestro objetivo. No obstante, para más detalles se puede consultar a través del siguiente enlace la escala de desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años que se realizó para este estudio:

https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2016/166925/Escala_comunicativo_lingüístico_0_a_12.pdf

2.3. Influencia del lenguaje en el desarrollo global del niño

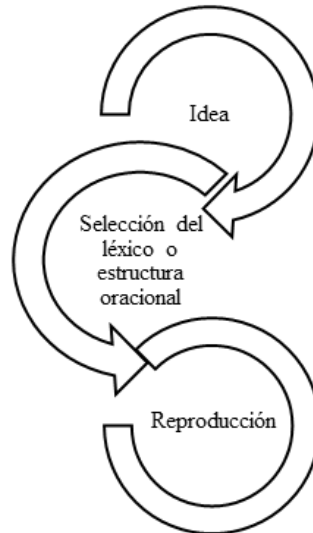
El lenguaje se encuentra relacionado con el desarrollo cognitivo, social y personal. Cuando hablamos de lenguaje, no sólo debemos tener en cuenta el momento evolutivo en que el niño se encuentra, sino además los factores relacionados con el ámbito familiar, escolar y sociocultural en que el menor se desenvuelve, y como afecta a otras áreas relevantes del desarrollo como el desarrollo cognitivo y socioemocional.

2.3.1. Relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo

El desarrollo lingüístico y cognitivo no se puede disociar. «El lenguaje es fruto del pensamiento, pero también es modulador del mismo, y ambos son controladores de la acción y conducta humana» (Bruner citado en Arrizabalaga & Velasco, 2016 p. 112).

Páucar, et al., (2013, p.87) definen el desarrollo cognitivo como «un proceso culturalmente organizado, en el cual los procesos psicológicos superiores surgen a partir de la internalización de prácticas sociales específicas». Los procesos cognitivos como el lenguaje, el pensamiento, las funciones ejecutivas y la inteligencia hacen posible la adquisición de los aprendizajes (Naranjo & Peña, 2016). El pensamiento se concibe «como la capacidad que tienen las personas para captar y producir ideas en momentos determinados» (Naranjo & Peña, 2016, p. 35). Según Naranjo & Peña (2016, p.35) para que el pensamiento funcione perfectamente debe crear conceptos, resolver problemas y tomar decisiones. Puesto que esto permite expresar las ideas, concebirlas y reproducirlas.

Figura 2. Expresión del pensamiento



Fuente. Elaboración propia a partir de Naranjo, et al. (2016).

El procesamiento de la información, el lenguaje interno, el pensamiento verbalizado, la conciencia reflexiva, la simbolización, el desarrollo de capacidades de abstracción, etc., se producen por la interrelación pensamiento-lenguaje (Arrizabalaga & Velasco, 2016).

El desarrollo intelectual se puede concebir a través de la representación o sistema de representación. Esto es un conjunto de iconos, símbolos, etc. que conservan aquello experimentado en diferentes acontecimientos (Bruner & Acción, 1984).

En el aprendizaje lingüístico se adquieren abstracciones que fomenta el desarrollo cognitivo (interacción del lenguaje con el pensamiento). Es decir, el aprendizaje de nuevos conceptos abstractos facilita la realización de conductas más complejas o elaboradas. Por medio de las funciones ejecutivas transformamos el pensamiento en acción, es decir, lo llevamos a la práctica. Por tanto, realizamos una acción pensada o emitimos enunciados lingüísticos para expresar la idea reproducida en el pensamiento. estableciendo así determinadas conductas racionales en situaciones contextuales. También se debe tener en cuenta que los conceptos se transmiten de generación en generación mostrando evidencia de la influencia social y cultural en el proceso. El

lenguaje permite la abstracción y la simbolización, de situaciones o hechos. Es decir, facilita la ubicación temporal y espacial de conceptos de individualidad personal y social (Arrizabalaga & Velasco, 2016).

El lenguaje verbal permite expresar el pensamiento facilitando el control y regulación de los propios procesos cognitivos (Arrizabalaga & Velasco, 2016). Dificultades en el lenguaje pueden conllevar la interpretación errónea de los pensamientos e intenciones de otras personas (Galende, et al., 2011; Sánchez-Medina, et al., 2012).

Sánchez-Medina y colaboradores (2012) observaron la relación entre el dominio verbal y el desarrollo de la función reguladora del lenguaje en un grupo de 82 alumnos y alumnas de educación infantil y primaria (4–7 años). Los resultados que obtuvieron mostraron una alta correlación entre las puntuaciones de las escalas de medida del lenguaje y el proceso de interiorización del habla privada. Esto demuestra la importancia que tiene el dominio verbal en el desarrollo cognitivo. Por su lado, Galende, et al. (2011) analizaron el desempeño de 70 niños de 5 años en tareas que requerían de la Teoría de la mente, mostrando la interrelación del nivel de desarrollo verbal con dicho desempeño. Los resultados del estudio también apoyaron una posible influencia del contexto familiar a través de variables como la calidad de la atención no parental o el nivel de contacto y apoyo social.

También hay estudios que señalan la vinculación de las dificultades lingüísticas con las observadas en las funciones ejecutivas como muestran (Acosta Rodríguez et al., 2017; Reichenbach et al., 2016). Acosta Rodríguez, et al. (2017) evaluaron a 58 niños (29 con trastorno del lenguaje y 29 con desarrollo típico) con edades comprendidas entre los 5 y los 12 años y observaron un mayor deterioro en la memoria de trabajo en los menores con dificultades lingüísticas. Reichenbach, et al. (2016) evaluaron y compararon a 30 niños con trastorno del lenguaje y 30 controles sanos con una edad media de 63 meses. Los niños con trastornos del lenguaje mostraron habilidades significativamente más pobres de memoria fonológica a corto plazo; además encontraron que estos tendrían a tener habilidades más pobres para la inhibición y la velocidad de procesamiento.

2.3.2. Relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo socioemocional

«El lenguaje de las emociones es en sí mismo y sin duda importante para el bienestar del género humano». Charles Drawing citado en Redolar, (2013, p. 290)

Durante los intercambios comunicativo-afectivos que suceden en el núcleo familiar entre el cuidador principal y el bebé, se produce el desarrollo socio - emocional y el desarrollo lingüístico de forma paralela e interrelacionada. Los intercambios comunicativos maternos van acompañados por una gran carga emocional y afectiva. Por tanto, la emoción y la afectividad son los elementos básicos que promueven el habla en el niño. Si el niño siente cariño y protección, manifestará deseos de relacionarse con los demás. Y por ello, desarrollará el lenguaje verbal y social como es el habla, la sonrisa, la mirada, etc. (Seron y Aguilar, 1992). Además, los intercambios comunicativos madre-niño, favorecen las primeras experiencias de intersubjetividad del menor (Español, 2007). La carencia o insuficiencia de la afectividad en las interacciones entre adulto-bebé y la incapacidad o negación del adulto para interpretar y responder adecuadamente a las conductas del menor podría provocar deficiencias en el desarrollo. A consecuencia de ello, por un lado, el menor no desarrolla el sentimiento básico de confianza y seguridad necesario para su adaptación y supervivencia; y por el otro, la falta de estimulación o las emociones negativas pueden detener su desarrollo lingüístico (Muñoz, 2005; Seron y Aguilar, 1992).

Las emociones y los sentimientos están relacionados principalmente con las experiencias sociales iniciales y el núcleo familiar. Las madres regulan el estado emocional y la conducta del bebé a través de las interacciones. Estas se caracterizan por variaciones de los sonidos del habla, movimientos, estimulación táctil, visual y cinestésica en función del desarrollo del menor. De este modo, cuando los menores exteriorizan las emociones primarias (hambre, protección, etc.), las madres interpretan e interactúan para satisfacer sus necesidades. Así mismo, los niños responden a esos estímulos, toman información de una modalidad sensorial y la traducen a otra (Español, 2007).

Además, tal y como se muestra en la tabla 3, según el tipo de interacción que establezca la madre con el menor fomentará un tipo de apego u otro en el menor (Muñoz, 2005; Torío, et al., 2008).

Tabla 3. Interacción comunicativa y apego.

Tipo interacción del cuidador hacia el menor	Apego
Las interacciones se caracterizan por manifestar afecto, sensibilidad, promover el intercambio comunicativo. El cuidador interpreta y responde adecuadamente a las conductas realizadas por el menor. Es decir, la interacción entre cuidador-bebe es recíproca y mutuamente reforzante. Los inputs lingüísticos son ricos y variados.	Seguro
El cuidador tiene dificultades para interpretar y responde adecuadamente a las conductas del menor. Actuando de forma incoherente.	Ansioso-ambivalente
El cuidador muestra una interacción irresponsable, impaciente y con rechazos hacia el menor. Se trata de una comunicación cerrada, unidireccional (ausencia de dialogo) comunicación pobre, no manifiesta afecto.	Evitativo
El cuidador puede mostrar diferentes tipos de interacción negativas derivadas de sus propias experiencias. En este grupo se encuentran los cuidadores que han sido víctimas de negligencias, maltrato físico, depresión, etc.	Ansioso-desorganizado

Fuente. Elaboración propia a través de Muñoz (2005) y Torío, et al. (2008).

El lazo emocional más importante es el que el niño establece con sus cuidadores principales. Este se va a implantar a través de las diferentes interacciones entre educadora principal y menor. Además, este vínculo constituye la base de las relaciones que guiará las relaciones sociales y afectivas posteriores (Muñoz, 2005).

2. MARCO TEÓRICO. 2.3. INFLUENCIA DEL LENGUAJE EN EL DESARROLLO GLOBAL DEL NIÑO

Para Redolar (2013), las emociones sirven como vía de comunicación entre individuos de la misma especie e incluso entre sujetos de especies diferentes. La expresión facial y postural de las emociones constituye un repertorio de respuestas motoras innatas. Estas, sin embargo, se hallan influidas por la cultura y por la situación concreta en la que se desarrollan. Según, Farkas (2007), las madres que estimulan la comunicación del menor a través de gestos brindan al menor la oportunidad de representar y comunicar a otros sus emociones y necesidades desde la etapa preverbal. Esto es, le permiten expresar y transmitir de manera sencilla aquello que no pueden transmitir verbalmente, disminuyendo así, las conductas como gritar, patear, pegar, etc. sintiéndose comprendido por el otro. Además, el uso de gestos influirá en la interacción que menor-adulto y adulto-menor establezcan.

El uso del lenguaje para regular las emociones es evidente. El lenguaje y el desarrollo emocional influyen mutuamente. En esta línea, Cabrera, et al. (2017) exploraron la asociación entre la alegría de las madres y las madres con los niños pequeños. Encontraron que la alegría mostrada durante el juego por las madres se asoció con las habilidades de vocabulario de los niños, y la alegría de las madres se relacionó con la regulación de las emociones de los niños. La asociación entre la alegría y el vocabulario de los niños junto con la regulación de las emociones se fortaleció cuando las madres participaron en más juegos de simulación y los niños fueron más afectivos durante el juego. Este estudio muestra que la alegría es una fuente importante de variación en el vocabulario y la regulación de las emociones de los niños que crecen en familias de bajos ingresos. Por tanto, el lenguaje regula las emociones de los menores (Cole, et al., 2010).

Sin embargo, las dificultades tempranas en el lenguaje expresivo y el receptivo se relacionan con los problemas de la conducta tanto internas como externas en la etapa preescolar (Bichay -Awadalla et al., 2019; Davis, & Qi, 2020; Qi, & Kaiser, 2004.). Roben, et al. (2013) realizaron un estudio longitudinal de 120 menores (18 a 48 meses) y examinaron las asociaciones entre la habilidad del lenguaje infantil, la expresión de ira y las estrategias reguladoras durante una tarea. Los menores cuyas habilidades eran mejores parecían menos enfadados y disminuía la frecuencia de aparición de comportamiento de ira en el tiempo en función del aumento de sus habilidades lingüísticas. Esto parece

indicar que los menores con mejores habilidades lingüísticas utilizaban más estrategias de apoyo y distracción.

Cole, et al. (2010) hallaron que el lenguaje expresivo proporciona a los menores un medio social para expresar sus necesidades y comprender sus emociones y las de los demás. En la medida en la que las madres utilizan las emociones y conversan con los niños sobre sus experiencias contribuyen a su habilidad para la regulación de las emociones. El estudio piloto realizado por Daunic, et al. (2013) proporciona evidencia preliminar de que la integración del aprendizaje socioemocional y la alfabetización puede ser una estrategia viable para promover la autorregulación al servicio de resultados sociales y académicos positivos para los niños en riesgo.

2.3.3. Influencia del desarrollo del lenguaje en el ámbito escolar

Las habilidades lingüísticas son fundamentales para adquirir aprendizajes y para el rendimiento escolar, y también la autorregulación emocional, los comportamientos y las interacciones sociales que en la escuela se producen (Hawa & Spanoudis, 2014; Matte-Landry, et al., 2020). Por ello, es importante que durante la primera infancia se logre un lenguaje que permita construir la base sobre la que se podrá conseguir el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, entre otros (Lehrl, et al., 2020; Martínez, et al., 2010). Los niños con problemas de lenguaje pueden correr el riesgo de tener dificultades no solo en el desarrollo del lenguaje, sino también en el rendimiento académico y la adaptación psicosocial en la edad escolar (Bleses et al., 2016). López-Rubio, et al. (2009) comprobaron la incidencia de las habilidades lingüísticas, así como de los problemas de conductas en el éxito o fracaso académico durante la educación secundaria.

Gibson, et al. (2020) encontraron que la calidad del entorno de comunicación y lenguaje temprano del niño es un predictor directo y significativo del ajuste social y las habilidades de alfabetización al ingresar en la escuela; así como de la competencia lingüística y social entre los 7 y los 9 años. Además, los resultados del estudio realizado por Davis y Qi (2020), en el cual examinaron las relaciones entre las habilidades del lenguaje y los problemas de conducta, sugieren que el lenguaje receptivo temprano de los niños predice conductas de internalización y externalización posteriores en el aula. Qi y Kaiser (2004), en su estudio, compararon las características de comportamiento de 32

niños con retrasos en el lenguaje y 28 con desarrollo típico de 3 y 4 años. Los niños con retrasos en el lenguaje exhibieron más conductas problemáticas y peores habilidades sociales. Según Moreno-Manso, et al. (2015), existe una relación entre el nivel de dominio semántico y el grado de adaptación. Es decir, la escasa competencia semántica conduce a una mala adaptación de los niños a su entorno y trastornos conductuales y emocionales.

Nuestra evolución cultural ha sido posible gracias al desarrollo del habla y del lenguaje, así como, de la lectura y la escritura que facilitan la comunicación a través de la distancia y el tiempo (Lopez-Escribano, 2011). Uno de los motivos más importantes de preocupación por el lenguaje temprano es su potencial significado para la adquisición de la lectura. A su vez esta es el determinante más importante del éxito educativo. La lectura y la escritura se relacionan estrechamente con la audición y el habla, es decir, para aprender a leer se requiere del desarrollo del lenguaje hablado (Redolar, et al., 2013).

Jin et al. (2020) encontraron una asociación significativa entre la inteligibilidad del habla a los 5 años y las habilidades de lectoescritura a los 8 años. Es decir, los niños con problemas del habla a los 5 años tenían más riesgo y probabilidades de mostrar dificultades en la lecto-escritura en comparación con los niños sin dichos problemas. Por su lado, Montoya et al. (2014) evaluaron a 20 niños con dificultad lectora y 20 niños un desarrollo lector típico, de entre 7 y 9 años (2º y 4º curso de primaria). Se encontraron diferencias en el rendimiento de ambos grupos de niños evaluados, así como una correlación significativa entre la comprensión verbal y las tareas de lectura. Estos resultados van en la línea de que el desarrollo del lenguaje oral es uno de los principales facilitadores en la adquisición del aprendizaje de la lectura, puesto que en la medida en que el niño comprende la semántica oral, estará con mejor preparación para dotar de significado lo leído.

Bleses, et al. (2016) en su estudio longitudinal examinaron las asociaciones entre el vocabulario expresivo en una muestra de 2.120 niños de entre 16 y 30 meses y su nivel posterior dominio de la lectura en sexto curso. Encontraron que la decodificación y la comprensión de la lectura se pueden predecir a partir de del nivel de vocabulario temprano a los 16 meses, indicando así, que los niños con un retraso del lenguaje en edades tempranas tienen también un riesgo elevado sufrir problemas en la posterior habilidad lectora y con ello, un bajo nivel educativo.

El aprendizaje del lenguaje escrito requiere una transformación cualitativa de las estructuras cognoscitivas relacionadas con el lenguaje oral Reyes & Pérez (2014). Con ello se verán afectados otros aprendizajes. De hecho, estudios recientes han demostrado que las habilidades lingüísticas tempranas correlacionan con el rendimiento matemático posterior (Bleses et al., 2016; Ufer & Bochnik, 2020; Von, 2020).

Matte-Landry et al. (2020) compararon los resultados lingüísticos, académicos y psicosociales en la escuela primaria de 30 niños con retraso persistente del lenguaje, 29 con dificultades transitorias del lenguaje y 163 controles. Los menores con retraso persistente en el lenguaje, además de las dificultades lingüísticas, tuvieron dificultades académicas en matemáticas y dificultades psicosociales desde el primer grado hasta el sexto grado. Los niños con retraso transitorio del lenguaje mostraron dificultades en su comportamiento y con sus compañeros.

Intervenciones tempranas en menores con dificultades en el habla y lenguaje resultan necesarias para minimizar sus dificultades académicas, sociales, etc. (Jin, et al., 2020; Moreno-Manso, et al., 2015); pero el principal foco de la promoción del desarrollo positivo lingüístico debería centrarse en la familia o los cuidadores puesto que son los que tienen el primer y mayor impacto.

2.4. Papel de la familia y cuidadores en el desarrollo del lenguaje

La familia es: la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (Palacios y Rodrigo, citado en Muñoz, 2005, p.148).

2.4.1. La familia como sistema

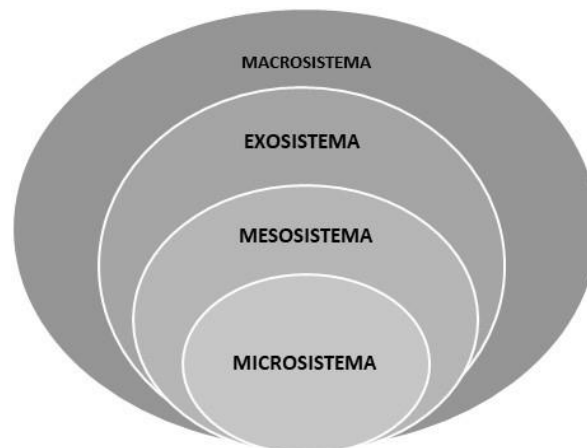
La familia es el entorno más próximo al bebé y juega un papel primordial en todos los niveles del desarrollo del menor, principalmente en la primera etapa (Carvalho, et al., 2016). No puede entenderse la familia como una entidad única estática. Los diversos miembros que la componen generan relaciones interdependientes que la convierten en una realidad altamente compleja y dinámica (Cánovas Leonhardt, et al., 2014). Por ello, una de las mejores formas de abordar la comprensión de la familia es a través de la Teoría General de Sistemas, formulada en 1968 por Bertalanffy, que influyó en la ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner (Espinal, et al., 2006). Ello nos permite ver las distintas maneras en las que una persona se relaciona con su entorno (Espinal, et al., 2006). Por tanto, para que el menor desarrolle su potencial necesita un entorno “familiar” favorable y estimulador (Carvalho, et al., 2016).

De acuerdo con los presupuestos de la Teoría General de Sistemas, se concibe a la familia como un sistema total compuesto por subsistemas (con diferentes miembros y las relaciones diádicas, triádicas, etc. que establecen en su seno, que a su vez están imbuidas en contextos y tienen relaciones con otros elementos externos que también pueden influir en la dinámica familiar). Es un sistema abierto que si bien tiene características que producen cierta estabilidad en los patrones de relación, se halla en una constante transformación, gracias a las interacciones dinámicas que se establecen entre los distintos subsistemas que la componen y también entre el sistema familiar y otros sistemas, como el sistema educativo o los recursos económicos o asistenciales de una determinada comunidad (Lerner, et al., 2002 y Villalba, 2004, citados en Muñoz, 2005 p. 149).

Bronfenner distingue cuatro niveles que influyen en el desarrollo de la persona: el *microsistema*, *mesosistema*, *exosistema* y *macrosistema*. Cada uno de estos niveles se corresponde con un entorno. El *microsistema* es el sistema más cercano al individuo y engloba los entornos más cercanos a la persona. Por tanto, en este nivel situamos a la familia puesto que es el entorno donde crece, se desarrolla y establece relaciones directas con la persona. El *mesosistema* es la relación entre los diferentes microsistemas. El *exosistema* influye de forma indirecta en el desarrollo del menor como el nivel de educación o la profesión de las madres, entre otros. Y, por último, el *macrosistema*

engloba todos los marcos en los que se desarrollan los niveles anteriores creando así, un entorno global en el que se desarrolla la persona (Espinal, et al., 2006; Muñoz, 2005).

Figura 3. Niveles que influyen en el desarrollo de la persona según Bronfenner



Fuente. Elaboración propia a partir de la información aportada por Espinal, et al. (2006) y Muñoz (2005)

En apartados anteriores hemos expuesto la importancia que tienen las interacciones de la diada cuidador principal- menor en el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, estas interacciones están condicionadas por elementos de niveles del sistema en los que la familia se halla incluidos. Por este motivo, es nuestro propósito describir los factores influyentes en su rol como agente estimulador del desarrollo lingüístico del menor.

En la tabla 4 se muestran las variables demográficas, familiares y sociales más estudiadas en relación con el desarrollo del lenguaje.

Tabla 4. Variables relacionadas con el desarrollo comunicativo- lingüístico

Demográficas	Familiares	Sociales
Edad del menor	Tipología familiar	Pertenencia de los padres a organizaciones sociales
Sexo del menor	Resolución de conflictos	Tipo de organizaciones
Edad del padre	Toma de decisiones	Convivencia con otros no familiares
Edad de la madre	Violencia intrafamiliar	Relaciones con compañeros de trabajo de los padres
Complicaciones en el parto	Tipos de maltrato	Presencia de redes sociales de apoyo
Enfermedades de la madre durante la gestación	Violencia contra la mujer	Manejo del tiempo libre
Nivel de escolaridad del padre	Violencia contra los hijos	Actividades a realizar con el menor.
Nivel de escolaridad de la madre	Fallecimiento de alguno de los padres	
Ocupación del padre	Número de hermano	
Ocupación de la madre	Convivencia con otros familiares	
Estado civil de los padres	Pautas de crianza	
Nivel socioeconómico	Ausentismo de los padres	
Depresión de la madre	Historia de abuso	
Enfermedades mentales de los padres		
Consumo de sustancias psicoactivas de los padres		

Fuente. Extraída de Cardona, et al. (2013).

2.4.2. La familia como estimulador del desarrollo comunicativo-lingüístico

Los procesos de interacción dentro del núcleo familiar promueven el desarrollo cognitivo y lingüístico en el menor. Por ello, es importante destacar el papel que realizan las madres en la estimulación lingüística del menor.

La estimulación es un proceso que busca optimizar las capacidades del bebé sin presionar ni acelerar ningún proceso del desarrollo (González, 2007). Para que el adulto

proporcione una estimulación adecuada y se produzca un aprendizaje es necesario que el adulto se sitúe en la *zona de desarrollo próximo* del menor. La zona de desarrollo próximo del menor se define como «el conjunto de habilidades, conocimientos y conceptos que está adquiriendo, pero que no puede aún dominar sin ayuda» Berger (2007, p.51). Si la estimulación que recibe el menor es adecuada, este desarrollará sus capacidades y tendrá más control sobre el mundo que le rodea. Ello fomentará sus ganas de seguir aprendiendo; es decir, el tipo de estimulación que reciba el menor producirá un impacto no solo en el desarrollo de un elemento específico sino también en la dinámica del desarrollo (González, 2007). Este impacto tendrá niveles de incidencia diferentes en función de la edad y momento evolutivo, así la estimulación proporcionada durante el primer año tiene más impacto en su crecimiento cerebral que en cualquier otra etapa de la vida (González, 2007).

En estas primeras etapas, la estimulación ofrecida por las madres se da de forma natural y es puesta en práctica en la relación cotidiana de madre/madre-menor. Como señalan Barreno-Salinas y Macías-Alvarado (2015, p.111), «la estimulación temprana es una aproximación directa, simple y satisfactoria, para gozar, comprender y conocer al bebé, aumentando las alegrías de la paternidad y potenciando su aprendizaje».

Sin duda, la rutina diaria da lugar a la repetición de diferentes eventos, actividades, etc. y esta repetición es idónea como estimulación al menor. Además, dentro del ámbito familiar se dan diferentes oportunidades educativas (espacios de encuentro y relación) en las que entran en juego los objetos, tipo de actividades (de atención conjunta, lectura de cuentos, etc.), estímulos y relaciones. Por lo tanto, tal y como indica Bornstein, et al. (2020), el hogar es un entorno de aprendizaje de las habilidades lingüísticas básicas en los menores, y por ello constituye un objetivo de intervención fundamental para mejorar las destrezas del lenguaje básico en los niños, independientemente de su edad. Aquí es donde suceden la mayoría de las actividades diarias y existen momentos de atención compartida y conjunta; y consecuentemente, donde se producen intercambios comunicativos que promueven el aprendizaje del menor de forma implícita.

Zimmerman, et al. (2009) realizaron en un estudio longitudinal durante 18 meses a doscientas setenta y cinco familias con niños de 2 a 48 meses de edad. Sus resultados ponen de manifiesto que las conversaciones entre adulto-niño muestran una robusta

asociación con el desarrollo sano del lenguaje. Además de la lectura de cuentos es importante que las madres participen con sus hijos en conversaciones bilaterales.

2.4.3. Características de los inputs lingüísticos de la familia y su impacto en el desarrollo del niño.

El tipo, la calidad y la cantidad de inputs lingüísticos utilizados por las madres inciden en el desarrollo lingüístico infantil (Cartmill, et al., 2013; Montag, et al., 2015; Schwab & Lew-Williams, 2016). Diversos estudios avalan estas observaciones. La riqueza del vocabulario y la longitud de la expresión en el habla materna predice positivamente el uso del vocabulario infantil (Hoff, et al., 2002). En esta línea, Pruden, et al. (2011) observaron que la cantidad del lenguaje espacial utilizado por las madres predice la cantidad de lenguaje espacial que los niños producen en una muestra diversa de 52 diadas (madre-niño).

No obstante, Hirsh-Pasek, et al. (2015) observaron en un estudio longitudinal que la calidad de las interacciones verbales y no verbales (participación conjunta infundida de símbolos, rutinas y rituales, fluidez y comunicación conectada) -y no tanto la cantidad de información- es la que tendría una influencia significativa en la capacidad lingüística posterior en el menor. Si bien, Huttenlocher et al. (2007) también observaron que la diversidad de palabras utilizadas por el cuidador en la interacción con sus hijos desde los 14 a los 46 meses incide significativamente en la diversidad de palabras que presenta el menor al final de este periodo. En relación con la calidad, algunos investigadores apuntan que actividades como la lectura, suponen una estimulación de mayor riqueza. Ece, et al. (2019) encontraron que la cantidad de interacciones de lectura de cuentos entre madres e hijos predice el vocabulario receptivo posterior de los niños. Además, observaron que el lenguaje de las madres durante las interacciones de lectura de cuentos es más sofisticado que el lenguaje de las madres fuera de las interacciones de lectura, en términos de diversidad de vocabulario y complejidad sintáctica. En esta misma dirección, Salo, et al. (2016) observaron que las madres utilizaron un vocabulario más diverso e hicieron más preguntas durante la lectura de un cuento, mientras que la duración media de su expresión lingüística fue mayor durante el juego. Respecto a la lectura, se debe también señalar que existen evidencias de que la atención conjunta y la lectura de libros entre madre e hijos

son facilitadores importantes del desarrollo temprano del vocabulario en niños (Farrant, 2012; Farrant, & Zubrick, 2012).

Las madres van adaptando la estimulación que realizan a la evolución del niño. Las madres utilizan más palabras de contenido en la etapa preverbal y gramatical del menor y disminuyen su uso en la etapa gramatical del menor (Adi-Bensaid, et al., 2017). Existe una correlación en como evoluciona la cantidad y tipología de estimulación lingüística que realizan las madres y la evolución del niño (Rowe, 2012). Las madres utilizan un lenguaje más sencillo (durante el juego conjunto) con los hijos pequeños y con los hijos mayores, estructuras más complejas (durante la lectura conjunta de cuentos ilustrados) (Poulain, & Brauer, 2018). De hecho, diversos autores señalan la importancia de construir una base comunicativa incluso antes de que surja el lenguaje, ya que esto es crucial para fomentar su desarrollo.

Las características del habla dirigida al bebé (características específicas de los sonidos, entonaciones, etc.) promueven la atención del bebé para aprender el lenguaje, fomentan la interacción social entre menor-cuidador, y aportan información al menor sobre varios aspectos de su lengua materna al aumentar las distinciones relativas al habla dirigida a adultos (Cristia, 2013; Fernald, & Weisleder, 2011; Golinkoff, et al., 2015). No solo el estilo de habla, sino también el contexto en que se produce están fuertemente vinculados al desarrollo futuro del lenguaje de un niño. Los diferentes contextos que se dan en las interacciones de madre e hijos provocan el uso de cualidades específicas del habla dirigida al niño (Ramírez-Esparza, et al., 2014; Salo, et al., 2016). Los resultados del estudio realizado por Fernald, et al. (2013) indican que los bebés que experimentaron un habla dirigida se vuelven más eficientes en el procesamiento de palabras familiares en tiempo real y adquieren un vocabulario expresivo más amplio a la edad de 24 meses en comparación con los menores que simplemente escuchaban.

2.4.4. La influencia de la responsividad de las madres

Diferentes estudios, (Farkas, et al., 2020; Golinkoff, et al., 2015; Hirsh-Pasek et al., 2015; Hudson, et al., 2015, Moody, et al., 2018) muestran que los comportamientos de las madres como la capacidad de respuesta (ser sensibles a los intereses del menor, proporcionar modelos de lenguaje), la capacidad receptiva (participar en conversaciones

sostenidas, tomar turnos), la mentalización, el afecto, el estímulo y la enseñanza predicen las habilidades lingüísticas posteriores. En un estudio longitudinal, Tamis-LeMonda, et al. (2001) observaron que la capacidad de respuesta materna predecía el momento en que los niños alcanzaban los hitos del desarrollo lingüístico. Posteriormente, hallaron que la capacidad de respuesta de las madres (su contigüidad temporal, contingencia, y contenido multimodal y didáctico) a las conductas exploratorias y comunicativas de los bebés predecían el aprendizaje de palabras durante los primeros períodos del desarrollo del lenguaje; es decir, facilitaban el mapeo de las palabras de los bebés con sus referentes y, a su vez, el crecimiento del vocabulario (Tamis-LeMonda, et al., 2014). Sin embargo, el comportamiento no verbal, no influiría en su desarrollo (Poulain, & Brauer, 2018). Asimismo, la tipología de respuesta tendría un impacto diferencial en el desarrollo, Levickis, et al., (2014) encontraron que las expansiones, las imitaciones y las preguntas de respuesta se asociaban fuertemente con un mejor lenguaje receptivo y expresivo a los 24 y 36 meses; mientras que las etiquetas se relacionaban con un lenguaje expresivo más pobre a los 36 meses.

No obstante, no todos los menores se encuentran en entornos adecuados como abordaremos en el próximo capítulo. Las carencias ambientales suelen comportar interacciones pobres o distorsionadas y pueden tener un impacto negativo en el desarrollo lingüístico (González, et al., 2001). Como señala Wyatt (citado en Serón y Aguilar, 1992, p.104)) las interacciones verbales de las madres con sus hijos pueden clasificarse en tres grupos:

- Las madres que pecan por falta de comunicación, que hablan muy poco al niño.
- Las que hablan demasiado y emplean términos elevados, pretendiendo que adquieran un nivel lingüístico superior, que puede producir un bloqueo en la comunicación y en la comprensión oral con su hijo.
- Las madres que realmente favorecen el desarrollo verbal de su hijo le hablan poniéndose a su altura y que a veces puede usar un lenguaje bebé, pero cargado de una fuerza emotiva grande (no se quiere decir con ello que se refuerce el habla bebé, sino simplemente el saber transmitir afectividad a través de una comunicación).

Palacios y González (citado en Muñoz, 2005, p.158) señalan que las características que deben tener las interacciones para promover el desarrollo del menor:

- Son interacciones en las que el niño y el adulto deben alcanzar un estado de intersubjetividad básica, una definición compartida que permita la comunicación y el entendimiento sobre una situación o tarea. Esta definición común sólo se logra mediante un proceso de negociación y de acercamiento en el que el adulto necesariamente tendrá que realizar un esfuerzo de acomodación mayor: deberá tener presente no sólo su forma de entender la actividad, sino también la forma en la que la entiende el niño.

- Son interacciones que plantean a los niños un retador equilibrio de exigencias y apoyos. Se trata de llevar al niño más allá de su competencia en solitario, cediéndole progresivamente responsabilidad en la interacción, pero proporcionándole al mismo tiempo los apoyos necesarios para sostener las partes de la actividad que todavía no es capaz de alcanzar.

- Son interacciones en las que madres y padres alientan al niño o a la niña a distanciarse del entorno inmediato, de la interpretación más contextual de las situaciones o de la tarea, estimulándole a separarse psicológicamente de él.

Por ello, la estimulación que reciba el menor de sus madres se verá determinada, cómo explicaremos a continuación, por una serie de factores: estilo educativo, nivel socioeconómico, nivel educativo, estado mental, etc. (Carvalho, et al., 2016; Farkas, & Corthorn, 2012)

2.4.5. Estilos educativos y desarrollo del lenguaje

Con respecto al estilo educativo, y como indican Muñoz (2005) y Torío, et al. (2008), clásicamente se distinguen cuatro estilos educativos: democrático (autoritario-reciproco), autoritario (autoritario-represivo), permisivo (permisivo-indulgente) e indiferente-negligente (permisivo-negligente).

Figura 4. Estilos educativos reformulados por Maccoby y Martin

	<i>Reciprocidad Implicación afectiva (Responsiveness)</i>	<i>No reciprocidad. No implicación afectiva (unresponsiveness)</i>
<i>Control fuerte (demandingness)</i>	AUTORITARIO- RECÍPROCO	AUTORITARIO- REPRESIVO
<i>Control laxo (Undemandingness)</i>	PERMISIVO- INDULGENTE	PERMISIVO- NEGLIGENTE

Fuente. Extraída de Torío, et al. (2008, p. 160).

Por un lado, tenemos los estilos democráticos y permisivos caracterizados por una gran afectividad y buena comunicación. No obstante, se diferencian en que el estilo democrático se muestra más sensible a las necesidades del niño y establece las normas de forma coherente, razonada y consistente; y el permisivo actúa de modo incoherente con escasas normas y con ciertas dificultades para interpretar y responder adecuadamente a la etapa del desarrollo del menor. Por ello, los hijos de madres democráticos se distinguen por su competencia social, su madurez, su elevada autoestima, capacidad de autocontrol y mayor independencia. En cambio, los hijos de madres permisivos son más inmaduros, dependientes de sus madres, agresivos, con dificultad de autocontrol, falta de competencia social, y su autoestima y autoconfianza son menores que las de los hijos de madres democráticos.

Por el otro, tenemos los estilos autoritarios e indiferentes caracterizados por expresiones de afecto mínimas, una pobre comunicación y por no tener en cuenta las necesidades ni intereses del menor. En el autoritario existen abundantes normas a diferencia del indiferente, ya que se define por la ausencia de estas y de controles, aunque a veces pueden mostrarse de forma excesiva e injustificada. Los hijos de madres autoritarios tienen una autoestima baja con tendencia a la introversión, escasa iniciativa y con dependencia del control externo. Los hijos de madres negligentes presentan dificultades en la mayoría de las áreas de su desarrollo.

De todos los estilos expuestos, el estilo democrático muestra un equilibrio entre el afecto y la autoridad estableciendo normas y límites. Por ello, es el más beneficioso para el correcto desarrollo del menor en los diferentes aspectos de su vida (desarrollo de la personalidad, estimular sus capacidades, pautas sociales, habilidades comunicativas y de socialización). Por el contrario, el permisivo-negligente se puede considerar un tipo de maltrato infantil (Muñoz, 2005; Torío, et al., 2008).

Es necesario que las interacciones entre cuidador y menor sean positivas para que el lenguaje se desarrolle (Vernon-Feagans et al., 2013). Existe una creciente evidencia de que la exposición acumulada a estilos de crianza altamente receptivos durante el período de la primera infancia puede proporcionar una variedad de importantes beneficios para el niño en términos de desarrollo lingüístico, cognitivo, social y emocional (Warren & Brady, 2007). Así mismo, se conoce, que los comportamientos maternos (la capacidad de respuesta materna, el estilo de interacción como el afecto etc.) o las formas en que las madres atienden a sus hijos, interactúan con ellos y responden a ellos, ayuda a moldear el desarrollo de sus hijos, incluido el desarrollo del lenguaje, así como que, los hijos de madres más receptivas tienden a tener mejores resultados lingüísticos (Brady, et al., 2009). Un estudio realizado por Di Sante, et al. (2020), analizó las conductas de madres negligentes y no negligentes con respecto a la interacción comunicativa que tenían con el menor. De este modo, obtuvieron que las madres negligentes fueron menos sensibles a los intereses del niño y respondieron con menos rapidez y de manera menos adecuada a las señales, conductas o centros de interés de su hijo. Además, fueron menos participativos e inventivos durante el juego. Sugiriendo así, que la falta de participación de las madres en las interacciones comunicativas con el menor se manifiesta en señales negativas en el intercambio comunicativo perjudicando el desarrollo lingüístico del menor. Según Fernald, et al. (2013), los estilos educativos que emplean un habla dirigida al menor, haciéndolos participes de la conversación, parecen favorecer más su desarrollo lingüístico que si los menores son meros oyentes y no se les incluye en la interacción.

El estudio realizado por Alvites (2012), indica la existencia de relación entre los estilos educativos y el nivel de desarrollo del componente pragmático. Este aspecto será analizado en profundidad en el siguiente capítulo en el que se revisan las características comunicativo-lingüísticas presentadas por menores cuyos estilos educativos predominantes en el hogar han sido el permisivo-negligente o el autoritario-represivo.

2.4.6. Nivel socioeconómico y desarrollo del lenguaje

En referencia al nivel socioeconómico de la familia, debemos tener presente que es uno de los constructos más estudiados en las ciencias sociales y se encuentra asociado a una amplia gama de efectos cognitivos, socioemocionales, etc., en los menores. Estos efectos negativos pueden darse desde el nacimiento y continuar hasta la edad adulta (Clearfield, et al., 2014).

Encontramos que hay ciertos componentes lingüísticos (menor uso en diversidad y complejidad léxica, menor sintáctica en el discurso y gramática, y menor combinaciones de cláusulas) que parecen relacionarse con el estatus socioeconómico de la familia. El estatus socioeconómico y el acceso a recursos educativos asociados a dicho estatus puede influir en la forma, cantidad y calidad en que las madres se comunican con los menores (Farkas, et al., 2020; Huttenlocher, et al., 2010; Justice, et al., 2019; Pace, et al., 2017). Paralelamente, las características del proceso de aprendizaje dentro del hogar, la calidad de los comportamientos de la interacción de las madres, la frecuencia de actividades conjuntas, etc. también varía según la situación socioeconómica de la familia influyendo a través de la calidad de estas interacciones en el desarrollo lingüístico de su hijo (Attig & Weinert, 2020; Farkas, et al., 2020; Pitchik, et al., 2018).

Rodriguez y Tamis-LeMonda (2011) analizando los entornos de aprendizaje (la participación de los niños en las actividades de alfabetización, la calidad del compromiso de las madres con sus hijos y la disponibilidad de materiales de aprendizaje de los niños) en el hogar de 1852 menores de bajos ingresos cuando estos tenían 15, 25, 37 y 63 meses de edad, encontraron que los menores de madres con menor nivel socioeconómico eran los que tuvieron un menor desarrollo del lenguaje. Las madres con un nivel socioeconómico más bajo hablan menos, utilizan un vocabulario más reducido, expresiones menos largas, son más directivas y hacen menos preguntas a sus hijos que las madres con un nivel socioeconómico más alto (Hoff, et al., 2002; Hoff, & Tian, 2005), y usan menos los gestos en la comunicación (Rowe, & Goldin-Meadow, 2009). En esta misma línea, Attig y Weinert (2020), encontraron que la capacidad de estimulación y respuesta materna, y el tiempo conjunto en lectura estaban asociados con el nivel socioeconómico de la familia. El nivel socioeconómico incide en general en el desarrollo del lenguaje y también de modo importante en el desarrollo semántico y léxico de los niños (Vargas, et al., 2016; Farkas, & Corthorn, 2012). Sin embargo, el nivel

socioeconómico de por sí no explica un peor desarrollo lingüístico. Fernald, et al., (2013) exploraron la cantidad de habla dirigida a los bebés de familias de bajo nivel socioeconómico. Dentro de este grupo encontraron diferentes tipos en cuanto a la forma en que los cuidadores hablaban a sus hijos. Por un lado, estaban las madres que utilizaban un habla dirigida al bebé, cuyos bebés se volvieron más eficientes en el procesamiento de palabras y mostraron un vocabulario expresivo más amplio; y por otro, el resto de las madres que no utilizaban un habla dirigida al bebé, donde los bebés solo eran oyentes y no mostraron ninguna relación entre lo que escuchaban y sus resultados. Esto parece indicar que no es tanto la cantidad a la que están expuestos sino la calidad de las interacciones entre madre e hijos lo que se relaciona con su correcto desarrollo lingüístico.

Fernald, et al. (2013) revelaron similitudes y diferencias notables en el dominio temprano del lenguaje entre los bebés de una amplia gama de familias favorecidas y desfavorecidas. Los hallazgos más importantes fueron que las disparidades significativas en el vocabulario y la eficiencia del procesamiento del lenguaje ya eran evidentes a los 18 meses entre los bebés de familias de nivel socioeconómico más alto y bajo. A los 24 meses ya existía la diferencia de 6 meses entre los grupos de nivel socioeconómico en las habilidades de procesamiento críticas para el desarrollo del lenguaje. En esta línea Blanden y Machin (2010) hallaron que en edad preescolar los menores mostraron 15 meses de retraso en comparación con sus compañeros en vocabulario expresivo, presentando un crecimiento de vocabulario más lento durante los años preescolares. También, Fink, et al. (2020), Hoff (2003, 2013), Hoff y Tian (2005), Perez (2004) y Rodriguez y Tamis-LeMonda (2011) indicaron un desajuste en el crecimiento del vocabulario receptivo y expresivo en menores de estas edades, así como un desempeño inferior en cuanto a calidad, producción, significados relacionales e interacción social. Por lo tanto, los menores muestran dificultades en el desarrollo del procesamiento del lenguaje como disminuciones en el vocabulario, la conciencia fonológica y la sintaxis en muchas etapas de desarrollo (Perkins, et al., 2013). Además, la existencia de diferencias significativas y persistentes en el dominio de oraciones complejas (Vasilyeva, et. al., 2008).

Teniendo presente todos estos factores, los niños desfavorecidos tienen más probabilidades que sus pares más ricos de enfrentar una amplia gama de factores estresantes, físicos y psicosociales, repercutiendo en el desarrollo lingüístico (Evans & Kim, 2013; Vernon-Feagans, et al., 2012, 2013). En esta línea se han hallado distintos estudios

que analizan cómo lo social y lo económico, actuando de forma conjunta con factores psicológico y educacional por parte de las madres, influye en el desarrollo lingüístico del menor. Además, es conocido que el nivel socioeconómico de la familia parece relacionarse con la educación, el estado ocupacional, la salud mental, etc. de las madres (Bradley & Corwyn, 2002).

2.4.7. Educación materna y desarrollo del lenguaje

En referencia al nivel de educación del cuidador principal, se debe tener en cuenta que parece predecir el resultado cognitivo, del lenguaje y motor en bebés (Patra, et al., 2016). Además, según el nivel de educación materna se relaciona con la cantidad y el patrón de habla que experimenta el bebé (Huttenlocher, et al., 2007; Phillips, et al., 2017; Swanson, et al., 2019)

Además, Justice, et al. (2020), en su estudio, compararon las trayectorias del lenguaje en niños de 9 a 36 meses (de 192 díadas de madres e hijos) de bajos ingresos en función de la educación materna. Estos niños tienen habilidades lingüísticas significativamente mejores a los 15 meses si su madre tenía una educación universitaria en comparación con la que no, y esta brecha se mantuvo en el tiempo. También Hoff y Tian (2005) encontraron que las familias en las que las madres tenían niveles más altos de educación tenían una mayor frecuencia de suscitar conversaciones y contar historias que las familias en las que las madres tenían niveles más bajos de educación. De esta forma, los hijos de madres con más nivel educativo tenían un vocabulario más amplio que los hijos de madres con menos nivel educativo. Asimismo, Cuartas, et al. (2020) al evaluar las relaciones entre el conocimiento materno, la estimulación y el desarrollo infantil hallaron que el nivel de conocimiento de la madre predice indirectamente el crecimiento de la capacidad cognitiva, receptiva y motora de los niños a la edad de 27 y 46 meses.

2.4.8. Salud mental materna y desarrollo del lenguaje

Con respecto a la salud mental del cuidador principal, se valoran las condiciones de pobreza puesto que influyen en las habilidades lingüísticas de los menores a través del

bienestar del cuidador (estrés, depresión, etc.) y la desregularización de la interacción. El estudio realizado por Justice, et al. (2020) mostró un efecto significativo de las interacciones desreguladas entre el cuidador y el niño en las habilidades lingüísticas de los menores y un efecto indirecto de la angustia materna en las interacciones entre madres e hijos. Los menores se situaron por debajo de la normativa en lenguaje receptivo. Confirmándose así que la pobreza favorece el estrés familiar y perjudica las habilidades lingüísticas de los menores. También, Perkins, et al. (2013) refleja que el estrés familiar conecta la pobreza con la angustia emocional de las madres afectando a la crianza.

Según Turney (2012), los hijos de madres deprimidas tienen resultados cognitivos, conductuales y de salud deteriorados desde la infancia hasta la edad adulta, y corren un riesgo especial cuando la depresión materna persiste durante varios años. Coincidiendo con Ahun, et al. (2017) en su estudio probaron las asociaciones entre el momento y la cronicidad de los síntomas de depresión materna y las habilidades verbales a largo plazo de los niños. La muestra estaba formada por 1073 diadas (madre-hijo). Los niños expuestos a síntomas de depresión materna crónicos tuvieron puntuaciones más bajas que los niños que nunca estuvieron expuestos, no existiendo diferencias significativas entre las puntuaciones de los niños en el grupo de exposición temprana en comparación con el grupo de exposición tardía. Por lo que, la exposición a síntomas de depresión materna crónicos en la primera infancia se asocia con niveles más bajos de habilidades verbales en la infancia media. Además, Choe, et al. (2020) encontraron que los síntomas depresivos maternos parecen influir en el vocabulario interno, expresivo y receptivo de los niños al final de la niñez temprana.

Pan, et al. (2005) investigaron los predictores del crecimiento en la producción de vocabulario de los niños pequeños entre las edades de 1 y 3 años mediante el análisis de la comunicación madre-hijo (108 familias de bajos ingresos). Los resultados indican una gran variación en el crecimiento entre los niños al relacionarse positivamente con la diversidad del aporte léxico materno, el lenguaje materno y las habilidades de alfabetización, y también negativamente con la depresión materna.

2.5. Comunicación y lenguaje en menores maltratados y tutelados. Scoping review

Puesto que el programa objeto de la tesis se orienta a madres y niños que están en situaciones de alto riesgo, en el que la negligencia podría perjudicar gravemente el desarrollo del niño se ha realizado un scoping review para profundizar en la temática. Esta revisión ha sido publicada en la revista *Children and Youth Services Review* (Palazón-Carrión, & Sala-Roca, 2020). En las próximas páginas hemos incluido la versión pre-print en castellano.

2.5.1. Resumen

Desde los años 50 se han venido señalando los problemas en el aprendizaje y en el desarrollo cognitivo, conductual y social que presentan los menores que han sufrido malos tratos o negligencia en la familia o han sido institucionalizados. En este *scoping review* recopilamos y analizamos con un enfoque descriptivo los estudios que han evaluado el impacto que tienen las situaciones de desprotección o institucionalización en el desarrollo lingüístico y comunicativo entre 2007 y 2017. Después del cribado inicial, se han seleccionado y analizado 22 estudios. Los resultados confirman un retraso en la comunicación y lenguaje de estos menores. Los retrasos lingüísticos parecen mantenerse a lo largo del ciclo evolutivo. No hay suficientes estudios que muestren evidencias sobre la correlación del tipo de maltrato sufrido y el tipo de alteración comunicativo-lingüística presentada. Tampoco si existe relación entre el tiempo de permanencia en ambientes negligentes, en instituciones, o en hogares de acogida y el desarrollo lingüístico posterior. No obstante, las investigaciones en este campo son insuficientes. Solo cuatro de los artículos revisados analizan estas dificultades. Las alteraciones en el desarrollo del lenguaje afectan al desarrollo cognitivo, académico, social y emocional del menor. Es por ello que es necesario evaluar e intervenir de forma temprana en los retrasos comunicativos y lingüísticos que presenta esta población.

Palabras clave: niños maltratados, niños institucionalizados, desarrollo del lenguaje, comunicación, evaluación, scoping review.

2.5.2. Introducción

El lenguaje es el sustrato básico de la comunicación y el pensamiento. El lenguaje no solo permite a las personas intercambiar ideas y sentimientos, sino que también nos permite pensar, construir conceptos, aprender, analizar y regular las propias emociones, entre muchas otras habilidades humanas (Barón, et al., 2014).

En este artículo se presenta una revisión de estudios publicados entre 2007 y 2017 que analizan el impacto que las experiencias de negligencia o maltrato tienen en el desarrollo del lenguaje.

El desarrollo del lenguaje se inicia ya en la fase prenatal. El feto recibe señales del habla materna y crea representaciones en la memoria de los sonidos que influirán en su percepción del lenguaje después del nacimiento (Barón, et al, 2013, 2014). De este modo, los bebés nacen equipados para recibir las experiencias necesarias para su desarrollo. En los tres primeros años de vida, es esencial que éstos dispongan de un entorno lingüístico rico en estímulos que les proporcionará las bases lingüísticas necesarias para un desarrollo óptimo del lenguaje. En un primer momento, en este desarrollo tendrá una gran influencia el entorno cercano (cuidadores principales) y más adelante, nuevos escenarios como la escuela, los amigos, etc. proporcionaran nuevos estímulos y oportunidades de desarrollo (Bouchard, et al., 2010; Karasik, et al., 2014).

El sustrato esencial del desarrollo lingüístico es la interacción interpersonal. Así, en las primeras etapas, las primeras interacciones del bebé con los cuidadores principales son el principal precursor del desarrollo lingüístico (Gratier, et al., 2015).

Desafortunadamente, en algunas familias esta estimulación puede ser deficitaria, negativa o incluso inexistente (Mulyadi, et al., 2009), comprometiendo no solo el desarrollo comunicativo del bebé sino también su desarrollo cognitivo (Watts-English, et al., 2006). Consecuentemente, resulta necesario tomar medidas que favorezcan el desarrollo del habla y el lenguaje cuando los bebés no reciben esta estimulación ambiental en su familia (Chamberland, et al., 2015).

Los menores que son víctimas de negligencias y maltrato, y que frecuentemente acaban creciendo en centros de acogimiento residencial presentan diversas dificultades en su desarrollo lingüístico en comparación con menores que no han sufrido estas

condiciones (Mulyadi, et al., 2009; Sylvestre, et al., 2016). Son diversos los estudios que observan, en estos menores, dificultades en su desarrollo; siendo, las más evidentes el retraso en el lenguaje, el retraso cognitivo, el fracaso escolar, los problemas emocionales, los déficits sociales y los comportamientos agresivos. Dichas dificultades, se deben a una combinación de factores biológicos y ambientales asociados con el maltrato. Dentro de los factores biológicos, se encuentran entre otras el estrés y el consumo de drogas, como el alcohol y otras sustancias durante el embarazo. Entre los factores ambientales están la pobreza, negligencias, abusos, etc. (Chamberland, et al., 2015; Delgado, et al., 2012; Dinehart, et al., 2012; Henry, et al., 2007; Iversen, et al., 2010).

El lenguaje es una variable de gran influencia para el correcto funcionamiento de las diferentes áreas del desarrollo. El dominio verbal tiene un papel sumamente importante en el desarrollo cognitivo y en los procesos de aprendizaje (Iversen, et al., 2010; Vorria, et al., 2006). El desarrollo del lenguaje es fundamental para el éxito educativo. Las habilidades lingüísticas tempranas son altamente predictoras de la alfabetización emergente de los menores, de las habilidades de lectura y del éxito académico a largo plazo (Stivanin, et al., 2016). Así mismo, el apego se construye en estrecha interrelación con las respuestas de las madres hacia las primeras comunicaciones de los bebés para manifestar sus necesidades. En esos primeros intercambios comunicativos, el bebé manifiesta sus emociones más primarias, inicia la comprensión del proceso de intercambio comunicativo y la capacidad de respuesta de sus cuidadores. La calidad y la cantidad de los intercambios resultan importantes, puesto que una disminución de ambas produce en el niño problemas a nivel emocional y comunicativo (Delgado, et al., 2012; Vorria, et al., 2003).

El desarrollo lingüístico está claramente interrelacionado con el desarrollo de la teoría de la mente. Por consiguiente, las alteraciones en el lenguaje pueden conllevar la interpretación errónea de los pensamientos e intenciones de otras personas (Galende, et al., 2011; Sánchez-Medina, et al., 2012; Van Buijsen, et al., 2011). A ello hay que añadir que las alteraciones comunicativo-lingüísticas habitualmente conllevan el aislamiento social de la persona que la padece (Moreno-Manso, et al., 2017). En esta línea, Snow (2009) y Stivanin y colaboradores (2016), señalan que los trastornos de la comunicación aumentan el riesgo a sufrir trastornos psiquiátricos o los hacen más graves.

Además, la interiorización del habla privada facilita los procesos de autorregulación. Por ello, no es de extrañar que los niños maltratados, tutelados, etc., que no han recibido y no reciben una adecuada estimulación ambiental, no solamente presenten retrasos en el lenguaje, sino que también son más vulnerables a sufrir diversos problemas conductuales. Las dificultades comunicativo-lingüísticas dificultarían a estos menores expresar y regular sus emociones y ello, podría explicar que desarrollen con más frecuencia trastornos internalizantes y/o externalizantes que los niños que no han sufrido estas situaciones (Delgado, et al., 2012).

El maltrato y los déficits de estimulación frecuentemente asociados a la institucionalización en la infancia pueden tener efectos duraderos y devastadores en el desarrollo y crecimiento de los menores (Delgado, et al., 2012; Vorria et al., 2003, 2006). Si los problemas del desarrollo comunicativo y el lenguaje, no se abordan de forma precoz es probable que éstos continúen e impacten negativamente en el desarrollo general del niño y su trayectoria vital (Frederico, et al., 2017). Es por ello, que resulta plausible que una alteración en el proceso comunicativo-lingüístico contribuya a los déficits que muchos de estos menores presentan en las diferentes áreas del desarrollo. Según Luijk, et al. (2015), existe una escasa investigación sobre el desarrollo del lenguaje en el menor tutelado y en los menores que han sufrido negligencias y maltrato. Por ello, nos planteamos conocer qué existe en la literatura sobre los problemas comunicativos y del lenguaje en menores que han sufrido las situaciones mencionadas.

2.5.3. Metodología

Las consecuencias de sufrir maltrato, negligencias o haber estado institucionalizado durante la infancia han sido ampliamente investigadas. No obstante, sus efectos no han sido suficientemente identificados o claros (Luijk, et. al., 2015). Es por esto por lo que hemos realizado una revisión de los estudios que analizan el impacto del maltrato, la negligencia y la institucionalización en el desarrollo comunicativo.

Para realizar la revisión, se ha tenido en cuenta el enfoque y los criterios metodológicos proporcionados por Arkey y O'Malley (2005) para la realización de un scoping review. Optar por este enfoque era lo más adecuado ya que la investigación de

evaluación en este campo parecía ser escasa a juzgar por otras publicaciones (Luijk, et. al., 2015).

2.5.3.1. Criterios de inclusión y exclusión

Para realizar la revisión se buscaron estudios publicados en artículos científicos. Para orientar la búsqueda y establecer que artículos se incluían en la revisión se determinaron criterios de inclusión y de exclusión.

Criterios de inclusión

Los artículos consultados debían estar publicados entre 2007 y 2017 en lengua inglesa o castellana. Los términos de búsqueda debían aparecer en el título, resumen y/o en las palabras clave. La muestra de estudio de cada artículo debía estar entre los 0 meses y los 18 años, y presentar signos de malos tratos y negligencias tanto de carácter emocional como físicas o estar institucionalizado o haberlo estado en algún momento de su infancia.

De este modo, se esperaba que el estudio que se realizaba proporcionara datos relevantes sobre el impacto de los malos tratos y la negligencia en el desarrollo comunicativo-lingüístico de la muestra.

Criterios de exclusión

En estos criterios se han excluido los artículos que no presentaban evaluaciones sobre los componentes del lenguaje o aquellos que no mencionan y no tienen en cuenta una prueba de evaluación de la unidad lingüístico-comunicativa. También quedarán fuera los estudios de intervención o aplicación de programas.

Por ello, si un estudio no cumplía con todos los criterios necesarios, era excluido de esta revisión.

2.5.3.2. Estrategia de búsqueda

La búsqueda de los artículos se ha centrado en la relación de la variable “desarrollo del lenguaje” y “niños maltratados”. Se utilizaron términos clave tanto en lengua inglesa como castellana (‘desarrollo’, ‘lenguaje’ y ‘maltrato’) y se emplearon los operadores booleanos de búsquedas para establecer las asociaciones entre los términos. Así, los términos de búsqueda en castellano en “(Desarrollo del lenguaje/language development

OR adquisición lenguaje/language acquisition OR retraso lenguaje/language delay OR deterioro del lenguaje OR trastornos comunicación/communication disorder)” AND (bienestar infantil/child welfare OR protección infantil/child protection OR cuidado niño/child in care OR abuso infantil/child abuse OR niños negligencias/neglected children)”.

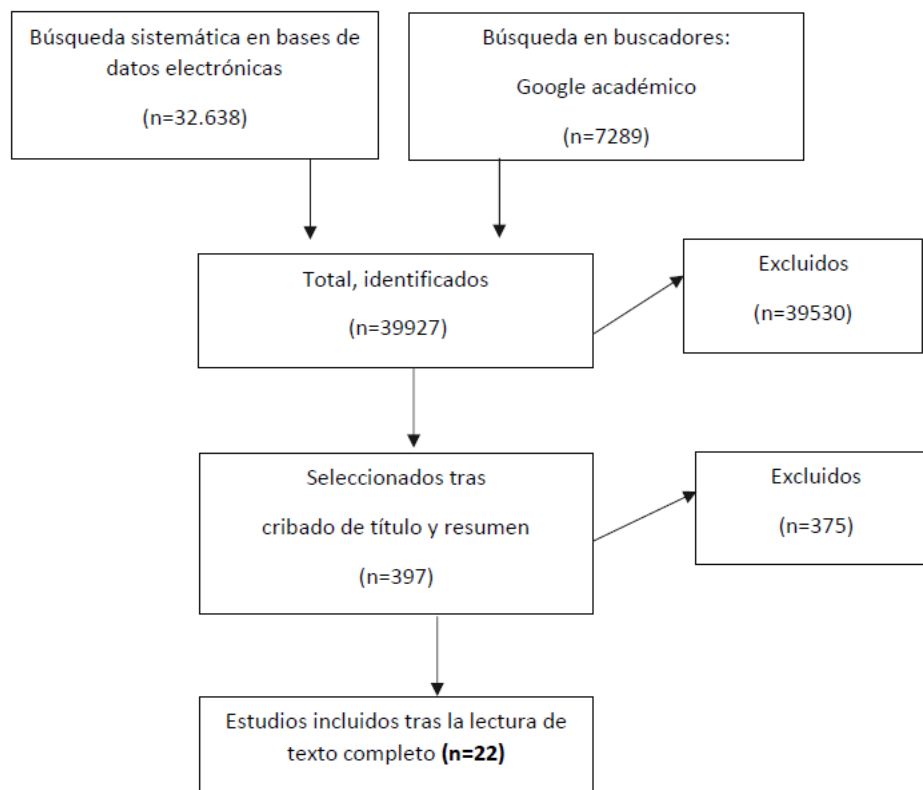
Las bases de datos en las que se realizó la búsqueda fueron: SCOPUS, PSYCINFO y PUBMED. Para completar la búsqueda se consultó los motores de búsqueda GOOGLE ACADÉMICO y TROBADOR+. Todas las referencias de los estudios identificados fueron examinadas; se detectaron y eliminaron las investigaciones duplicadas.

2.5.3.3. Análisis de la información

El corpus de estudio compuesto por los trabajos seleccionados se clasificó en categorías: población de estudio, tipo de negligencias o maltrato recibido, componente de comunicación o alteración de lenguaje analizado y prueba de evaluación del lenguaje utilizada. Los artículos seleccionados fueron categorizados y se realizó una síntesis narrativa y descriptiva de cada artículo.

En la figura 5 se describe el proceso de revisión y selección realizado que permitió detectar un total de 39927 artículos, de los que se seleccionaron 22 tras realizar el cribaje.

Figura 5. Metodología



Fuente. Elaboración propia.

2.5.4. Resultados

Nuestro corpus de estudio revela que los menores que han sufrido negligencias como maltrato, abandono, abuso, etc. o han sido tutelados durante su infancia presentan más alteraciones o déficits en el lenguaje y en la comunicación en comparación con menores que no han sufrido estas situaciones.

Tal y como se puede observar en la tabla 5, quince de los estudios de nuestra muestra hacen referencia al desarrollo lingüístico de menores institucionalizados. Estos menores presentan retrasos en los diferentes niveles del lenguaje (receptivo, expresivo, uso/pragmática), dificultades en el habla y deterioro de las habilidades comunicativas. Estas dificultades se observaban en un amplio abanico de edades; en recién nacidos (Stacks, et al., 2011), entre los 30 y los 42 meses de edad (Windsor, et al., 2011), de los 12 a los 47 meses de edad (Stahmer, et al., 2009), entre los 3 y los 10 años de edad (Spratt, et al., 2012), entre los 4 y 12 (Cobos-Cali, et al., 2017; Octoman, et al., 2014),

entre los 6 y los 12 (Moreno-Manso, et al., 2008; Moreno-Manso & García-Baamonde, 2009; Moreno-Manso, et al., 2009; Moreno-Manso, García-Baamonde, Blázquez, & Guerrero, 2010; Moreno-Manso, García-Baamonde, & Blázquez, 2010; Moreno-Manso, et al., 2012; Moreno-Manso, et al., 2015), y entre los 11 y los 17 años de edad (McCool & Stevens, 2011).

Se han hallado bajos niveles en las habilidades lingüísticas y en el habla en menores que han sufrido malos tratos físicos o psicológicos en cinco artículos de nuestra muestra. Las alteraciones se encuentran entre los 0 y 12 años de edad (Sylvestre, et al., 2016), entre los 6 y los 12 (Nolin & Ethier, 2007), y entre los 10 y 11 años (De Bellis, et al., 2013)

Cuatro de los estudios de la muestra reflejan retrasos en el desarrollo lingüístico en menores que han padecido negligencia y maltratos psicológicos. Los retrasos lingüísticos se observan en muestras de diversas edades. Así se observaron tanto en una muestra de entre 0 y 6 años de edad (Naughton, et al., 2013), como en dos muestras de entre los 3 y los 10 años de edad (Spratt, et al., 2012), y entre los 6 y los 18 años (O'Hara, et al., 2015). Los estudios que analizan a los menores que han sufrido negligencias graves (n=2) hablan de retrasos en el desarrollo del lenguaje presentes entre los 2 y los 36 meses de edad, y en menores de 18 años (Sylvestre & Mérette, 2010; O'Hara, et al., 2015).

Los estudios revisados nos indican que todos los subtipos de maltrato se asocian con alteraciones o retrasos en las habilidades lingüísticas y comunicativas. Los tamaños del efecto son importantes para las tres variables del lenguaje: el lenguaje receptivo, el lenguaje expresivo y la pragmática (Sylvestre, et al., 2016). No obstante, algunos de los estudios indican que el componente más afectado es la pragmática seguida de la morfología (Moreno-Manso, et al., 2009; Moreno-Manso, García-Baamonde & Blázquez, 2010; Moreno-Manso, García-Baamonde, Blázquez, & Guerrero, 2010; Moreno-Manso, et al., 2012; Moreno-Manso, et al., 2015). Sin embargo, otros autores encontraron el componente semántico más alterado que el resto (Cobos-Cali, et al., 2017).

Todos coinciden en que el desarrollo del lenguaje es el resultado de una interacción compleja de diferentes factores. Los estudios sitúan dentro de estos factores los agentes psicológicos y biológicos del niño, los agentes de riesgo ambientales como la propia experiencia de abuso físico y psicológico de la madre en su infancia, y el bajo nivel

de aceptabilidad de la madre hacia su hijo. No obstante, los autores señalan que las dificultades lingüísticas en menores gravemente descuidados se explican mejor por la especificidad de los factores de riesgo que por el modelo de riesgo acumulativo (O'Hara, et al., 2015; Sylvestre & Mérette, 2010).

La edad a la que el menor sufre la negligencia o es institucionalizado es un moderador significativo de la asociación entre el abuso y la negligencia y las habilidades del lenguaje. Las mayores dificultades en la comunicación y el lenguaje se observan en los niños que han sufrido las privaciones en edades más tempranas. Los menores que experimentan negligencias en la primera infancia necesitarían de una intervención específica que aborde el entorno lingüístico y el desarrollo cognitivo (McDonald, et al., 2013; O'Hara, et al., 2015; Stacks, et al., 2011). No obstante, la mayor gravedad de los efectos se observa cuando la privación es más crónica (Spratt, et al., 2012; Sylvestre, 2016; Windsor, et al., 2011).

Los retrasos y déficits en el lenguaje parecen mantenerse en el tiempo. Los menores que han sufrido negligencias, maltrato o crecido en instituciones presentan niveles de competencia lingüística por debajo de la media poblacional a lo largo del tiempo. Si bien, el ambiente posterior a los episodios de negligencias o maltrato puede servir como amortiguador para algunos problemas, no es por sí solo suficiente para revertir los efectos en el lenguaje. Los estudios revisados muestran que el tipo de custodia posterior al maltrato (cuidado de las madres, familia adoptiva, familia extensa, centros institucionales) no parece tener efectos significativos en la trayectoria de déficits lingüísticos. Si no se realiza una intervención específica intensa los menores continuarán presentando problemas (De Bellis, et al, 2009; Spratt, et al, 2012; Stacks, et al., 2011; Windsor, et al., 2011).

Es por todo lo anterior señalado, que la mayoría de los estudios concluyen enfatizando la importancia que es invertir tiempo y recursos en las prácticas positivas tempranas para facilitar el desarrollo del lenguaje de estos menores (O'Hara, et al., 2015; Sylvestre & Mérette, 2010; Sylvestre, et al., 2016).

Tabla 5. Resumen de los estudios incluidos.

<i>MUESTRA</i>	<i>INSTRUMENTOS Y RESULTADOS</i>
<p>1 <i>Grupo 1</i> (30) Niños griegos que viven en una institución <i>Grupo control</i> (30) <i>Edad:</i>4-5 años</p>	<p>Instrumentos: Prueba de vocabulario para encontrar palabras; y La evaluación para la identificación de trastornos del habla y el lenguaje en niños en edad preescolar.</p> <p>Resultados: Los niños que viven en instituciones tuvieron puntuaciones más bajas estadísticamente significativas en comparación con los niños que viven con sus familias en todas las medidas de lenguaje: vocabulario expresivo y comprensivo (ambos $p = .000$); tarea narrativa (número de palabras y oraciones, duración promedio del enunciado, flujo verbal de la narración; $p < .001$); y estructura ($p = .000$). Los niños también cometieron más errores morfológicos y produjeron narrativas caracterizadas por estructuras sintácticas más simples ($p = .000$).</p>
<p>2 <i>Grupo 1</i> (52) Niños ecuatorianos expuestos a violencia doméstica que han sido institucionalizado <i>Grupo control</i> (52) <i>Edad:</i> 5 a 12 años</p>	<p>Instrumentos: La evaluación neuropsicológica infantil</p> <p>Resultados: El grupo institucionalizado mostró un menor desempeño en las tareas medir la repetición de palabras y el reconocimiento de imágenes ($p < .01$). Asimismo, mostraron puntuaciones más bajas en tareas que implican reconocimiento de imágenes y seguimiento instrucciones ($p < .001$), pruebas de lectura ($p < .05$) y comprensión ($p < .05$). También requirieron mucho más tiempo en tareas de lectura en voz alta y en silencio ($p < .05$). Los niños de este grupo también mostraron puntuaciones más bajas en tareas de escritura (p</p>

		<.05) y la tarea de coherencia narrativa (p <.001) y requirió más tiempo para copiar un texto (p <0,001). No hubo diferencias significativas en hablar metalingüístico, dictado sin palabras y sílabas o número total de palabras utilizadas en tareas narrativas.
--	--	--

<p>3</p> <p>Grupo 1 (22) Niños abandonados en EE. UU. Sin abuso sexual con trastorno de estrés postraumático (PTSD)</p> <p>Grupo 2 (39) Niños desatendidos sin PTSD</p> <p><i>Grupo control</i> (45)</p> <p>Edad: 3 a 12 años</p>	<p>Instrumentos: NEPSY; Prueba de vocabulario de imágenes de Peabody III; La Escala de inteligencia Wechsler</p> <p>Resultados: fluidez verbal y capacidad de lenguaje receptivo global para ambos GRUPOS desatendidos fueron significativamente más bajos que para los grupos de control (p <.001).</p>
---	---

<p>4</p> <p>Grupo 1 (38) niños estadounidenses con abuso o negligencia física, sexual, emocional</p> <p>Grupo 2 (60) niños con PTSD y abuso físico, sexual, emocional o negligencia</p> <p>Grupo de control (104)</p> <p>Edad: 6 a 18 años</p>	<p>Instrumentos: Prueba de vocabulario en imágenes de Peabody III; y la subprueba de conceptos y directores de la evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje.</p> <p>Resultados: Los grupos 1 y 2 tenían niveles de lenguaje bajos en comparación con el grupo 3 (Prueba de vocabulario con imágenes de Peabody III, p = .002 y CELF-R Concepts & Directions, p = .001). El abuso sexual se correlacionó negativamente con las funciones del lenguaje y la memoria (Puntuación del dominio del lenguaje, -0,539; Puntuación del dominio de la memoria, -0,497), al controlar todos los demás tipos de maltrato y su gravedad.</p>
--	---

<p>5</p> <p>(30) Niños escoceses que viven en hogares con sus familias</p> <p>Edad: 11 a 17 años</p>	<p>Instrumentos: Lista de Verificación de la Comunicación Infantil 2 (CCC-2).</p>
--	--

	Resultados: 19 de los 30 casos tenían trastornos significativos en el habla, el lenguaje y la comunicación.
6	(55) Adolescentes australianos que habían sufrido abuso y negligencia.
	Instrumentos: Idioma (BSID, ADST); y Audición y Habla (GMDS).
	Resultados: las habilidades del lenguaje de los adolescentes tenían más probabilidades de mostrar retrasos: el 65% tenía retraso en el lenguaje.
7, 8, 9, 10, 11, 12	(74) Niños españoles en centros de acogimiento residencial Edad: 6 a 18 años
	Instrumentos: Prueba de lenguaje de criterios objetivos (BLOC-Screening); Prueba de adaptación infantil multifactorial autoevaluada; y TAMAI.
	Resultados: En morfología, el 36,5% de los niños se encontraban en el nivel de alarma y el 32,4% en el nivel de emergencia. En sintaxis, el 25,7% de los niños están en el nivel de alarma y el 23% en el nivel de emergencia. En sintaxis, el 25,7% de los menores se encuentran en el nivel de alarma y el 23% en el nivel de emergencia. En semántica, el 40,5% de los menores presenta dificultades graves, 22 presentan dificultades a nivel de emergencia y ocho a nivel de alarma. En pragmática, el 87,8% (65 niños) tuvo dificultades significativas; El 63,5% se encontraba en el nivel de emergencia y alarma. De los 6 a los 8 años, ninguno de los niños dominaba esta competencia lingüística y el 75% de ellos se encontraba en niveles de alarma y emergencia. De los 9 a los 11 años, el 95,2% de los niños tenían competencias inferiores a las esperadas para su nivel de edad. De 12 a 14 años estuvieron en el nivel de

		emergencia y alarma. De los 15 a los 18 años, se observó que el 89,5% de los niños tenían una competencia lingüística muy baja.
13	42 Estudios publicados entre 1975 y 2010 que exploraron el abandono y el abuso emocional en el desarrollo de niños de 0 a 6 años	Resultados: Cinco estudios detectaron retraso en el lenguaje (principalmente a la edad de 3-5 años).
14	Grupo 1 (56) Niños canadienses abandonados con abuso físico Grupo 2 (28) Niños canadienses abandonados sin abuso físico Grupo control (53) Edad: 6 a 12 años	Instrumentos: la subprueba de comprensión de la instrucción de la forma en francés canadiense de NEPSY Resultados: Ambos grupos desatendidos presentaron alteraciones en la atención auditiva (p = .000) pero no en la comprensión de las instrucciones.
15	(201) Niños australianos en hogares de guarda Edad: 4 a 12 años	Instrumentos: encuesta en línea Resultados: Los cuidadores informaron que los niños presentaban deficiencias en el lenguaje.
16	Grupo 1 (17) niños estadounidenses que experimentaron abandono físico o emocional Grupo 2 (15) niños adoptados de instituciones internacionales Grupo control (28) Edad: 3 a 10 años	Instrumentos: Prueba de desarrollo temprano del lenguaje (TELD); y Prueba de Desarrollo del Lenguaje (TOLD). Resultados: Los niños que tenían antecedentes de negligencia y los niños que tenían antecedentes de crianza institucional tenían menor capacidad de lenguaje receptivo y expresivo (p <.05). Al comparar los dos grupos de negligencia, cuanto menos tiempo se pasa en un entorno estable, menor es la puntuación en las habilidades lingüísticas.

-
- 17** (963) Los niños de EE. UU. Con antecedentes de maltrato que vivían en 3 tipos de colocaciones: supervisados en el hogar, cuidados de crianza no familiares, cuidados por familiares no parentales se evaluaron longitudinalmente.
Edad: 8 a 69 meses
- Instrumentos:** Escala de lenguaje preescolar (PLS-3).
- Resultados:** Las puntuaciones en comprensión auditiva y comunicación expresiva en las diferentes ondas de este estudio longitudinal se mantuvieron por debajo de la población normal. La estimulación cognitiva pareció ser un predictor significativo del rendimiento óptimo del lenguaje auditivo.
-
- 18** **Grupo 1** (4 1 9) niños estadounidenses que vivían en casa con protección infantil servicios trabajando con la familia
Grupo 2 (261) niños que vivían en instituciones
Grupo control (369)
Edad: 12 a 47 meses
- Instrumentos:** Escala de lenguaje preescolar (PLS-3).
- Resultados:** Este estudio compara la evolución de los tres grupos de niños sospechosos de sufrir abuso desde la primera evaluación (línea de base) hasta la evaluación de seguimiento (un año después) en diferentes áreas, incluidos los dominios del lenguaje ($p < .001$). Los niños que permanecieron en casa sin servicios de protección ($p < .01$) y con servicios de protección ($p < .05$) mejoraron significativamente las puntuaciones de lenguaje / comunicación ($p < .05$ y $p < .01$ respectivamente). El grupo 2, no mostró cambios significativos, las puntuaciones se mantuvieron por debajo de los niveles normativos en las evaluaciones.
-
- 19** (68) Niños canadienses y sus madres en situaciones de grave negligencia
Edad: 2 a 36 meses
- Instrumentos:** Escala de lenguaje Rossetti para bebés y niños pequeños de 0 a 36 meses.
- Resultados:** El estudio detectó dificultades del lenguaje en 24 niños (35,3%) en relación con los estándares de desarrollo en al menos 1 de las 2 dimensiones del lenguaje (comprensión o
-

	<p>expresión). Más específicamente, el 23,8% de los niños de 2 a 9 meses, el 39,1% de los de 9 a 21 meses y el 41,7% de los de 21 a 36 meses presentaron dificultades.</p> <p>Los resultados del desarrollo del lenguaje en esta muestra se explican mejor por factores específicos como el desarrollo cognitivo, la propia experiencia de abuso físico y emocional de la madre cuando era niña y el bajo nivel de aceptación de la madre hacia su hijo.</p>
<p>20 23 Los estudios publicados entre 1970 y 2013 comparan las habilidades lingüísticas de los niños que habían sufrido abuso y negligencia con las habilidades de los niños no abusados / abandonados</p> <p>Edad: 0-12 años</p>	<p>Resultados: En promedio, los niños que habían experimentado abuso físico y / o negligencia puntuaron en las medidas de lenguaje estandarizado 0.53 desviaciones estándar más bajas que los niños que no sufrieron abuso. El análisis mostró que los niños maltratados o maltratados físicamente tenían retrasos en las habilidades lingüísticas en comparación con los niños no maltratados, independientemente de las variables del lenguaje ($Q = 1,32$; $p = 0,52$). Aunque ninguna variable del lenguaje se vio más afectada que otra, el tamaño del efecto fue importante para las tres variables del lenguaje medido: lenguaje receptivo ($g = 0,53$), lenguaje expresivo ($g = 0,67$) y pragmático ($g = 0,48$).</p>
<p>21 Grupo 1 (10) Niños rumanos criados en orfanatos</p> <p>Grupo 2 (10) niños que se mudaron recientemente del orfanato a un hogar de crianza</p> <p>Grupo 3 (10) niños en familias de acogida durante al menos 1 año</p> <p>Grupo 4 (10) niños criados en familias biológicas</p>	<p>Instrumentos: Escala de Lenguaje Emergente Expresivo Receptivo; y Comunicación con el cuidador durante el tiempo de juego.</p> <p>Resultados: Los niños que fueron institucionalizados presentaron retrasos significativos en el lenguaje; algunos de estos niños todavía no producían palabras inteligibles y mostraban menos habilidades gramaticales</p>

Edad: 29 a 31 meses	expresivas (número total de enunciados inteligibles $p = .005$, número de palabras diferentes $p = .008$, longitud media del enunciado en palabras $p = .01$). Los datos también sugirieron que el cuidado de crianza podría facilitar el crecimiento del lenguaje después de retrasos sustanciales del lenguaje asociados con la institucionalización.
22 (174) Niños rumanos en hogares de acogida después del cuidado institucional Edad: 30 a 42 meses	Instrumentos: Escala de Lenguaje Emergente Expresivo Receptivo; Escala del lenguaje de desarrollo de Reynell-III; y las escalas de Bayley del desarrollo infantil II. Resultados: Las mejores mejoras en el lenguaje se observan en los niños que habían sido colocados en hogares de acogida antes de los 24 meses de edad. A partir de los 24 meses, los niños colocados en hogares aún presentaban un severo retraso en el lenguaje y una reducción de la capacidad expresiva similar a los niños en instituciones.

Estudio: 1 Asimina, et al., (2017); 2 Cobos-Cali et al. (2017); 3 De Bellis et al. (2009); 4 De Bellis et al. (2013); 5 McCool and Stevens (2011); 6 McDonald, et al., (2013); 7 Moreno, García-Baamonde, y Blázquez (2008); 8 Moreno y García-Baamonde (2009); 9 Moreno, García Baamonde, y Blázquez (2009); 10 Moreno, García-Baamonde, Blázquez, y Guerrero (2010); 11 Moreno, García-Baamonde y Blázquez Alonso (2012); 12 Moreno-Manso, García-Baamonde, Blázquez-Alonso, y Pozueco-Romero (2015); 13 Naughton et al. (2013); 14 Nolin y Ethier (2007); 15 Octoman, et al., (2014); 16 Spratt et al. (2012); 17 Stacks et al. (2011); 18 Stahmer et al. (2009); 19 Sylvestre y Mérette (2010); 20 Sylvestre et al. (2016); 21 Windsor et al. (2007); 22 Windsor et al. (2011).

2.5.5. Discusión

En este *scoping review* abordamos el conocimiento que existe sobre las dificultades comunicativas y lingüísticas presentes en los menores que han sufrido malos tratos (físicos y psicológicos), negligencias o que han sido institucionalizados. Basándonos en los estudios revisados, parece quedar claro que los menores que han sufrido al menos una de estas situaciones presenta problemas lingüísticos y comunicativos. Todos los componentes del lenguaje (pragmático, sintáctico, producción y comprensión tanto oral como escrita, etc.) se encuentran afectados de una u otra forma. Dichos estudios también nos informan de que los menores expuestos a ambientes negligentes y de maltrato tienen un alto riesgo de problemas de conducta (externalizada e internalizada) y de aprendizaje, trastornos de comunicación, psiquiátricos y de socialización, deterioro cognitivo etc.

Como ya hemos señalado anteriormente, las alteraciones en la comunicación y el lenguaje pueden contribuir, entre otros factores, al origen de estos trastornos. El mecanismo subyacente a esta relación es la estrecha vinculación del desarrollo del lenguaje con el resto de las capacidades cognitivas. Diversos estudios resaltan la importancia del dominio verbal para el desarrollo de la teoría de la mente, la metacognición, la función auto-reguladora, el proceso de interiorización del habla privada y el pensamiento (Galende, et al., 2011; Sánchez-Medina, et al., 2012 y Van Buijsen, et al., 2011). De hecho, la mayoría de los trastornos graves de salud mental tienen su inicio en los primeros años de vida al igual que los problemas del desarrollo del lenguaje; y pueden observarse en los espacios de intersubjetividad en los que además se construye el vínculo afectivo de apego con el cuidador principal. Es por esto que autores como Snow (2009) argumentan que la competencia lingüística no se puede separar de la salud mental a lo largo de la vida.

El desarrollo del lenguaje también es fundamental para el éxito educativo (Bücker, et al., 2012 y Stivanin, et al., 2016). Ello podría explicar el pobre rendimiento escolar de los niños que han sufrido maltrato o han sido institucionalizados; que frecuentemente se asocia también a dificultades de aprendizaje (Delgado, et al., 2012; Iversen, et al., 2010). Por consiguiente, que es imprescindible fomentar las habilidades del lenguaje de estos niños en la primera infancia, ya que el desarrollo de habilidades lingüísticas es un requisito previo necesario para el éxito educativo.

Sin una intervención específica estas dificultades parecen mantenerse en el tiempo dificultando el desarrollo social y cognitivo del menor a pesar de que éste sea apartado del ambiente desfavorecedor y negligente que originó el problema. Este aspecto ya había sido observado por Vorria y colaboradores en un estudio realizado en 2006. En este estudio, menores adoptados, que habían pasado sus dos primeros años de vida en una institución, a los cuatro años seguían presentando puntuaciones bajas en el desarrollo cognitivo y una menor capacidad de comprender emociones. En esta línea de estudio, Snow y colaboradores (2012) muestran que los jóvenes que en su infancia sufrieron malos tratos, negligencias o fueron institucionalizados presentan un desarrollo del lenguaje por debajo del esperado por su edad, no permitiéndoles desenvolverse en situaciones que requieren de las habilidades lingüísticas desarrolladas.

La revisión aquí realizada coincide con las evidencias existentes sobre la importancia del contexto familiar para el desarrollo del lenguaje. Por ello, los menores que no disponen de este contexto familiar estimulador ven dificultado su desarrollo. Las interacciones comunicativas entre madre e hijo son fundamentales para el aprendizaje y desarrollo infantil, y si estas no se producen, el desarrollo de estas habilidades se verá comprometido (Tamis-LeMonda, et al., 2012).

La necesidad de detectar, evaluar e intervenir en los problemas de desarrollo del habla y el lenguaje en los niños que han experimentado negligencias y abusos es fundamental e imprescindible. La revisión realizada coincide con que solo la detección e intervención temprana evitará que se impacten y cronifiquen los efectos negativos en otras áreas de desarrollo. Esta intervención temprana requiere de la implicación de profesionales especializados en el lenguaje como son los logopedas (Frederico, et al., 2017). Estudios como el de Albers, et al., (2010) sugieren que incluso pequeños incrementos en la estimulación del desarrollo, proporcionados en los centros institucionales en el primer año de vida del menor, pueden favorecer el desarrollo cognitivo de los bebés.

2.5.6. Conclusiones

Los estudios revisados nos llevan a concluir que los menores que han sufrido malos tratos físicos, psicológicos o que han sido institucionalizados presentan más problemas en el desarrollo lingüísticos en comparación con los que no han sufrido esta condición. Sin embargo, no parece existir una asociación directa entre los diferentes subtipos de maltrato con la afectación de un área específica de la comunicación y el lenguaje.

La edad en que se produce el maltrato o acogimientos en una institución es una variable clave para explicar los déficits en el desarrollo lingüístico y su nivel de competencia posterior. El tipo de acogimiento que se establezca como medida de protección a los niños maltratados puede suponer un mejor entorno y estimulación, pero no es suficiente para eliminar los déficits lingüísticos presentes.

Los déficits lingüísticos y comunicativos de estos niños se mantienen en el tiempo y no llegan a equipararse con sus iguales. Dicha afectación les influye en su desarrollo académico y personal haciéndolos más propensos al fracaso escolar, les hace más propensos a los trastornos psicológicos y a tener más dificultades en su integración social. Por tanto, es imprescindible la intervención específica en este ámbito.

Los responsables políticos deberían alentar la intervención temprana en los menores que han sufrido maltrato o negligencia basadas en evidencias científicas, a fin de promover un entorno de estimulación comunicativo-lingüística que les dé la oportunidad de socializarse y recibir los aprendizajes adecuados.

2.6. Programas dirigidos a promover las competencias parentales

2.6.3. Eficacia de las intervenciones para mejorar las habilidades de estimulación del desarrollo del lenguaje

Intervenciones dirigidas a madres parecen disminuir los problemas en el desarrollo de los menores y aumentar las habilidades parentales positivas. Se han desarrollado e investigado intervenciones destinadas a mejorar la capacidad de respuesta materna y, por lo tanto, los resultados del lenguaje infantil a través de varios estudios.

Por un lado, Aram, et al. (2013) y Hirsh, et al. (2019) evaluaron el impacto de intervenciones en los comportamientos de lectura de las madres y su influencia en las posteriores habilidades lingüísticas. Mostrando así, las ventajas de la intervención favoreciendo la lectura interactiva de cuentos entre madres e hijos reflejando mejores habilidades lingüísticas en los menores en comparación con los que no recibieron intervención. Por el otro, Heymann, et al. (2020) examinaron el efecto de una intervención dirigida a 58 madres sobre los cambios en su información lingüística e influencia en el lenguaje infantil. Sus hallazgos indican una mayor variedad de información lingüística que influyó indirectamente en el lenguaje infantil. Por ello, destacan el potencial para desarrollar el lenguaje del menor a través de intervenciones dirigidas a madres.

En esta línea, los metaanálisis realizados por Roberts y Kaiser (2011) y Shah, et al. (2016), evaluaron la eficacia de las intervenciones basadas en la atención primaria sobre las prácticas parentales y efectos de intervenciones lingüísticas implementadas por las madres que promueven el desarrollo infantil temprano en menores. Ambos estudios concluyeron que las intervenciones basadas en la atención primaria afectan modestamente las conductas positivas de las madres que son importantes para el desarrollo de la primera infancia.

De este modo, estas investigaciones muestran que dotar de conocimiento a las madres sobre el desarrollo y el cuidado del niño motiva la estimulación proporcionada por las madres dando forma al desarrollo del menor (Brady, et al., 2009; Cuartas et al., 2020). Así como la importancia de una orientación directa a las madres y el potencial de

los contextos de lectura compartidos para generar conversaciones enriquecedoras entre madres e hijos (Aram, et al., 2013; Hirsh, et al., 2019).

Con todo lo expuesto, parece existir una fuerte evidencia de intervenciones en las interacciones madre-hijo, antes de los dos años. Y estas parecen tener efectos duraderos en el desarrollo del lenguaje infantil y, en consecuencia, en la salud y el bienestar a largo plazo (Perkins, 2013). Las intervenciones del lenguaje implementadas por las madres parecen ser eficaces en la intervención temprana para menores con deficiencias lingüísticas.

Tal y cómo hemos comentado a lo largo de este apartado, el principal factor de riesgo para el correcto desarrollo del lenguaje en los menores es la dinámica familiar, seguida de la interacción con las madres, entorno social inmediato y el estímulo dado a los niños en los primeros años de vida (De Cesaro, et al., 2013).

2.6.4. Programas socioeducativos parentales en España

Los programas socioeducativos para madres y padres buscan fortalecer las competencias de las figuras parentales, mejorar la calidad de las relaciones entre sus miembros, potenciar sus recursos y fortalezas, y facilitar el logro de mejores niveles de calidad de vida y bienestar subjetivo en la familia (Gómez, & Muñoz, 2012). En este apartado describimos diferentes programas de educación parental implantados en España porque, aunque el desarrollo del lenguaje no sea su objetivo central, indirectamente pueden promoverlo a través de una mejora en las habilidades de relación. Para ello, nos hemos basado en los estudios realizados por Arranz Freijo, y Rodrigo López (2018) y Pérez-Bóveda y Yániz (2015). También, en la búsqueda bibliográfica sobre este tipo de programas para posteriormente realizar una descripción sintética de cada uno de ellos. Por tanto, nos centramos especialmente en aquellos programas basados en evidencias o que presentan algún tipo de evaluación. Comentamos un total de 15 programas y 3 páginas webs.

Las prácticas de crianza son aspectos importantes en el desarrollo de los niños. Los comportamientos de las madres hacia sus hijos se aprenden y son modificables. La educación parental «consiste en el aprendizaje, entrenamiento y sensibilización de

actitudes, valores y prácticas, por parte de las madres y padres, para la educación de sus hijos (Boutin y Durning, 1997)» (Pascual, et al., 2015, p.135). En consecuencia, en los últimos años se están desarrollando programas enfocados en mejorar las prácticas de crianza y así, promover el desarrollo de los menores y sus familias con situaciones muy variadas. Especialmente, los destinados a familias vulnerables (Pérez-Bóveda & Yániz, 2015).

Los programas de formación para madres y padres se pueden entender como un “recurso” que surge de la necesidad de dar respuesta a las diferentes necesidades que pueden presentar o presentan las familias. Estos programas pueden centrarse exclusivamente en las madres, en la díada madre-bebé, abordar a la familia en su totalidad e incluso incorporar a la comunidad (Gómez, & Muñoz, 2012). En los trabajos realizados por Arranz Freijo y Rodrigo López (2018) y Pérez-Bóveda y Yániz (2015) se recogen los programas socioeducativos dirigidos a madres que han mostrado su eficacia. Estos programas promueven competencias parentales o de parentalidad positiva que se están realizando en España. Se entiende la parentalidad positiva como «aquél conjunto de acciones que promueven y que se incluyen en el ámbito de la educación parental» (Pascual et al., 2015, p. 135).

En la tabla 6 describimos de forma breve (objetivo y metodología) un total de 18 recursos: 15 programas y 3 páginas web. Estos programas son proporcionados por ONG o instituciones. Como se puede observar, del 1 al 13 son de diseño grupal, del 14 al 15 diseño individual y del 16 al 18 recurso en línea. Para los programas, 1, 2, 4, 5 y 7 es necesario que el profesional que imparta el programa reciba una formación previa, sobre el mismo, para poder implantarlo. En otros, 3, 8 y 13, es suficiente con que la formadora tenga formación inicial especializada, como, por ejemplo, ser psicólogo de la zona, etc. La duración de las sesiones de los programas se sitúa principalmente entre los 90 y 120 minutos. El número de sesiones oscila entre 5 sesiones con una duración total del programa de 10 horas (programa 13) y 2 años consecutivos coincidiendo con el calendario escolar (programa 3). La periodicidad de las sesiones va de 3 días como en el caso del programa 9, en la mayoría de los programas cada siete días (1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13), y en el programa 8 y 10 su periodicidad podría ser de 15 días.

Estos programas van dirigidos desde el nacimiento hasta los 18 años: madres con hijos de 0 a 6 años (programas 1, 3, 11, 12, 14), entre los 6 y los 12 años (programas 2, 4,

8, 12), entre los 12 y los 17 (programas 3, 4, 5, 8, 9, 10, 12) y el resto van dirigidos a madres con menores de cualquier edad (programas 6, 7, 13, 15, 16, 17, 18).

Tabla 6. Programas de educación parental en España (Arranz Freijo, y Rodrigo López, 2018 y Pérez-Bóveda, & Yániz, 2015).

1. “Crecer felices en familia” (Álvarez, et al., 2016)

Objetivo. Promover la sensibilidad de las madres, las expectativas sobre el desarrollo infantil, estrategias de regulación y relaciones familia-escuela.

Metodología. Dirigido a todas las madres (en riesgo y no en riesgo) con niños de 0 a 5 años. Es un taller práctico dirigido al entrenamiento de pautas concretas de actuación y secuencias de interacción. Diseño grupal y experiencial.

Compuesto por un subprograma grupal (20-22 sesiones de aproximadamente, 90 minutos cada sesión, en intervalos de 7 días y con una duración total del programa de 30-33 horas) y otro de atención domiciliaria (9-11 sesiones, aproximadamente 90 minutos cada sesión y duración total del programa de 13-16 horas). Los subprogramas se pueden ofrecer combinados o aisladamente.

El profesional necesita de una formación específica del programa y sus funciones son el acompañamiento, asesoramiento, apoyo y modelaje para las madres.

2. “Aprender juntos, Crecer en familia” (Amorós-Martí, et al., 2016)

Objetivo. Es la promoción del desarrollo y de la convivencia familiar mediante el fomento de las relaciones positivas entre madres e hijos de acuerdo con el ejercicio de una parentalidad positiva.

Metodología. Dirigido a familias vulnerables en situación desfavorecida con niños de 6 a 12 años. Diseño grupal y experiencial.

Compuesto por 7 módulos de 2 sesiones. Cada módulo va dirigido a 3 grupos (14 sesiones madre / madre, 14 sesiones hijos/as, 14 sesiones familias). El programa tiene una duración de 14 semanas.

El profesional necesita de una formación específica del programa.

3. “Programa de formación y apoyo familiar (FAF)” (Hidalgo, et al., 2010)

Objetivo. Proporcionar a las madres y madres usuarios de los Servicios Sociales una fuente de apoyo que les permita desempeñar más exitosa y eficazmente sus tareas y responsabilidades educativas.

Metodología. Dirigido a madres en situaciones de riesgo social con hijos de entre 0 y 17 años. Se utiliza un diseño grupal, activo y experiencial.

Se compone de 14 módulos agrupados en 5 bloques temáticos. Las sesiones no tienen un formato único y cerrado, sino que cada profesional diseña la sesión de forma específica a las participantes. Las sesiones son semanales y con una duración de 2 horas. La duración total del programa es de 2 años consecutivos coincidiendo con el calendario escolar.

La formadora (el psicólogo o psicóloga responsable del equipo de atención familiar de la zona) guía a las participantes.

4. “Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales”

(Martínez-González, et al., 2016)

Objetivo. Facilitar a las madres, madres u otros adultos con responsabilidades educativas o familiares adquirir estrategias personales, emocionales y educativas.

Metodología. Dirigido a familias u otros adultos con menores en edades comprendidas entre los 2 y los 17 años. Diseño grupal, utiliza una metodología activa, participativa y experiencial. Formado por 6 módulos, 11 sesiones de 120 minutos cada una con un intervalo de 7 días. La duración total del programa es de 22 horas.

La formadora debe tener una formación inicial especializada y específica del programa.

5. “Programa vivir la adolescencia en familia” (Gutiérrez, 2015 y

https://www.asociacionhestia.org/avada_portfolio/educacion-parental-grupal-en-municipios-de-gran-canaria?portfolioCats=17)

Objetivo. (a) Apoyar y potenciar el ejercicio de la tarea de ser madres y la vivencia positiva de la adolescencia de sus hijos. (b) Promover el desarrollo personal de las madres y el desarrollo positivo del adolescente. (c) Favorecer los factores de protección y reducir los de riesgo mediante el incremento del apoyo social y la satisfacción de las necesidades de las madres a múltiples niveles. (d) Favorecer la coordinación de este programa con otros programas, recursos y actividades que complementen su eficacia.

Metodología. Dirigido a todas las familias (en situación de riesgo y no en riesgo) con hijos adolescentes de edades comprendidas entre 12 y 17. Utiliza un diseño grupal y práctico dirigido al entrenamiento de pautas específicas.

Compuesto por 5 módulos, 21 sesiones de 90 minutos de duración en intervalos de 7 días. La duración total del programa es de 31,5 horas.

La formadora necesita de una formación específica del programa y tiene las funciones de acompañamiento, asesoramiento, apoyo y modelaje para las madres.

6. “RADIO ECCA: Escuela de madres y padres (Radio) y Programa de Apoyo Personal y Familiar (Presencial)”

(Peña, et al., 2006; <http://www2.radioecca.org/accion-social/detalle-proyecto/32>)

Objetivo. (a) Informar y educar a las familias. (b) Reflexionar en un escenario en el que se comparte, con otros madres y padres, las diferentes experiencias. (c) Potenciar las capacidades personales y relacionales de resiliencia a la vez que se aumentan o refuerzan el número de factores protectores.

Metodología. Dirigido a familias en riesgo de exclusión social o normalizadas. Diseño grupal y experimental. Compuesto por 22 sesiones de 120 minutos cada una. La duración total del programa es de 44 horas. La radio y la educación se ofrece en dos modalidades, una radiofónica y otra presencial.

7. “Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para madres”
(Máiquez, et al., 2000)

Objetivo. Hacer reflexionar a las madres sobre teorías implícitas que mantienen respecto al desarrollo y la educación de sus hijos, y la adquisición de conocimientos aplicable a la vida cotidiana flexible según las personas y las situaciones.

Metodología. Diseño grupal y experiencial.

Compuesto por 18 sesiones.

La formadora necesita una formación específica del programa para impartirlo.

8. “COFAMI: Programa educativo de corresponsabilidad familiar” (Maganto, et al., 2004; Rojas & Murgiondo, 2005)

Objetivo. Proporcionar estrategias educativas a las madres y las madres para fomentar la colaboración y la responsabilidad de los hijos en el trabajo y la vida familiar.

Metodología. Dirigido a madres y madres con hijos de 6 a 17 años. Diseño grupal, práctico y participativo. Compuesto por 8 módulos temáticos entre 10 y 16 sesiones. La duración de las sesiones es de aproximadamente 120 minutos. La periodicidad puede ser semanal o quincenal. La formadora necesita formación inicial especializada.

9. “Programa LISIS. Las relaciones entre madres e hijos en la adolescencia” (Lila, et al., 2006)

Objetivo. Prevenir conductas de riesgo en la adolescencia potenciando, desde el contexto familiar, el ajuste psicosocial del adolescente.

Metodología. Dirigido a la población general, así como a contextos familiares de riesgo. Diseño grupal y experiencial. Compuesto por 4 unidades divididas en 9 módulos. 24 sesiones de 120 minutos de duración cada una. Con una periodicidad de 3 días. El programa total dura 48 horas aproximadamente.

10. “Programa de apoyo a madres y madres de adolescentes” (Oliva, et al., 2007)

Objetivo. (a) Proporcionar a madres y padres una fuente de apoyo que les permita desempeñar más exitosa y eficazmente sus tareas y responsabilidades educativas. (b) Aumentar sus sentimientos de competencia y seguridad a chicos y chicas adolescentes promoviendo en ellos un desarrollo saludable.

Metodología. Dirigido a las madres y padres de hijos adolescentes y también a profesionales para proporcionarles materiales de apoyo en su trabajo con las familias de adolescentes. Se trata de un diseño grupal y experiencial.

Compuesto por 10 sesiones de 120 minutos cada una. Realizadas en intervalos de 7 o 14 días. El programa tiene una duración total de 20 horas.

11. “Programa Primera Alianza” (Salvá, et al., 2016)

Objetivo. Promover o reparar las relaciones tempranas de apego entre niños y sus cuidadores primarios, en contextos de exclusión social.

Metodología. Dirigido a familias con niños entre 1 y 6 años. Es un diseño grupal y experiencial. Las sesiones se realizan con periodicidad semanal y su duración ronda las dos horas. El programa dura aproximadamente 3 meses.

12. “Programa EDUCA. Escuela de madres. Educación positiva para enseñar a tus hijos” (Díaz-Sibaja, et al., 2009)

Objetivo. Enseñar una variedad de técnicas conductuales y cognitivas de demostrada eficacia.

Metodología. Utiliza una metodología técnica, es decir, proporciona técnicas cognitivo-conductuales. Diseño Grupal. Compuesto por 9 sesiones con un intervalo de 7 días. La duración de la sesión es de 120 minutos. La extensión total del programa es de 18 horas. Formato texto y fichas de trabajo.

13. “Educar en familia” (Rodrigo, et al., 2010)

Objetivo. Potenciar las fortalezas y capacidades de las familias para que puedan hacer frente al ejercicio de la parentalidad en situación de riesgo psicosocial.

Metodología. Destinada a orientadores educativos familiares y a madres y padres. Editado en formato libro como una “guía actualizada. Diseño grupal y experiencial. Compuesto de 5 a 6 sesiones de duración de 120 minutos cada una y con un intervalo de 7 días. El programa tiene una duración total de 10-12 horas. La formadora debe tener formación inicial especializada.

14. **“Programa - servicio de evaluación preventiva de contextos familiares - Descubre tu potencialidad para educar a tus hijos e hijas”** (Freijo, et al., 2017)

Objetivo. Fomentar el contexto familiar y las competencias parentales

Metodología. Destinado a familias (preferiblemente sin riesgo) con niños desde el nacimiento hasta los 3 años. Formato individual. Es implementado por los servicios sociales, escuelas y centros de salud.

15. **“Programa educar en positivo: parentalidad positiva on-line”** (Torres, et al., 2014)

Objetivo. Dar información y apoyo a las madres.

Metodología. Dirigido a familias con hijos de cualquier edad. Es un programa de acción individual gestionado por la web educarenpositivo.es. Compuesto por módulos sobre dieta, regulación del uso de Internet, comportamiento infantil, comunicación y resolución de conflictos durante la adolescencia, respuesta a la diversidad funcional, familia y deporte, adopción y familias adoptivas.

16. **“Acción educar y crecer en familia”**
(https://www.bilbao.eus/cs/Satellite?cid=3000005415&language=es&pagename=Bilbaonet%2FPage%2FBIO_home)

Objetivo. Dar información y apoyo a las madres

Metodología. De acción individual. Ofrece entrevistas mensuales a expertos, guías de desarrollo de diversas competencias parentales positivas y resúmenes de los resultados de las investigaciones en el campo del desarrollo familiar y psicológico.

Espacio web dirigida a familias, gestionada por el Ayuntamiento de Bilbao.

17. “Espacio web familias en positivo.org” (<https://familiasenpositivo.org>)

Objetivo. Reforzar desde las Entidades Locales una respuesta próxima, integral y ajustada a las necesidades y características de las familias basada en los principios de la parentalidad positiva.

Metodología. Se estructura en espacio Extranet dirigido a familias y personas interesadas en recibir información y orientación sobre parentalidad positiva y otros contenidos relacionados); y un espacio Intranet dirigido a profesionales con una amplia gama de instrumentos, una base de datos de programas de intervención, resúmenes de investigación y materiales para trabajar con familias, etc.

Espacio web financiado por el Ministerio de Sanidad, Políticas Sociales e Igualdad y Federación Española de Municipios y Provincias.

18. “Espacio web Gurasotasuna” (<https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/gurasotasuna>)

Objetivo. Habilitar a las familias en la práctica de la parentalidad positiva.

Metodología. Dirigida a la comunidad de profesionales que trabajan en contacto con familias, ámbitos social, educativo, sanitario, judicial.

Compuesto por diversos instrumentos bilingües (castellano y euskera), base de datos de programas de intervención, resúmenes de investigación y materiales, cursos de formación online para profesionales centrados en áreas clave de la parentalidad positiva, etc.

Espacio web iniciativa del Gobierno Vasco, Departamento de Empleo y Políticas Sociales.

Fuente. Elaboracion propia.

El uso de programas psicoeducativos dirigidos a madres resultan ser una estrategia de intervencion versatil y flexible. En algunos de los programas se realiza una formación especifica del programa al profesional que lo imparte. La comparación entre programas que forman a los formadores con los que no resulta interesante, ya que se podría ver el

2. MARCO TEÓRICO. 2.6 PROGRAMAS DIRIGIDOS A PROMOVER LAS COMPETENCIAS PARENTALES

efecto de la figura del profesional en la puesta en marcha del programa. Esto nos haría comprobar la eficacia de la metodología propia de los programas, así como, qué aspectos de la formadora favorecen e influyen en su aplicación.

En cuanto a la duración de los programas, sería interesante evaluar hasta qué punto la duración y la cantidad de sesiones repercuten favoreciendo o perjudicando la participación de las familias.

Por otro lado, la mayoría de los programas aquí expuestos utilizan una metodología experiencial. Es decir, la intervención se realiza a través de sesiones grupales, cuyo objetivo es la reconstrucción del conocimiento sobre prácticas educativas, no realizan un entrenamiento de técnicas, ni de contenidos teóricos. Para ello, parte de lo que realizan las madres, la exposición de diferentes experiencias... con la intención de favorecer la identificación, reflexión y análisis de las propias ideas, sentimientos, etc. respecto a las prácticas educativas.

No obstante, sería interesante comparar las diferentes metodologías así como las técnicas utilizadas en los diferentes programas. También los contextos específicos donde son utilizadas para analizar sus beneficios. Esto nos llevaría a perfeccionar programas y el uso de técnicas más eficaces en poblaciones que presentan mayor vulnerabilidad.

Debido a los beneficios que tendrán para las familias, resulta importante seguir implantando y evaluando programas, especialmente los dirigidos a familias en riesgo de exclusión social. Cuyas dificultades para hacer frente a las demandas y necesidades de los hijos suponen efectos devastadores para la familia en su conjunto y principalmente para los menores.

2.7. Video-feedback como estrategia de intervención en familias vulnerables. Scoping review

Puesto que el programa objeto de la tesis se sustenta en el uso de esta técnica se ha considerado realizar una revisión sistemática para poder profundizar en la temática. De forma monográfica, realizamos una revisión de la literatura y analizamos 15 estudios que utilizan el videofeedback en intervenciones con familiares vulnerables. Esta revisión constituye un estudio de revisión aún no publicado.

La retroalimentación en video (video-feedback) se basa en la visualización de uno mismo realizando una determinada actividad o situación (Steele, et al., 2014). Los metaanálisis realizados por Bakermans-Kranenburg, et al. (2003) y Fukkink (2008) que estudiaron los efectos de las intervenciones de retroalimentación por video concluyeron que es posible lograr un cambio moderado en las habilidades parentales (Steele, et al., 2014).

El video-feedback es el uso del registro de secuencias para su posterior análisis y retroalimentación. Su uso es cada vez más frecuente en intervenciones con familias multiproblemáticas y vulnerables (Gómez, & Muñoz, 2012). Un metaanálisis realizado por Fukkink (2008) sobre el uso de videofeedback en programas de intervención familiar proporciona criterios orientadores en el diseño y en su aplicación. Esta técnica parece favorecer el autoconocimiento y la reflexión sobre el comportamiento que se realiza derivado de verse y escucharse (Steele, et al., 2014). El video-feedback se utiliza para que las madres puedan observar el comportamiento de su hijo, así como su comportamiento parental, y obtener una retroalimentación. El uso del video feedback se ha centrado en la diada madre-bebé. No obstante, cada vez son más los estudios que incluye la figura paterna (madre) en estas intervenciones (Lawrence, et al., 2013)

2.7.3. Objetivos y metodología

Con la finalidad de indagar de modo sistemático los estudios sobre video-feedback, se ha planteado una revisión de la literatura de estudios en diferentes bases de datos. Siguiendo las propuestas metodológicas de Arksey & O'Malley (2005). Se ha realizado la revisión considerando las siguientes fases:

Fase 1. Pregunta de investigación

Nos propusimos encontrar evidencia empírica sobre intervenciones dirigidas a madres e hijos que han utilizado video-feedback para favorecer la relación/ interacción familiar y comprobar su efectividad. Por esto, nuestro objetivo es buscar y analizar intervenciones socioeducativas dirigidas a familias en riesgo de exclusión social que utilicen video-feedback.

Fase 2. Criterios de búsqueda

En esta fase se realizó una estrategia de búsqueda para identificar los estudios relevantes con la finalidad de responder a nuestro objetivo. Por esto, se centró en la relación de las variables “retroalimentación en video”, “familias en riesgo” y “relación/interacción familiar”. Se consideraron las siguientes palabras clave: “*retroalimentación en video*”, “*familias en riesgo*” e “*interacción/ relación*”. Junto con palabras clave asociadas y empleando los consecutivos operadores de búsqueda booleana:

2. MARCO TEÓRICO. 2.7. VIDEO-FEEDBACK COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EN FAMILIAS VULNERABLES. SCOPING REVIEW

(video-feedback OR Video Recording) AND (psychosocial risk families OR families social exclusion OR vulnerable families OR high-risk families OR families at risk) AND (early interventions family relations OR family intervention OR family therapy OR family relation OR Child Parent Relation OR Parent-Child Relations OR mother child relation OR mother-infant interactions OR father child relation OR father infant interactions OR family interaction OR family communication).

Dichas palabras clave se traducen en *(video-retroalimentación O grabación de video) Y (familias en riesgo psicosocial O familias en exclusión social O familias vulnerables O familias en alto riesgo O familias en riesgo) Y (intervenciones tempranas relaciones familiares O intervención familiar O terapia familiar O relación familiar O relación madre-hijo O relaciones madre-hijo O relación madre-hijo O interacciones madre-hijo O relación madre-hijo O interacciones madre-hijo O interacción familiar O comunicación familiar).*

Estas palabras claves han sido aplicadas en las siguientes bases de datos: SCOPUS, PSICODOC, PSYCINFO, PUBMED MEDLINE.

Fase 3. Selección de los estudios

Los estudios inicialmente mostrados por los motores de búsqueda en las bases de datos se clasificaron o no tras la lectura de su título o resumen. Una vez revisados los títulos y resúmenes de dichos documentos, nos aseguramos de que las palabras claves aparecían en el título o resumen. Se eliminaron las revisiones y los estudios duplicados. Se seleccionaron únicamente los que cumplieron con los criterios de exclusión y de inclusión.

Criterios de exclusión. (1) Los estudios que no estaban en lengua castellana o inglesa. (2) La muestra de estudio cumplía las siguientes características: la edad del menor era mayor de 6 años; la familia, madre o madre no estaba en situación de vulnerabilidad social; la familia, madres o menores con patologías o trastornos asociados. (3) Los estudios que se enfocaban en aspectos distintos a las relaciones, comunicación e interacciones familiares. (4) Los estudios que no se centraban en la diada (madre-bebe o madre-bebé) o en la triada (madre-madre-bebé).

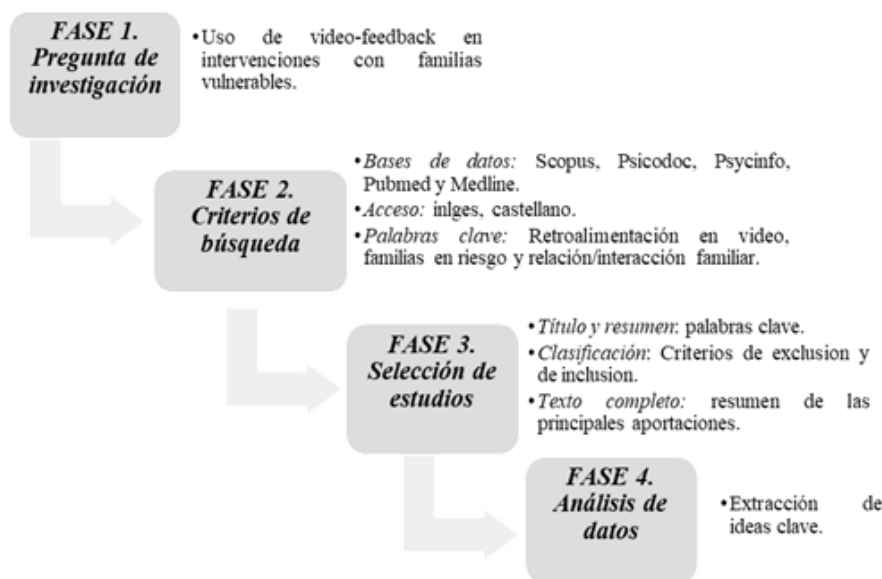
Criterios de inclusión. (1) Los estudios debían estar en lengua castellana o inglesa y estar publicados entre 2010 y 2020. (2) La muestra de estudio cumplía las siguientes características: la edad del menor se situaba entre los 0 y los 6 años; la familia, madre o madre se encontraba en situación de vulnerabilidad social (nivel socioeconómico bajo, en contacto con servicios sociales, madres adolescentes, situaciones de maltrato, etc.); ni madres ni menor presentaban patologías o trastornos asociados. (3) Su interés de estudio se centraba en la diada (madre-bebe o madre-bebé) o en la triada (madre-madre-bebé).

Una vez comprobado que cumplían con los criterios de exclusión e inclusión se revisó el texto completo. Se clasificaron según nuestra pregunta de investigación y se resumieron las principales aportaciones. Se incluyeron dos estudios cuya edad de los menores llegaba a los 10 y los 14 años por englobar en su muestra un amplio abanico de edad que iba de los 24 meses a los 14 años.

Fase 4. Análisis de datos.

En la última fase se extrajeron los datos y la información relevante de los estudios seleccionados para dar respuesta a nuestro objetivo. Dicho contenido ha sido sintetizado de forma narrativa y organizada con la finalidad de señalar las implicaciones para la práctica y los futuros estudios que empleen el uso de video-feedback en intervenciones con familias. Los estudios se clasificaron en la tabla 7. Tal y como se puede observar, se destacó el tipo de estudio, muestra, objetivo y resultados principales.

Figura 6. Metodología



Fuente. Elaboración propia.

2.7.4. Resultados

Un total de 15 estudios forman nuestra muestra (veasé tabla 7): 10 utilizan un diseño experimental con control aleatorio (Alsancak-Akbulut, et al., 2020; Barone, et al., 2019; Casonato, et al., 2017; Høivik, et al., 2015; Negrão, et al., 2014; Pereira, et al., 2014; Santini & Williams 2017; Schoemaker, et al., 2018; Sümer, et a., 2020; Yagmur, et al., 2014), dos un diseño cuasiexperimental (Kristensen, et al., 2017; Olhaberry, et al., 2019), uno un estudio piloto (Pillhofer, et al., 2015), uno un diseño experimental pre-post de caso único (Gómez & Muñoz, 2012), y uno un estudio de caso (Juffer & Bakermans-Kranenburg, 2018).

Los niños en estos estudios se situaban principalmente en la franja de edad de 0 a 36 meses (Alsancak-Akbulut, et al., 2020; Barone, et al., 2019; Casonato, et al., 2017; Høivik, et al., 2015; Juffer & Bakermans-Kranenburg, 2018; Kristensen, et al., 2017; Negrão, et al., 2014; Olhaberry, et al., 2019; Pillhofer, et al., 2015; Sümer, et a., 2020). En tres estudios entre los 15 meses y los 6 años (Pereira, et al., 2014; Schoemaker, et al., 2018; Yagmur, et al., 2014). En dos de ellos, abarcan la franja de edad de los 2 a los 14 años (Gómez & Muñoz 2012; Santini & Williams 2017).

La mayoría de los artículos, 14, utilizaron el video-feedback de forma individual o complementaria a otra intervención para **promover la crianza positiva** (Alsancak-Akbulut, et al., 2020; Barone, et al., 2019; Casonato, et al., 2017; Gómez & Muñoz, 2012; Juffer & Bakermans-Kranenburg 2018; Kristensen, et al., 2017; Negrão, et al., 2014; Olhaberry, et al., 2019; Pereira, et al., 2014; Pillhofer, et al., 2015; Santini & Williams, 2017; Schoemaker, et al., 2018; Sümer, et a., 2020; Yagmur, et al., 2014). Høivik, et al. (2015) se centró en el estudio de las interacciones entre madres e hijos en entornos naturalistas.

Por un lado, los estudios muestran efectos positivos del uso de video-feedback en lo que refiere al cambio de comportamiento y actitud parental más sensible (Alsancak-Akbulut, et al., 2020; Casonato, et al., 2017; Gómez & Muñoz 2012; Schoemaker, et al., 2018; Sümer, et a., 2020; Yagmur, et al., 2014). También una disminución de comportamientos intrusivos físicos, de dura disciplina y de comportamiento e interacciones disfuncionales por parte de la madre (Alsancak-Akbulut, et al., 2020; Casonato, et al., 2017; Gómez & Muñoz 2012; Yagmur, et al., 2014). Además, reflejaron interacciones y relaciones positivas entre madres e hijos y un aumento en la sincronía diádica entre la madre y el bebé (Kristensen, et al., 2017; Negrão, et al., 2014; Santini & Williams 2017). Así como, mejoras en el nivel socioemocional y habilidades comunicativas de las familias (Olhaberry, et al., 2019).

Por otro lado, los estudios de Gómez y Muñoz (2012), Høivik, et al. (2015), Pereira, et al. (2014) y Santini & Williams (2017); muestran que el video-feedback tuvo un efecto positivo en la mejora de la sintomatología ansiosa-depresiva, un nivel significativamente más bajo de estrés parental, así como una sensación de bienestar general del adulto. Además, los menores cuya madre recibió la intervención con video-feedback mostraron un efecto positivo en su desarrollo socioemocional y una disminución en sus dificultades a nivel general, mostraron también una interacción infantil más cooperativa (Barone, et al., 2019; Gómez & Muñoz, 2012; Høivik, et al., 2015; Pillhofer, et al., 2015).

Tabla 7. Estudios que utilizan el video-feedback como componente principal o como complemento a una intervención más completa en los últimos 10 años.

Diseño de estudio y muestra	Objetivo del estudio y resultados destacados
<p>1 <i>Diseño.</i> Ensayo controlado aleatorio con evaluaciones previas, posteriores y de seguimiento.</p> <p><i>Muestra.</i> (68) Madres turcas que realizaban comportamientos físicos intrusivos a sus hijos y sus hijos (M=20,04 meses de edad) (40) Grupo experimental (28) Grupo control</p>	<p><i>Objetivo.</i> Examinar la efectividad de la Intervención de retroalimentación por video para promover una disciplina positiva y sensible a la crianza (VIPP-SD) para mejorar la sensibilidad materna y disminuir los comportamientos físicos intrusivos de las madres.</p> <p><i>Resultados.</i> En comparación con las madres del grupo control las madres en el grupo de intervención se beneficiaron del VIPP-SD tanto en el aumento de su sensibilidad global como en la disminución de la frecuencia de comportamientos físicos intrusivos.</p>
<p>2 <i>Diseño.</i> Experimental</p> <p><i>Muestra.</i> 83 niños pos-institucionalizados (edad media de 33,5 meses,) y sus madres adoptivas. (44) Grupo experimental recibió la intervención VIPP-FC/A. (39) Grupo control. recibió una intervención ficticia</p>	<p><i>Objetivo.</i> Examinar las asociaciones entre la mejora en la crianza positiva y las variables socioemocionales de los niños después de la adopción.</p> <p><i>Resultados.</i> El aspecto socioemocional de los menores cuyas madres recibieron la intervención (VIPP - FC / A) tuvieron resultados significativamente más altos.</p>
<p>3 <i>Diseño.</i> Control aleatorio en una muestra piloto.</p> <p><i>Muestra.</i> 12 madres reclutadas en cinco centros residenciales de cuidado parental para madres e hijos que</p>	<p><i>Objetivo.</i> Investigar los efectos de la Intervención de retroalimentación por video para promover la crianza positiva y la disciplina sensible en la mejora de la sensibilidad materna y la disciplina sensible.</p>

<p>reciben servicios de protección y educación por cuestiones relacionadas con el maltrato infantil y sus hijos de 10 a 36 meses.</p>	<p>Resultados. Las madres que recibieron la intervención mostraron una reducción significativa en las estrategias disfuncionales de la disciplina materna.</p>
<p>(7) Grupo experimental. Recibió la intervención VIPP-SD</p>	
<p>(5) <i>Grupo control.</i> recibieron seis llamadas telefónicas que se programaron en los mismos intervalos de tiempo que las sesiones VIPP-SD, pero no recibían consejos.</p>	

<p>4 Diseño. Pre-post de grupo único.</p> <p>Muestra: 19 díadas (figura parental y sus hijos entre 2 y 10 años), en situación de riesgo psicosocial, pertenecientes a programas sociales de intervención con familias vulnerables implementados por la Protectora de la Infancia</p>	<p>Objetivo. Determinar la efectividad de una intervención con video-retroalimentación para familias vulnerables, llamada Terapia de Interacción Guiada (IG).</p> <p>Resultados. Tras la intervención mostraron diferencias estadísticamente significativas con mejorías en los problemas de los niños, y en el bienestar general y sintomatología ansioso-depresiva del adulto.</p>
---	--

<p>5 Diseño. Ensayo controlado aleatorio de grupos paralelos, aleatorio consecutivamente, simple ciego.</p> <p>Muestra. Madres y sus hijos de 0-24 meses de edad con problemas de interacción reclutados por trabajadores sociales y de la salud.</p> <p>(75) Grupo Experimental. Recibieron VIPI.</p> <p>(57) Grupo control. Recibieron el tratamiento habitual (TAU)</p>	<p>Objetivo. efectos a corto y largo plazo de retroalimentación en video de la intervención de interacción madre-bebé (VIPI) en entornos naturalistas.</p> <p>Resultados. En comparación con el grupo control el grupo 1 mostro efectos efecto a corto plazo del tratamiento con VIPI en las interacciones entre madres e hijos, especialmente entre madres deprimidos y madres con interacciones problemáticas y, hasta cierto punto, entre madres con rasgos de trastorno de personalidad dependiente y paranoide. Y un efecto positivo a</p>
---	---

largo plazo en el desarrollo socioemocional del niño. Además, tuvo un efecto positivo directo sobre los síntomas depresivos de las madres.

<p>6 <i>Diseño.</i> Estudio de caso.</p> <p><i>Muestra.</i> Una madre y su hija adoptiva de 30 meses.</p>	<p><i>Objetivo.</i> Presentar un caso de intervención con VIPP-SD.</p> <p><i>Resultados.</i> La interacción madre-hijo reveló cambios importantes en los resultados positivos de la crianza y el niño</p>
<p>7 <i>Diseño.</i> Estudio cuasiexperimental</p> <p><i>Muestra.</i> (278) familias vulnerables con bebés.</p> <p>(69) Grupo de intervención. Recibió El programa de intervención con video-retroalimentación basado en el método Marte Meo</p> <p>(209) Grupo control. Recibió atención estándar.</p> <p>(63) Grupo “submuestra” emparejada al grupo control.</p>	<p><i>Objetivo.</i> Investigar si la retroalimentación de video utilizando el método Marte Meo promueve una relación temprana saludable entre los bebés y las madres primerizas vulnerables.</p> <p><i>Resultados.</i> En comparación al grupo control y grupo “submuestra”, el grupo de intervención mostró un aumento en la sincronía diádica entre la madre y el bebé, una interacción infantil más cooperativa y una interacción madre más sensible. También mostró un nivel significativamente más alto de confianza materna y un nivel significativamente más bajo de estrés parental.</p>

<p>8 <i>Diseño.</i> Ensayo controlado aleatorio.</p> <p><i>Muestra.</i> (43) Familias pobres (madres y sus hijos de 1 a 4 años). (22) Grupo experimental. Recibió la intervención con VIPP-SD. (21) Grupo control.</p>	<p><i>Objetivo.</i> Probar el programa de intervención basado en el apego, Intervención por video-retroalimentación para promover la crianza positiva y la disciplina sensible (VIPP-SD) con familias pobres.</p> <p><i>Resultados.</i> El grupo experimental demostró más interacciones y relaciones positivas entre madres e hijos.</p>
<p>9 <i>Diseño.</i> Cuasiexperimental</p> <p><i>Muestra.</i> (80) tríadas madre-madre-hijo (entre 1 y 3 años) con dificultades en el desarrollo socioemocional. (40) Grupo experimental. Recibió intervención con retroalimentación en video (40) Grupo control.</p>	<p><i>Objetivo.</i> Implementar una intervención con retroalimentación en video en tríadas madre-madre-hijo que estaban experimentando dificultades en el desarrollo socioemocional.</p> <p><i>Resultados.</i> En comparación con el grupo control, el grupo experimental disminuyó significativamente las dificultades socioemocionales. También aumentaron su desarrollo en habilidades psicomotoras de la comunicación y la motricidad fina.</p>
<p>10 <i>Diseño.</i> De control aleatorio</p> <p><i>Muestra.</i> (44) diadas (niños; 1 a 4 años y sus madres) con privaciones graves y vulnerables. (22) Grupo experimental. Recibió el VIPP – SD. (22) Grupo control</p>	<p><i>Objetivo.</i> Probar la efectividad del programa basado en el apego Video - Intervención de retroalimentación para promover la crianza positiva y la disciplina sensible (VIPP – SD) para disminuir la disciplina severa de madres a hijo.</p> <p><i>Resultados.</i> VIPP-SD demostró ser efectivo para disminuir la dura disciplina materna.</p>
<p>11 <i>Diseño.</i> Estudio piloto</p> <p><i>Muestra.</i> 96 madres y sus bebés (edad media de 38, 2 meses) en riesgo de abuso y negligencia infantil</p>	<p><i>Objetivo.</i> Evaluar la implementación del Modelo Ulm en un entorno de campo y comparar sus efectos con los cambios en un grupo de control.</p>

<p>(63) Grupo Experimental. Recibió la intervención del Modelo Ulm.</p> <p>(33) Grupo control. recibieron solo los servicios estándar.</p>	<p>Resultados. Indicios de que los bebés de madres en el grupo de intervención mostraron un mejor desarrollo emocional.</p>
<p>1 Diseño. experimental grupal</p> <p>2 equivalente con pre / posprueba y seguimiento, en ensayos controlados aleatorios.</p>	<p>Objetivo. Este estudio evaluó un programa de crianza positiva para madres brasileñas que aplicaron castigos corporales a sus hijos.</p>
<p>Muestra. (40) madres seleccionadas de cuatro instituciones que atienden a niños vulnerables (Servicio de Protección Infantil - CPS, y tres ONG) y sus hijos (entre 4 y 14 años). Además, estas madres admitieron haber usado el castigo corporal físico.</p> <p>(20) Grupo Experimental</p> <p>(20) Grupo control.</p>	<p>Resultados. Las madres del grupo experimental revelaron efectos positivos significativos en las puntuaciones totales de BDI (Inventario de depresión de beck) y SDQ (cuestionario de fortalezas y dificultades), así como menos problemas de conducta e hiperactividad en las medidas de SDQ comparando pre y post test. Los datos de observación también indicaron una mejora significativa en la interacción positiva de las madres del grupo experimental en la posprueba, en comparación con los controles.</p>
<p>1 Diseño. Ensayo controlado aleatorio</p> <p>3</p> <p>Muestra. (60) díadas de madres adoptivos e hijos (1 a 6 años</p> <p>(30) Grupo Experimental. recibe VIPP-FC</p> <p>(30) Grupo control. Recibe una intervención ficticia</p>	<p>Objetivo. Probar la hipótesis: VIPP-FC tiene un efecto positivo en la crianza sensible de las madres de crianza, la disciplina sensible y las actitudes hacia la crianza. También las siguientes hipótesis secundarias: 1) VIPP-FC da como resultado un aumento de la producción de oxitocina durante las interacciones entre madres e hijos en las madres de crianza y sus hijos de crianza; 2) VIPP-FC da como resultado una mejor regulación del estrés fisiológico en madres adoptivos y niños adoptivos; 3) VIPP-FC resulta en una reducción de los problemas de conducta en los niños de crianza; 4) VIPP-FC resulta en relaciones de apego menos desorganizadas y más seguras entre los niños de crianza y las madres de crianza; 5) El aumento en</p>

	la sensibilidad de las madres / disciplina sensible y la disminución en la conducta problemática del niño está mediada por un aumento en la producción de oxitocina y la regulación del estrés en las madres adoptivos y los niños adoptivos, respectivamente.
	Resultados. Se mostró sensibilidad de las madres, la disciplina de las madres y las actitudes de las madres hacia la crianza.
<hr/>	
1 Diseño. De control aleatorio.	Objetivo. Examinar la efectividad de una adaptación culturalmente sensible de la
4	Intervención de retroalimentación por video para promover la crianza positiva y la disciplina sensible (VIPP-SD) en Turquía, y evaluar su efectividad en la sensibilidad materna.
Muestra. (97) madres y sus hijos (de 9 a 33 meses de edad) de nivel socioeconómico bajo.	
(59) Grupo Experimental. Recibió la intervención VIPP-SD.	
(38) Grupo control	Resultados. Los resultados indicaron que VIPP-SD fue eficaz en el grupo experimental mostrando las madres un aumento significativo en la sensibilidad materna
<hr/>	
1 Diseño. Ensayo de control aleatorio	Objetivo. Probar la efectividad de una adaptación culturalmente sensible de la Intervención de retroalimentación por video para promover la crianza positiva y la disciplina sensible (VIPP-SD).
5	
Muestra: (76) madres de minorías turcas en los Países Bajos y sus hijos de 20 a 47 meses con altos niveles de problemas de externalización.	Resultados. El VIPP-TM fue eficaz para aumentar la sensibilidad materna y la no intrusión, pero no para mejorar las estrategias de disciplina.

Elaboración propia. Estudios: (1) Alsancak-Akbulut, et al. (2020); (2) Barone, et al. (2019); (3) Casonato, et al. (2017); (4) Gómez y Muñoz (2012); (5) Høivik, et al. (2015); (6) Juffer y Bakermans-Kranenburg (2018); (7) Kristensen, et al. (2017); (8) Negrão, et al. (2014); (9) Olhaberry, et al. (2019); (10) Pereira, et al. (2014); (11) Pillhofer, et al. (2015); (12) Santini y Williams (2017); (13) Schoemaker, et al. (2018); (14) Sümer, et al. (2020); (15) Yagmur, et al. (2014).

2.7.5. Conclusiones

Estos estudios indican que el uso de la retroalimentación en video favoreció las competencias de las madres en las interacciones con sus hijos ganando ambos (madres e hijos) más placer en las interacciones. Ello, benefició la sensación de autoeficacia de las madres y la reducción de su nivel de estrés. También supuso una reducción de conductas inadecuadas y perjudiciales de las madres hacia sus hijos.

El uso del videofeedback parece ser beneficioso para familias vulnerables demostrando que tiene efectos en la sensibilidad y la no intrusión de las madres. Estos resultados sirven de apoyo para incluir la técnica de retroalimentación en video para mejorar las competencias y la crianza positiva en familias en riesgo.

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”

El programa *Aprendo a hablar jugando contigo* es un programa de estimulación de la comunicación y el lenguaje en menores en situación de especial vulnerabilidad por la situación de exclusión y dificultades extremas que viven sus progenitores. Se basa en un entrenamiento para las educadoras principales del menor sean estos madre, madre o tutor/a.

3.1. Introducción

Los primeros tres años de vida del niño son fundamentales para su desarrollo comunicativo y lingüístico. El desarrollo del lenguaje requiere de la interacción y estimulación de las personas presentes en el día a día del niño. Una insuficiente estimulación en estas etapas tempranas puede tener un impacto difícilmente subsanable en edades posteriores, y comprometer otros hitos del desarrollo, no solo en las habilidades cognitivas y metacognitivas, sino también en aprendizajes básicos como la lecto-escritura, que constituye una habilidad instrumental necesaria para todos los aprendizajes escolares y para la comunicación humana.

Este periodo crucial del desarrollo lingüístico coincide con la etapa de educación infantil no gratuita. La falta de gratuidad constituye una barrera a la igualdad de posibilidades para los hijos de familias que pueden sufragar este costo y tampoco son conscientes de la importancia de la estimulación lingüística. En estos casos, el desarrollo comunicativo del menor dependerá completamente de la estimulación lingüística que se produce en el seno de la familia y en muchos casos está tiene escasos conocimientos y habilidades para hacerla.

Las acciones estimuladoras que las madres realizan con sus bebés habitualmente se han aprendido a lo largo de la socialización a través de la observación de las conductas de las madres del entorno familiar y social, y conocimientos transmitidos en estos entornos (Rodríguez-Rey & Cantero-García, 2020). La dependencia del aprendizaje por observación supone un déficit fundamental en aquellas madres y madres que han crecido en familias desestructuradas o en centros de protección. Y si bien en las últimas décadas se han desarrollado programas de parentalidad positiva, no hemos hallado programas orientados específicamente a desarrollar habilidades de estimulación del lenguaje con este tipo de madres en España.

El programa *Aprendo a hablar jugando contigo* es un programa orientado a madres o cuidadores para desarrollar su capacidad de estimulación del desarrollo comunicativo y lingüístico del niño.

3.2. Características generales del programa

3.2.1. Finalidad y objetivo general

Los programas dirigidos a mejorar el desarrollo infantil se dirigen a dos tipos de destinatarios, hacia los niños que presentan o pueden presentar las dificultades; y hacia los adultos responsables del cuidado, estimulación y aprendizaje del menor (Ezpeleta, 2005).

Si bien los programas orientados a los niños pueden tener una mayor eficiencia porque reciben la estimulación directa de una persona capacitada como es un profesional, los programas orientados a madres y cuidadores pueden tener un mayor impacto a largo plazo porque pueden incidir positivamente a otros hijos y a su modelo parental que orientará en la futura generación el rol parental de sus hijos. Es por ello por lo que el programa *Aprendo a hablar jugando contigo* se orienta a las cuidadoras principales del menor, con el objetivo de mejorar los conocimientos y habilidades de los cuidadores para estimular el desarrollo comunicativo y lingüístico y promover el empoderamiento de su rol parental. Con ello esperamos, no solo mejorar el desarrollo comunicativo-lingüístico de sus hijos actuales, sino también futuros, así como promover que su referente como rol parental sea positivo y estimulador.

En los próximos apartados describiremos como se ha desarrollado el programa *Aprendo a hablar jugando contigo* a través de una metodología de investigación acción, para que la versión final del programa pueda ser validada, mediante el análisis detallado de su implementación e impacto.

3.2.2. Fundamentos

Este programa se fundamenta en la relevancia de las primeras interacciones comunicativas que se establece en la diada educadora principal-menor, como predictor de la competencia lingüística de los menores en edades posteriores y en la importancia de estimular el lenguaje desde el momento del nacimiento para su desarrollo correcto. En esta línea, coincidimos con diversos autores que señalan la necesidad de observar y detectar cómo la madre o la tutora y menor interactúan en su contexto natural; en formar y entrenar a las educadoras principales en habilidades para estimular el desarrollo de la comunicación y el lenguaje como herramienta útil para dar respuesta a los menores en riesgo de exclusión social que pueden o presentan las dificultades (Abner, et al., 2013; Dale et al., 2015; Palazón-Carrión & Sala-Roca, 2020; Soderstrom & Wittebolle, 2013; Zajac, et al., 2019).

La evolución del desarrollo del lenguaje se verá afectada por diversos factores de riesgo y protección. Dentro de los factores de riesgo se han señalado factores biológicos (el estrés y el consumo de drogas, como el alcohol y otras sustancias, por parte de la madre durante el embarazo, entre otros) y ambientales (pobreza, negligencias, abusos, maltrato etc.). Y dentro de los factores de protección, el factor que se señala como más relevante es la propia familia (Chamberland, et al. 2015).

El programa que se desarrolla en este trabajo tiene carácter preventivo y de intervención frente a los retrasos comunicativo-lingüísticos. Así se espera que el programa desarrolle conocimientos y habilidades en los cuidadores que estimulen el desarrollo comunicativo-lingüístico del niño y eviten retrasos, o que ayuden a paliar los retrasos ya producidos; pero también que los conocimientos adquiridos ayuden a detectar signos de alarma que requieren de la intervención de un profesional.

3.2.3. Características de las participantes

Si bien este programa es aplicable a cualquier madre o madre, el colectivo específico al que se dirige tiene unas características que condicionan la metodología a utilizar. Es por ello que, previamente a exponer los principios del programa, los contenidos y la metodología, describiremos estas características.

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROGRAMA

En el desarrollo del programa nos hemos focalizado en madres adolescentes, tuteladas o con poca experiencia que proceden en muchos casos de familias desestructuradas y que son atendidas por los servicios sociales, se hallan sin recursos, en riesgo de exclusión social, tienen un bajo nivel educativo y en varios casos interacciones disfuncionales con sus hijos. Son madres que afrontan la maternidad solas, sin apoyos familiares, ni de su pareja o con múltiples problemas. Muchas de ellas están inmersas en situaciones muy complejas e inestables que dificultan el desarrollo de espacios de interacción con sus hijos tranquilos. Son jóvenes que frecuentemente han recibido muchos inputs que subrayan su falta de competencia como madres, y muchas de ellas no tienen la tutela de sus hijos. Son madres que en pocos casos han tenido modelos parentales que constituyan referentes positivos de cómo estimular a sus hijos, en definitiva, a familias.

El programa fue concebido para que también pudiera ser aplicado a educadoras profesionales con conocimientos limitados del desarrollo y que están a cargo de una cantidad excesiva de niños creando estilos de interacción con una pobre capacidad de estimulación lingüística.

Debemos tener en cuenta, que lo que pretendemos formar son actitudes y comportamientos que deben generalizarse y aplicarse en el día a día en las interacciones producidas entre madre, madre o tutores y menor. Por ello, optamos por una metodología que nos permitiera orientar el proceso de aprendizaje de las participantes de forma práctica y experimental.

Debido al perfil y las características de las personas receptoras del programa, es importante establecer una enseñanza individual y adaptada a cada caso. Puesto que se persigue que la persona participante adquiera capacidades para desenvolverse por sí misma de forma eficaz y permitiéndole explorar sus posibilidades, los contenidos y tiempos de las sesiones se adaptarán a sus necesidades y el orden y planificación de las sesiones será flexible para mantener su motivación y potenciar su aprendizaje. También se tendrán en cuenta los gustos e intereses de las participantes y sus necesidades.

Así mismo, teniendo en cuenta las diferentes características que pueden presentar las madres receptoras del programa, esta metodología, a diferencia de otras, facilita la participación y aprendizaje de todo el grupo, sin necesidad de conocimientos previos.

Finalmente hay que señalar que el idioma que se empleará en cada sesión por parte de los formadores se adaptará al nivel y perfil que presente cada madre.

3.3. Diseño y desarrollo del programa

Antes de diseñar el programa, se realizó un periodo de observación de las posibles personas destinatarias y de los niños de las que son responsables de su educación. Por un lado, se realizó asistió periódicamente durante 6 meses a un centro residencial de atención educativa (CRAE) en el que se hallan acogidos niños tutelados para conocer el tipo de dificultades comunicativo-lingüísticas que presentaban los menores y como estos eran estimulados por sus educadoras y por sus madres durante las visitas familiares. Esta observación permitió recoger información substancial para la elaboración del programa. Por otra parte, como fruto del intercambio y colaboración con los centros se realizaron talleres de formación sobre “*el desarrollo comunicativo-lingüístico en las primeras etapas de la infancia*” a educadoras sociales de tres centros distintos que se dedican al bienestar de estos menores y sus familias.

Con estas observaciones y la realización de talleres formativos, buscábamos realizar una primera aproximación a nuestro objetivo: obtener información y conocer la mejor manera de desarrollar el estudio.

Esta primera etapa facilitó la colaboración con uno de estos centros que tenía un programa de formación a madres de niños tutelados que tenía el centro en guarda. En este programa, la autora de este trabajo fue contratada como formadora. Es en el marco de este programa que se diseñaron las primeras versiones del programa, que fueron sucesivamente mejoradas a la luz de sus resultados que se iban obteniendo, siguiendo la metodología de Investigación acción.

3.3.1. Investigación - acción

En palabras de Elliot (citado por Sandin, 2003, p.163):

“Se puede definir la investigación acción como «el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción de la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.3. DISEÑO Y DESARROLLO DEL PROGRAMA

práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación acción, las “teorías” no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica»

Teniendo en cuenta la finalidad y las características de este enfoque metodológico no nos cabe duda de que era el más apropiado para el desarrollo del programa. La complejidad de las participantes nos hacía prever que el programa requeriría de múltiples aproximaciones y adaptaciones. Como señala Escudero citado en Sandín (2003, p.167) la investigación – acción...:

“Es algo más, pues, que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo hacer investigación educativa. Por el contrario, la investigación-acción se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y modo de “estar” en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de “otra manera”.

Nos parecieron especialmente relevantes las siguientes características de esta perspectiva (Lewin, et. al, 1992):

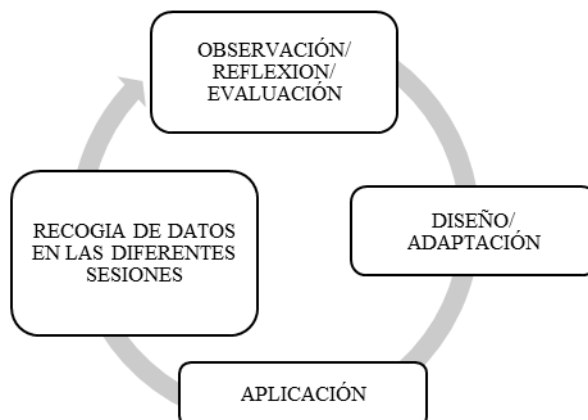
- Su carácter cíclico-reflexivo. Es decir, reflexionar continuamente sobre la práctica e ir mejorándola.
- Situarse dentro de la investigación orientada a la práctica educativa, tiene como esencia principal unir la teoría con la práctica
- Se persigue enlazar el enfoque experimental de las ciencias sociales con programas de acción social que respondan a los problemas sociales principales.

Por ello, en cada aplicación se definió el tipo de necesidad normativa, percibida y expresada por las participantes, las educadoras referentes de las participantes y el profesional encargado de ponerlo en marcha.

Siguiendo la metodología de Investigación – Acción, para elaborar y desarrollar el programa se realizó un proceso cíclico de observación-reflexión, elaboración, implementación, evaluación, reelaboración, que nos condujo al diseño final del programa

que fue evaluado de forma rigurosa tal como se expondrá en el capítulo [validación del programa *Aprendo a hablar jugando contigo*](#)

Figura 7. Proceso de elaboración, implementación, evaluación y reelaboración del programa.



Fuente. Elaboración propia.

3.3.2. Fases del desarrollo del programa

El diseño inicial del programa se basó en los conocimientos existentes a nivel teórico, y posteriormente, se realizó una experiencia “piloto” con un grupo de 15 madres en riesgo de exclusión social. Ambas partes, formadora y participantes, fuimos reflexionando sobre su aplicación y mejorando la intervención a través de su puesta en marcha. De forma resumida se podría decir que el programa ha sido elaborado conjuntamente por las participantes del grupo piloto y la formadora. Por último, la versión final del programa la hemos llevado a cabo en diferentes centros encargados del bienestar de 16 madres y sus hijos. La larga etapa previa de diseño del programa, la extensión del programa y la aplicación individual de casi la totalidad de las sesiones, y la limitación del tiempo de ejecución de la tesis no ha permitido implementar el programa a una muestra más extensa.

Teniendo en cuenta lo expuesto en líneas anteriores, se desarrolló el programa a través de diferentes fases:

Fase 1: Observación

El propósito de esta fase fue analizar el tipo de interacción producida entre adulto y menor y detectar las necesidades de ambos (menor y adulto). Para ello se realizó una observación de las interacciones de los niños acogidos en el centro y sus educadoras, y las madres que participaban en el programa “estimulación del lenguaje”. La observación se realizó con la ayuda de una pauta de observación. Dicha pauta se diseñó teniendo en cuenta los ítems de forma recurrente en los manuales de Psicología del desarrollo se señala que favorezcan el desarrollo comunicativo-lingüístico y emocional en el niño. Dicha pauta se validó con la ayuda de dos expertos en el área, uno del ámbito académico y otro del ámbito profesional (véase [anexo 5. Pauta observación](#)).

La observación se realizó en dos contextos diferentes. Inicialmente se realizó una observación participante durante seis meses en un centro residencial de atención educativa que acogía a niños tutelados de entre 0 y 12 años. Esa observación se realizó en el turno de la mañana (08:00 a 15:30) durante 3 meses y en el de tarde (15:30-21:00) en otros 3 meses de duración. Esto permitió observar los déficits en el desarrollo comunicativo de los niños tutelados acogidos en este entorno y los déficits estimulativos asociados a este entorno.

A lo largo de otros seis meses se observó la interacción de 15 madres que asistían al espacio maternal en dicho centro con las que se iniciaron las primeras intervenciones que originaron este programa.

El propósito de esta fase fue analizar el tipo de interacción producida entre madre e hijo, la influencia del primero en el segundo y detectar las necesidades de ambos (menor y adulto).

Además, la investigadora observaba y entrevistaba de forma informal a las madres/tutores para conocer su contexto y conocer las causas de sus acciones y el tipo de interacción del adulto hacia el menor.

Fase 2. Diseño del programa

Para diseñar la primera versión del programa nos apoyamos en los conocimientos aportados por la Psicología del desarrollo entorno al desarrollo comunicativo de los niños, y a una revisión de la literatura entorno a los déficits que presentan los niños que han

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.3. DISEÑO Y DESARROLLO DEL PROGRAMA

sufrido negligencia y maltrato en los primeros estadios de su desarrollo. Asimismo, se analizaron las necesidades detectadas y expresadas por las madres en relación con la estimulación del niño, así como a la observación del nivel de desarrollo comunicativo del niño.

Las principales necesidades detectadas en esta fase fueron:

- Desconocimiento del desarrollo comunicativo del niño y la importancia de este desarrollo en la adquisición de las habilidades posteriores.
- Dificultades para valorar el nivel de desarrollo del niño.
- Desconocimiento de cómo estimular el desarrollo comunicativo y habilidades de estimulación deficientes.
- Adopción de actitudes inapropiadas que no favorecían el establecimiento de un vínculo seguro del niño.

La primera versión del programa incluía 24 sesiones grupales de 45 minutos en la que participaban madre e hijo/a. El contenido de estas sesiones se conformó por dos tipos de sesiones:

1. Conocimiento del desarrollo comunicativo: principales hitos, estimulación y el rol parental (4 sesiones): Se realizaba un cuestionario para valorar el nivel de conocimiento inicial, se explicaban los contenidos y se aclaraban dudas y se realizaba un cuestionario final para valorar el nivel de adquisición y comprensión de los conocimientos. Asimismo, se solicitaba a las madres que evaluaran el nivel de desarrollo de su hijo a través de una escala de desarrollo. Dicha evaluación posteriormente se contrastaba con la realizada por la investigadora de este estudio y especialista en logopedia.

2. Adquisición y potenciación de habilidades estimuladoras a través de dos tipos de actividad (18 sesiones): contar un cuento y acompañar en el juego libre. En la sesión se solicitaba a la madre que realizara la actividad en un periodo de aproximadamente 10 minutos. Después del ejercicio la madre y la formadora conversaban entorno a como se había sentido realizando la actividad, que dificultades y gratificaciones había observado y se visualizaba la grabación para reforzar aquellas conductas positivas y observar las que

debían replantearse. La filmación de la práctica para poder realizar un trabajo educativo es una técnica denominada [microteaching](#) en la que profundizamos en el próximo capítulo. Dicha técnica emergió como una técnica de intervención muy eficaz en el logro e interiorización de los aprendizajes del programa.

Se diseñaron recursos para realizar estas actividades que se describen en la versión final del programa y pueden consultarse en el apartado [recursos e instrumentos](#).

La formadora del programa fue la propia investigadora especialista en logopedia. La actitud hacia las participantes en todo momento fue empática y orientada a empoderar a la madre, subrayando las conductas positivas, los avances en la mayor responsabilidad y vinculación del niño/a, y enfocar aquellas conductas negativas como retos. En todo momento se evitó adoptar actitudes que pudieran llevar a la madre a sentirse juzgada lo que podía conllevar el rechazo al programa.

Fase 3. Prueba piloto

La primera versión del programa se aplicó a un grupo piloto formado por 15 madres y sus hijos menores de 3 años, a través de un proceso cíclico-reflexivo. La intervención se realizaba individualmente con cada madre con su hijo/a. La evaluación se realizaba a partir de las observaciones de las conductas de las madres, la adherencia, reacciones, adquisición de conceptos, etc. que se anotaban en el diario de campo.

La prueba piloto no se inició al mismo tiempo con las 16 madres, sino que estas se fueron incorporando al programa a lo largo del tiempo por derivación de sus EAIA (Equipos de Atención a la Infancia y Adolescencia), como parte de su proceso de recuperación de sus funciones parentales. Las sesiones se realizaban con una periodicidad semanal o quincenal y duraban entre 45 y 90 minutos. Esto permitió un proceso gradual de adaptación y ajuste del programa basándonos en las observaciones y en el diario de campo. Las preguntas que orientaron la evaluación del programa fueron las siguientes (Moscoso, et al., 2013):

- ¿La sesión está respondiendo a los objetivos que se quieren trabajar?
- ¿Se ha diseñado adecuadamente la implementación de la sesión del programa?
¿Está funcionando?
- ¿Se están consensuando todos los objetivos con las participantes y se sienten identificadas con ellos?
- ¿Está siendo potencialmente adecuada la sesión para la población a quien va dirigida?
- ¿Qué opinión tienen de la sesión los profesionales del área de intervención con estas familias? ¿Están de acuerdo y creen que es adecuado para los objetivos a alcanzar? (profesionales)
- ¿Los recursos utilizados están siendo eficientes y suficientes? ¿Están suficientemente detallados para su correcto uso? (recursos)
- ¿Cuál está siendo la participación en las actividades de la sesión?
- ¿Se muestran satisfechos las participantes con las sesiones? ¿Y los profesionales referentes de las participantes?
- ¿Existen planes alternativos para los imprevistos que puedan darse durante la sesión?

Fase 4. Ajustes del programa

En la siguiente tabla se resumen las adaptaciones consecutivas del programa en base a las necesidades detectadas en las aplicaciones previas:

Tabla 8. Adaptaciones del programa

PROGRAMA INICIAL
↓
2ª VERSIÓN
<p>NECESIDADES DETECTADAS:</p> <p>Cuando en la primera versión del programa la formadora realizaba una intervención directa indicando la forma o conducta a modificar:</p> <p style="padding-left: 40px;">La sensación de la madre de estar haciéndolo mal y de que nuevamente le decían lo que tiene que hacer, alejaba la relación formadora-madre, que evitaba establecer una relación rapport.</p> <p style="padding-left: 40px;">Se producía una vinculación del menor con la formadora por sus habilidades de relación. Esto producía que la madre reaccionará negativamente y se alejará de su hijo. Así mismo, las madres tendían a delegar la responsabilidad de estimular al menor en la profesional, las educadoras, u otros servicios.</p> <p style="padding-left: 40px;">En las sesiones grupales, las madres conversaban entre ellas en lugar de focalizarse en sus hijos.</p> <p>CAMBIOS INTRODUCIDOS:</p> <p>Material didáctico:</p> <p style="padding-left: 40px;">Se crearon vídeos modelos con la colaboración de madres y madres del grupo de investigación. Estos vídeos se editaron para conformar un material didáctico en el que subrayaban las interacciones y conductas que podían constituir un referente positivo sobre el que sustentar un aprendizaje por modelaje.</p> <p>Metodología:</p> <p style="padding-left: 40px;">Las sesiones pasaron a ser mayoritariamente individuales.</p> <p style="padding-left: 40px;">Se utilizaban los vídeos y la formadora pasaba a promover y facilitar el cambio de forma indirecta, a través del modela.</p>
↓
3ª VERSIÓN
<p>NECESIDADES DETECTADAS:</p> <p style="padding-left: 40px;">Necesidad de verse reflejadas como los modelos de los vídeos y no verse lejos de la población normativa.</p> <p style="padding-left: 40px;">Verse a sí misma interactuando con su hijo para fomentar su aprendizaje.</p> <p style="padding-left: 40px;">Ver que su hijo tiene un vínculo de apego con ellas.</p>

<p>CAMBIOS INTRODUCIDOS:</p> <p>Metodología:</p> <ul style="list-style-type: none">Realizar más trabajo individual con cada madre, para establecer una relación estrecha, formadora-madre.Mantener momentos de sesiones grupales, para poder compartir con iguales.Profundizar en el aprendizaje a través de la visualización de sus ejercicios y de la autocorrección (microenseñanza).Añadir la actividad “Album de experiencias”. Se trata de que la madre anote o represente (imagen) la evolución del menor y de ella como madre. Se trata de favorecer la observación y a mirar de forma positiva los momentos que vive con menor, así como a valorar sus aprendizajes como “madre/madre”.
↓
VERSIÓN FINAL
<p>NECESIDADES DETECTADAS:</p> <ul style="list-style-type: none">Necesidad de reconocimiento social, sentirse integrada y valorada. <p>CAMBIOS INTRODUCIDOS:</p> <p>Metodología:</p> <p>Añadir reforzadores:</p> <ul style="list-style-type: none">Entrega de diploma y vídeos finales de nivel.Felicitación personal y pública por parte de la formadora.Promover que las referentes de las madres e iguales las feliciten, vean su vídeo y recibna comentarios positivos.

Fuente. Elaboración propia

3.4. Versión final del programa aprendo a hablar jugando contigo

A continuación, se presenta la versión final del programa que ha sido validado en esta tesis, tal y como se describirá en el próximo capítulo.

3.4.1. Objetivo

El programa *Aprendo a hablar contigo jugando* persigue formar a madres o cuidadores de los niños para que puedan estimular su desarrollo comunicativo y lingüístico.

Concretamente el programa persigue:

1. Aportar conocimientos básicos sobre el desarrollo comunicativo-lingüístico del niño.
2. Desarrollar conocimientos y habilidades necesarios para detectar retrasos y alteraciones en el desarrollo comunicativo-lingüístico del niño/a.
3. Concienciar de la necesidad de estimular el desarrollo a partir de la interacción.
4. Capacitar a las madres y cuidadores para estimular el desarrollo comunicativo a través de actividades de juego y cuentos.
5. Empoderar a las madres en su rol parental a partir del reconocimiento de su papel y sus habilidades.

3.4.2. Principios éticos del programa

En la página web del Consejo General de Colegios de Logopedas, https://www.consejologopedas.com/codigo_etico.html, se pueden consultar los códigos éticos de la práctica profesional del logopeda que se han tenido en cuenta para sustentar este programa.

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

- Ética de apoyo. El programa brinda apoyo a las madres en sus interacciones con su hijo. Actúa sobre el beneficio de las participantes y promueve el bienestar de ambos (menor-madre).
- Ética de no lesión. Este programa sólo ofrece la oportunidad de beneficiar positivamente el desarrollo del menor, en ningún caso, ningún participante puede verse perjudicado o dañado al recibir el programa.
- Ética del respeto. Se respetará en todo momento al participante y no interferirán motivaciones religiosas, ideológicas, políticas, económicas, de raza, sexo, nacionalidad, condición social o personal. Así mismo, se respetará la lengua materna de las participantes.
- Ética de la no discriminación. El programa no rechaza, ni discrimina a ningún participante. Todas las personas que lo necesiten tienen el derecho de poder realizarlo.
- Ética de la confidencialidad. Se debe en todo momento informar a las participantes que las grabaciones y la información obtenida en las sesiones serán confidenciales y solo servirán para evaluar sus aprendizajes. En ningún momento el contenido pasará a terceros sin el consentimiento de las participantes. Solo en caso de riesgo para algunos de las participantes (madre o hijo) la formadora se verá obligado a informar a las autoridades responsables.

Por todo ello, nos ubicamos en el modelo de Empoderamiento, es decir, empoderar a madres, madres o tutores de menores en situación de exclusión social en estrategias y habilidades comunicativas para una adecuada estimulación comunicativo-lingüístico del menor. Según Simón, et al. (2016), empoderar a alguien significa que este adquiere el control sobre su vida, que toma la decisión que desea. Por tanto, el término empoderar a las familias se refiere a proporcionarles recursos que les permitan llevar a cabo con éxito sus responsabilidades y mejorar su calidad de vida (Giné, et al., 2013).

En este sentido, el empoderamiento en este trabajo es concebido como:

- El desarrollo y fortalecimiento de competencias comunicativas en e la educadora.

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

- La adquisición de, por un lado, los conocimientos sobre el desarrollo comunicativo-lingüístico de estrategias de estimulación y de los espacios de interacción en que se puede estimular al menor; y, por otro lado, las capacidades para valorar como progresa el menor en la adquisición del lenguaje, en habilidades y estrategias para estimular al menor.
- Aprender a confiar en sí mismo para desempeñar su rol.

Nuestra intención es que ellos mismos puedan estimular y responder evitando o minimizando las posibles dificultades comunicativas y lingüísticas de sus hijos. Nos referimos principalmente a las dificultades lingüísticas que pueden presentar por desconocimiento del rol que ellos, como tutores principales, deben desempeñar en su estimulación y saber recurrir al profesional adecuado cuando las dificultades van más allá de la estimulación (consumo de drogas por parte de la madre, retraso cognitivo, etc.).

3.4.3. Contenidos y estructura del programa

3.4.3.1. *Contenidos*

El contenido del programa se centra en trabajar las habilidades de interacción comunicativo-lingüística de la madre, madre o tutores del menor. La finalidad es conseguir desarrollar correctamente en el menor las siguientes dimensiones específicas de la comunicación: interacción, comprensión, producción y habla.

1. El desarrollo del proceso comunicativo-lingüístico en el menor: Se proporciona al participante conocimientos básicos sobre el desarrollo comunicativo-lingüístico (hitos del desarrollo, indicadores de alarma, etc.). Así mismo, se les ofrece recursos para que las participantes sean capaces de “valorar” y situar al menor dentro de una escala de desarrollo. De esta forma, se pretende que sean capaces por sí mismos de observar y detectar necesidades del menor:

1.1 La adquisición del lenguaje y su importancia en el correcto desarrollo global del niño (psico biosocial y cognitivo).

1.2. Anomalías en el desarrollo comunicativo.

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

1.2.1. Indicadores para el reconocimiento de las señales de alerta.

1.2.2. Herramientas de valoración y prediagnóstico.

1.2.3. ¿Cuándo se tiene que pedir ayuda al especialista? El servicio de logopedia

2. Estimulación del desarrollo comunicativo-lingüístico del niño/a:

Se destaca la predisposición que tiene el menor para aprender el lenguaje y la necesidad de una estimulación adecuada para que se desarrolle adecuadamente. Se profundiza en el papel, tan fundamental, que tiene el adulto principal en ese proceso y las consecuencias que tienen las conductas tanto adecuadas como inadecuadas en el desarrollo del menor. A través de la observación y la práctica se fomenta su aprendizaje en habilidades adecuadas para estimular al menor:

2.1. El papel de la familia. La construcción de hábitos y ambientes favorecedores para la adquisición y desarrollo del lenguaje.

2.2. Actividades y juegos de estimulación.

2.3. Trabajo en red: instituciones, familia y servicios sanitarios.

3.4.3.2. Estructura del programa

El programa se divide en tres niveles, (I, II y III) de 8 sesiones de 60 a 90 minutos cada una (24 sesiones en total). A continuación, describimos los niveles del programa y el contenido correspondiente a cada uno de ellos.

Nivel I

En el Nivel I se realizan las primeras 8 sesiones. A lo largo de las sesiones se explica a las participantes conocimientos básicos sobre el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL
PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

Objetivos y contenido

Los objetivos que se desarrollan en esta fase son:

- Dar a conocer el proceso de adquisición del lenguaje en el menor.
- Detectar las principales dificultades o anomalías en este proceso.
- Identificar las señales de alerta a fin de valorar la intervención de un especialista.

A las participantes se les facilita un instrumento tipo check-list para que ellos mismos, con la ayuda de la formadora, puedan evaluar el nivel de desarrollo de sus hijos.

Al finalizar el nivel I el *participante* debe:

- Disponer de una base de conocimientos teóricos y prácticos sobre los hitos del desarrollo infantil.
- Ser capaz de observar a su hijo y de ir interpretando correctamente las conductas del menor, detectando así, las necesidades del menor.
- Empezar a detectar su rol como madre y la importancia de su papel en el desarrollo del menor.
- Ser más consciente de la influencia de su comportamiento en el “juego” con el menor.

La formadora debe:

- Conocer las conductas que dificultan la correcta y estimuladora interacción entre educadora principal y menor.
- Saber seleccionar la conducta por la cual el participante debe empezar el entrenamiento en el nivel II.
- Tener una primera evaluación del participante, ya que, deberá orientarlo hacia objetivos y focos claros en los niveles II y III del programa y para guiarlo de forma indirecta.

Nivel II y III

En los niveles II (sesiones de la 9 a la 16) y III (sesiones de las 17 a la 24) se muestra al participante las estrategias para estimular la comunicación y el

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

lenguaje mediante vídeos demostrativos y explicaciones. Estas estrategias se enfocan en el comportamiento y actitud de la madre en las interacciones con el menor, así como, en seleccionar y aplicar actividades de estimulación en consonancia a la etapa evolutiva en la que se encuentra su hijo. El participante realizará sesiones prácticas con su hijo que serán grabadas para posteriormente ser valoradas juntamente con la formadora.

Al finalizar el nivel II el *participante* debe:

- Ser capaz de observar a su hijo y de interpretar correctamente las conductas del menor, detectando así, las necesidades comunicativo-lingüísticas del menor.
- Tomar consciencia de la influencia de su actitud en el “juego” con el menor y la importancia de su papel en su desarrollo comunicativo-lingüístico.
- Ser consciente de sus recursos y los comportamientos y necesidades del menor ligadas al desarrollo evolutivo del lenguaje y de las características particulares que presente.
- Conocer sus capacidades y competencias en la interacción comunicativa.
- Modificar las conductas disfuncionales que realiza en la interacción comunicativa con el menor.
- Tener una base de conocimientos teóricos y prácticos sobre interacciones correctas que estimulan el desarrollo del menor.

Al finalizar nivel III el *participante* debe:

- Interpretar las necesidades del menor.
- Conocer la importancia de dedicar tiempo a interaccionar y jugar con el menor.
- Ser consciente de las necesidades del menor ligadas al desarrollo evolutivo y características particulares que presente.
- Disfrutar de las interacciones comunicativas con el menor.
- Saber acompañar al infante en el proceso del desarrollo comunicativo-lingüístico.

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

- Disponer de pautas de actuación y orientaciones que favorezcan una adecuada adquisición del lenguaje.

3.4.3.3. *Desarrollo de las sesiones*

El programa *Aprendo hablar jugando contigo* consta de 24 sesiones; 3 sesiones de presentación (una del programa, una del nivel II y una del nivel III), 18 sesiones de desarrollo del contenido teórico-práctico y 3 sesiones finales de nivel. La duración de las sesiones es de entre 60- 90 minutos aproximadamente. Existen sesiones o partes de sesión que se pueden realizar de forma grupal y otras que es necesario realizarlas de forma individual. La periodicidad de las sesiones es semanal de forma que la duración del programa es aproximadamente de 6 meses. No obstante, se tiene en cuenta el calendario de un curso escolar. La duración total del programa oscila aproximadamente de 24 a 36 horas.

Tabla 9. Contenido de las sesiones

Sesiones	Contenido
Sesión 1	Presentación del programa a las familias. Sensibilizar sobre la importancia de la etapa evolutiva y los momentos más vulnerables en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.
Sesión 2	Evaluación de los conocimientos de la madre sobre el desarrollo comunicativo-lingüístico. Aplicación de la escala del desarrollo comunicativo-lingüístico por parte de la madre.
Sesión 3	Conocer el nivel del menor y hacer reflexionar al participante sobre los ítems que corresponden a cada edad. Sensibilizar sobre la etapa evolutiva y los momentos más vulnerables del desarrollo.

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL
PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

Sesión 4 y Sesión 5	Valoración y creencias que la madre realiza de la observación de su conducta y de su bebé. Introducción de conductas correctas de habilidades comunicativas estimuladoras.
Sesión 6 y Sesión 7	Sensibilización y comprensión de conductas del menor. Fomentar la capacidad de observación hacia el menor y hacia sus conductas.
Sesión 8	Evaluación nivel I
Sesión 9	Presentacion nivel II.
Sesión 10, Sesión 11, Sesión 12, Sesión 13, Sesión 14, Sesión 15,	Aprendizaje de habilidades comunicativo-linguísticas adecuadas para estimular al menor, a traves de teoría y práctica.
Sesión 16	Evaluación nivel II.
Sesión 17	Presentar nivel III
Sesión 18, Sesión 19, Sesión 20, Sesión 21 y Sesión 22	Aprendizaje de habilidades comunicativo-lingüísticas adecuadas para estimular al menor, a través de teoría y práctica.
Sesión 23	Evaluación de los conocimientos de la madre sobre el desarrollo comunicativo-lingüístico. Aplicación de la escala desarrollo comunicativo-lingüístico por parte de la madre.
Sesión 24	Final del programa.

Fuente Elaboración propia.

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

Las sesiones permiten cierta flexibilidad en cuanto a los contenidos y la temporalización de estas atendiendo a las características de las participantes. De esta forma la formadora decidirá si dedica más o menor tiempo a ciertos aspectos que a otros. Es por esto, que alguna sesión puede incrementar su tiempo si la formadora lo considera necesario.

En la sesión de presentación es el primer contacto con las posibles participantes del programa. Es por ello, que se expone de forma clara y dinámica, la importancia, los objetivos, el contenido y la metodología del programa.

En la sesión 2 tiene lugar el primer contacto de forma individual con la participante y su bebé, así como una primera valoración de los conocimientos que tiene sobre el desarrollo comunicativo-lingüístico.

En la sesión 3 continuamos valorando dichos conocimientos y las introducimos en conocimientos básicos de desarrollo de la comunicación y el lenguaje en el menor.

Las sesiones 4 y 5 se centran en la valoración y creencias que la madre realiza de la observación de su conducta y de su bebé. Así como, en la introducción de conductas correctas de habilidades comunicativas estimuladoras.

Las sesiones 6 y 7 se enfocan en sensibilizar y comprender conductas de su hijo, así como en seguir fomentando su propia observación.

La sesión 8 es la finalización del primer nivel, ofrece un feedback sobre los cambios observados y aprendizajes en el transcurso del programa. Además, el participante obtiene la primera “recompensa”. Posteriormente tiene lugar una sesión de presentación de nivel II. Seguidamente se continúan con 6 sesiones teórico-prácticas enfocadas en practicar habilidades comunicativo-lingüísticas que estimulen al menor.

En la sesión 16 tiene lugar la sesión de finalización del nivel II. Y del mismo modo que se procede en la sesión 8, aquí también reciben feedback y recompensa. A continuación, se realiza la sesión de presentación del nivel III. Posteriormente se hacen 6 sesiones teórico-prácticas de aprendizaje de habilidades estimuladoras.

Finalmente, con la sesión 24, se concluye el programa y con esta la consecución del nivel III.

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL
PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

El seguimiento se realiza de forma continua a través de las diferentes sesiones.

Al finalizar cada nivel, la formadora revisa y selecciona los vídeos que servirán para realizar las sesiones finales de nivel en las que se revisa con las participantes los avances realizados y los aspectos que aún deben mejorarse.

La selección y secuenciación de objetivos a trabajar en las sesiones se realiza teniendo en cuenta:

- a. El desarrollo evolutivo normativo del menor. Es decir, en función de la norma de edad. La secuencia es la observada en el desarrollo normativo del niño. Se tiene en cuenta el nivel de procesamiento del menor y el funcionamiento del propio proceso.
- b. El aspecto comunicativo-lingüístico funcional centrado en el propio niño. Se fundamenta en la funcionalidad de la estimulación dirigida. Se trata de dar herramientas a la familia para proporcionar una estimulación eficaz para lograr el correcto desarrollo comunicativo del niño en su medio natural.
- c. Las conductas realizadas por la madre del menor para la estimulación de este.

En la tabla 10 se presenta el desarrollo las sesiones:

Tabla 10. Desarrollo de las sesiones.

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

			Formato/ duración
SESIÓN 1			
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia a la sesión. - Presentación de la profesional que imparte el programa. - Presentación de la participante y/o participantes - Exposición de las participantes de los motivos por los que han venido a esta sesión 		Grupal o individual 10-15’
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación breve del programa - Introducción con preguntas iniciales: “¿El título del programa que os dice? ¿de qué pensáis que va? ¿Creéis que os puede interesar?, ¿Por qué? ¿Por qué habéis venido a escuchar la presentación? ¿Te han explicado algo sobre él? ¿qué?, etc. - Debate sobre el desarrollo comunicativo-lingüístico en el menor con el objetivo de romper falsos mitos sobre el desarrollo y adquisición del lenguaje a partir de ejemplos. - Explicación del programa con una presentación audiovisual. El material que se debe utilizar para ello es una presentación inicial en formato powerpoint y uno de los vídeos modelo. Los hijos de los tres modelos difieren en edad, lo que permite seleccionar un modelo con un niño de edad similar a las participantes. - Debate sobre comunicación y lenguaje con relación a lo presentado en el power point y vídeo. 		Grupal o individual/ 30-40’
Final	<ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en que en el programa las madres/madres serán las protagonistas, que serán grabadas y que al finalizar el programa se les entregará el vídeo como recuerdo similar al vídeo modelo que han visto. - Clarificación de dudas y preguntas relacionadas. - Firma de los documentos de consentimiento informado. 		Grupal o individual/ 10’-15’
SESIÓN 2			
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia a la sesión. - Introducción a la sesión. que se realizará durante la sesión. 		Grupal o individual/

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

		10'-15'
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario inicial (este se volverá a pasar al final del programa). Se administra señalando que son preguntas sobre adquisición y desarrollo del lenguaje para ubicarse en el tema y que no son ningún examen. La formadora lee las preguntas y las diferentes opciones de respuesta de forma clara, para evitar que las participantes con dificultades en el idioma o bajo nivel educativo queden en evidencia o no puedan contestar. - Sesión de habituación a la situación de “juego”. Se trata de que las participantes se acostumbren a que la formadora este en la situación de “juego” con ellos. Se colocará la cámara (sin grabar) con el objetivo de que se acostumbren a su presencia, y la formadora no hará ninguna intervención. - Actividad “Escala del desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años” parte 1: <ul style="list-style-type: none"> • Material: Escala del desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años. • Procedimiento: • Se le entrega al participante la “Escala del desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años”, sin la edad a la que pertenece cada ítem. Es decir, la edad cronológica de la escala original está borrada. • Se dan las siguientes premisas: <ul style="list-style-type: none"> “Estas son diferentes sucesos que los menores van realizando a medida que adquieren el lenguaje, para saber que debemos enseñar a tu hijo/a. Vamos a marcar lo que actualmente tu hijo/a hace y lo que no. Si tienes alguna duda, o no entiendes algún ítem, me puedes preguntar.” 	Individual/ 20'-30'
	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio actividad <i>Album de experiencias</i>. Esta actividad no tiene final y se irá trabajando en diferentes sesiones.” <ul style="list-style-type: none"> • Materiales: Libreta, cuaderno, etc. • Procedimiento: <ul style="list-style-type: none"> ○ Se le propone al participante realizar “un libro” sobre él y el menor. En formato libreta, cuaderno, hojas, etc. (a elegir por el participante). ○ Se dan las siguientes premisas: 	Grupal o individual/ 15'

“Se trata de que vayas escribiendo o poniendo fotos o una sola palabra o un dibujo sobre los momentos más significativos tuyos y del bebé desde que te enteras de que va a ser mamá (papá) hasta la actualidad (embarazo, parto, postparto, etc.,)”.

Por ejemplo, puedes plasmar temas como: ¿Cómo y cuándo me entero de que voy a ser mamá? ¿Qué siento? ¿Embarazo?, ¿Parto?, ¿Postparto?, Desarrollo y momentos del menor, Sentimientos (que sientes en cada uno de los momentos, en tu día a día como madre, etc.), Momentos felices con el menor, ¿Qué aprendes del menor?, Que estoy aprendiendo como “madre o madre”, ¿Cómo me gustaría que fuera? ¿Qué quiero que sea mi hijo de mayor?, ¿Qué aprendo en el taller?, etc.”

En resumen, con esta actividad se trata de ir anotando la evolución del menor y de ella como madre, se la introduce a aprender a observar sus cambios y a mirar de forma positiva los momentos que vive con él, y a valorar sus aprendizajes como “educadora principal”. Por ejemplo: Foto del menor y ella. “Aquí, te canto para que te duermas. Sé que esto te tranquiliza”. Con ello se da a la madre la oportunidad de expresar mediante fotos, palabras, frases, dibujos, sus vivencias como madre; a sentirse protagonista de su vida; así como, se le proporcionan herramientas para expresar lo que siente y aprender a apreciar los logros del menor.

Final	- Dudas/ preguntas - Final de sesión.	Grupal o individual/ 5’-10’
--------------	--	--------------------------------

SESIÓN 3

Inicio	- Registro de asistencia a la sesión. - Explicación de qué se realizará durante la sesión	Grupal o individual/ 5’-10’
---------------	--	--------------------------------

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

<p>Desarrollo</p> <p>2</p>	<p>- Realización de la actividad “Escala del desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años” parte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Material: Escala del desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años (ver materiales del programa) • Procedimiento: <ul style="list-style-type: none"> ○ Facilitar la Escala del desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años, esta vez sí tendrán los ítems con la edad cronológica a la que corresponden (escala original). ○ Formadora y participante comentaran de forma conjunta la evaluación que la participante hizo de su hijo/a en la sesión anterior. Es importante que la formadora no juzgue lo que el participante ha marcado. Por ejemplo: Podría suceder que la madre haya marcado ítems correspondientes a la edad cronológica de 6 años y el menor tiene 2 años o viceversa. ○ La actitud de la formadora será de que NO existen fallos, ni aciertos, en esta actividad. La formadora indicará que el taller es para conocer qué sabe, que debe hacer el menor y cómo ayudar al menor en sus aprendizajes actuales y futuros. ○ Se introducen algunas reflexiones: “¿Hace tu hijo lo que le corresponde por edad? ¿Qué edad tiene tu hijo?” Se reorientan las sobrevaloraciones realizadas por la participante, por ejemplo: “Si tiene esta edad, no puede leer, su cerebro no está preparado, tú te refieres a que sabe mucho, ¿verdad?”, etc. Si el menor está por debajo de lo que le corresponde por edad, se reconvierte la observación en objetivos. Por ejemplo: “Algunas veces pasa, vamos a fijarnos en que hace... mira, ¡esto sí! y ¡tú eres la encargada de hacer que aprenda estos ítems... ¡Vamos a ello! En las siguientes sesiones aprenderemos exactamente cómo hacerlo, etc”. <p>- Nuevamente, la formadora comparte la situación de “juego” con las participantes sin intervenir. Se trata de que las participantes se acostumbren a que la formadora este en la situación de “juego” con ellos. Se colocará la cámara (sin grabar) con el objetivo de que se acostumbren a su presencia.</p>	<p>Individual/ 20’-30’</p>
	<p>- La formadora explica la “Escala del desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años” y los ítems de alarma y porque son de alarma (poner ejemplos reales, cercanos a la participante).</p> <p>- Hablar de la importancia de estimular al niño. Poner énfasis en porqué los ítems de alarma son tan importantes.</p> <p>- Continuar con la actividad <i>Álbum de experiencias</i> iniciada en la sesión 2</p>	<p>Grupal o individual/ 15’-20</p>

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

Final	Dudas, preguntas.	Grupal o individual/ 5’-10’
SESIÓN 4 y 5		
Inicio	Registro de asistencia a la sesión. La formadora explicará que se realizará durante la sesión.	Grupal o individual/ 5’-10’
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Material: Cámara de vídeo, dispositivo para visualizar vídeos y vídeos modelo. - La formadora grabará la interacción durante 3-5’ de madre y bebé realizando la actividad juego o cuento para su posterior análisis (se le indicará al participante que se le grabará jugando con su hijo y se le pedirá permiso para ello, aunque tengamos el permiso para grabar firmado). - Procedimiento: <ul style="list-style-type: none"> • Se le da la opción de realizar “juego” o “cuento”. Será la madre la que escoja el material para realizar la actividad. • Posteriormente el vídeo será visualizado por la formadora y la participante. La formadora pedirá a la madre que comente, como ve al menor, como se ve a ella y que sucede en la interacción. Se le ayudará formulándole preguntas sobre lo que sale en el vídeo. Por ejemplo: ¿Esas caras que pone tu hijo que significa? ¿Por qué lanza la pieza? ¿Por qué llora? ¿Por qué se va? ¿Suele ser tan tranquilo? ¿Sueles jugar con él? ¿Qué te pide? • Además, en ese momento de análisis conjunto del vídeo, la formadora intentará resaltar las conductas que la participante realiza correctamente (no se comentará ningún aspecto de forma negativamente, ni se enfocará en las acciones no tan adecuadas de la interacción de la madre, madre o tutor hacia el menor). • La formadora volverá a poner el vídeo y se le preguntará que partes del vídeo quiere que aparezcan en el vídeo final y cuáles no. Es importante que la formadora conozca los motivos de las 	Individual/ 20-30’

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

	partes que quiere que aparezcan y de las que no quiere que aparezcan, ya que eso revelara información para tener en cuenta de las creencias de la madre.	
	<ul style="list-style-type: none"> - Posteriormente, se escoge un vídeo modelo y Se le pondrá la parte del vídeo correspondiente a ¿Qué hace el menor? - A continuación, se le pedirá a la participante que observe que hace el menor del vídeo. La formadora irá parando el vídeo en cada conducta observada y formulará preguntas. Por ejemplo: ¿aquí que se observa?, etc. Escuchamos y detenemos, adelantaremos o retrocedemos en las secuencias del vídeo de las que se habla. La formadora irá añadiendo aspectos de forma sutil y ampliando la información de la madre. - Finalmente, se le pedirá que “adivine” la edad que tiene el menor del vídeo. - Debate sobre lo visualizado y la formadora hablará de la importancia de estimular al niño, de su rol como educadora principal del menor. Es importante resaltar y dedicar tiempo a explicar los aspectos importantes del proceso de adquisición del lenguaje. Por ejemplo: “que el menor prefiere la voz y sonidos de su madre, jugar con su madre, etc”. - Continuación de la actividad <i>Álbum de experiencias</i> iniciada en la sesión 2. 	<p>Grupal o individual/</p> <p>20-30’</p>
Final	<ul style="list-style-type: none"> - La formadora resaltaré la importancia de su participación en el programa. Por ejemplo: “Las madres/ madres/ familia que quieren aprender son las madres/madres, familias que quieren de verdad lo mejor para su hijo y que gracias a su participación nosotros podemos hacer talleres que sirvan de verdad y que están ayudando a otras familias”). - Resolución de dudas y preguntas. 	<p>Grupal o individual/</p> <p>10-15’</p>
SESIÓN 6 y 7		
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia a la sesión. - La formadora explicará que se realizará durante la sesión 	<p>Grupal o individual/</p> <p>10-15’</p>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Material: cámara de vídeo y dispositivo para visualizarlo - La formadora grabará en vídeo durante aproximadamente 3-5 minutos al participante y su hijo en situación de “juego”. 	<p>Individual/</p> <p>20-30’</p>

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

- Como se hizo en sesiones anteriores, el vídeo será visualizado por formador y participante. Se le pedirá que comente, como ve al menor, como se ve a ella y que sucede en la interacción. Se le ayudará formulándole preguntas sobre lo que sale en el vídeo. Por ejemplo: ¿Esas caras que pone tu hijo que significa? ¿Por qué lanza la pieza? ¿Por qué llora? ¿Por qué se va? ¿Suele ser tan tranquilo? ¿Sueles jugar con él? ¿Qué te pide?

- En ese mismo momento, de análisis conjunto del vídeo de formadora y participante, la formadora da interpretaciones positivas a las interpretaciones negativas o erróneas de la madre. Por ejemplo: El menor lanza las piezas de un “juego”:

Madre	Formadora
“Tira las piezas porque no quiere jugar conmigo”	“¿Quizás no sabe cómo poner las piezas? Es muy pequeño aún. Míralo”
“Sabe que me enfada y lo hace para molestarme”	“Está jugando contigo, le gusta que lo mires, si las tira lo miras, ¿ves?”

- Además, la formadora remarcará los momentos dónde el menor responde, imita o disfruta con su cuidador. Por ejemplo: ¡qué atento te mira! ¡que feliz se le ve!, etc. Una vez comentado el vídeo donde aparecen ellos como protagonistas, se le volverá a poner y se le dice que partes del vídeo quiere que aparezcan en el vídeo final y cuáles no, como se hizo en las anteriores ocasiones.

- Se resaltarán los aspectos importantes del proceso de adquisición del lenguaje. Por ejemplo: “que el menor prefiere la voz y sonidos de su madre, jugar con su madre, etc” y con ello, de la importancia de estimular al niño, de su rol como educadora principal del menor.

- Continuación de la actividad *Álbum de experiencias* iniciada en la sesión 2.

Grupal o individual/
15-20’

Final

- Nuevamente, la formadora resaltará la importancia de su participación en el programa. Por ejemplo: “Las madres/ madres/ familia que quieren aprender son las madres/madres, familias que quieren de

Grupal o individual/

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

	<p>verdad lo mejor para su hijo y que gracias a su participación nosotros podemos hacer talleres que sirvan de verdad y ayudar a otras familias”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dudas/preguntas. 	10-15’
SESIÓN 9 y 17		
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia a la sesión. - La formadora explicará que se realizará durante la sesión. 	<p>Grupal o individual/ 5-10’</p>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - La formadora escogerá dos vídeos-modelo. Debe seleccionar los dos vídeos del mismo modelo, para que vean la evolución del hijo del modelo y que son producto de las conductas que realizan su madre, madre o ambos para su estimulación. - Visualización del 1er vídeo. Durante su visualización la formadora llamará la atención del participante hacia lo que hace la madre o madre y menor (en una edad y en otra). Por ejemplo: “El menor se gira, porque le cuesta mirar, ¿Qué hace la madre? Vamos a fijarnos...” (se espera respuesta del participante. Si lo responde bien, se repite su respuesta, si no, decimos lo que hace y el motivo) “Como le cuesta mirar, y se gira, la madre parece que cambia de posición ¿No?”. - Visualización del 2º vídeo. La formadora realizará el mismo procedimiento que con el anterior. - Se establecerá un debate sobre la importancia de la estimulación. Sobre las cosas que hacen los menores y cómo pueden actuar las madres para enseñarle. 	<p>Grupal o individual/ 20-30’</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - La formadora filmará durante aproximadamente 3-5’ minutos al participante y su hijo mientras juegan. 	<p>Individual/ 10’</p>
Final	<ul style="list-style-type: none"> - Continuación de la actividad <i>Álbum de experiencias</i> iniciada en la sesión 2. - Dudas y preguntas relacionadas 	<p>Grupal o individual/ 10-15’</p>
SESIONES: 10, 11, 14, 15, 18, 19 y 22		

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia a la sesión. - La formadora explicará que se realizará durante la sesión 	<p>Grupal o individual/ 5-10’</p>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Paso 1. Ver vídeo modelo- actividad “cuento” o “juego”. Durante su visualización, la formadora llamará la atención del participante hacia lo que hace la madre o madre y menor 	<p>Grupal o individual/ 10-15’</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Paso 2. Pedirle a la madre que realice la actividad (se le graba durante 2-3 minutos). - Paso 3. Formador y participante visualizaran el vídeo de este último. Se fomentará la descripción de lo que sucede en la interacción. ¿Cómo actúa el menor? ¿Cómo actúa la madre, madre, tutor?, y la autocrítica, ¿Qué puedo mejorar para favorecer a mi hijo? - Paso 4. Volver a observar el vídeo modelo fijándonos bien en el menor y en el adulto. Describiendo la conducta del adulto y del menor. Se fomentará la comparación entre lo que le sucede en su interacción con su hijo y lo que sale en el vídeo, y el autoaprendizaje, coger ejemplos y llevarlo a la práctica. - Paso 5. Volver a realizar actividad. Modificar conductas. Descomponiendo la conducta a realizar en aproximaciones hasta conseguir realizarla correctamente. <p>Este proceso es cíclico, se repetirán los pasos las veces necesarias. El objetivo final es conseguir que el participante sea capaz de realizar la actividad correctamente modificando de forma individual cada uno de los comportamientos que impiden que realice con éxito la interacción con su hijo o frenen el aprendizaje del menor.</p>	<p>Individual/ 20-30’</p>
Final	<ul style="list-style-type: none"> - Continuación con la actividad <i>Álbum de experiencias</i> iniciada en la sesión 2. - Dudas y preguntas relacionadas. 	<p>15’</p>
SESIONES GRUPALES: 12, 13, 20 y 21		
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia a la sesión. - La formadora explicará que se realizará durante la sesión 	<p>Grupal o individual/ 5-10’</p>

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Las participantes deberán interpretar dos papeles (“rol playing”): ser madre e hijo. Una mamá interpretará la conducta de su hijo y otra interpretará el papel de madre realizando la actividad cuento o juego. Luego se intercambiarán los papeles. Todas deberán realizar la interpretación y pasar por ambos papeles. El resto observará la actuación. - Una vez finalizada la interpretación: <ul style="list-style-type: none"> o Las personas que han interpretado el papel comentaran su experiencia en ambos papeles. Por ejemplo: “que cosas querían de su madre cuando interpretaban el papel de menor y que cosas esperaban del menor, y que cosas dificultaban la actividad en su papel de madre, etc.” o Las personas observadoras opinarán sobre la interpretación. Deben ceñirse a lo que ha aparecido e interpretar la situación respetando a las personas que han actuado. Por ejemplo: La madre no lo mira. La postura adoptada por la madre no es correcta, etc. El menor se aburre. El menor destroza todo, etc. o La formadora debe actuar de moderador. Repetirá lo que dicen transformando los mensajes que puedan ser recibidos con emociones negativas en mensajes positivos que promuevan el aprendizaje, y evitando enfrentamientos entre las madres. Por ello es importante felicitar todas las actuaciones realizadas. - Establecer debate. Se recabará lo expresado tras las interpretaciones, sentimientos, emociones, etc. Se analizarán y promoverá la búsqueda de soluciones entre todas. Es necesario relacionarlo con lo que van aprendiendo, relacionarlo con sus interacciones con sus hijos, dar consejos, etc. favoreciendo el aprendizaje cooperativo. Es muy importante el papel dinamizador de la formadora. Debe evitar enfrentamientos y saber reconvertir rápidamente los comentarios que pueden generar sentimientos negativos y transformarlos en mensajes constructivos positivos. <p>En caso no poder realizarse esta sesión de forma grupal, la formadora realizará con la madre el role-playing, realizando tanto el papel de madre como de hijo. Posteriormente ambas comentaran su experiencia.</p>	Grupal o individual/ 20-30’
Final	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar con actividad <i>Álbum de experiencias</i> - Dudas y preguntas relacionadas. 	Grupal o individual/ 5-10’
SESIÓN 23		

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia a la sesión. - La formadora explicará que se realizará durante la sesión - Realización del cuestionario (material y procedimiento como en la sesión nº 2) 	<p>Grupal o individual/ 15’</p>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de la actividad “Escala del desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años” parte 1 (material y procedimiento igual a la sesión nº 2) - La formadora grabará la interacción durante 10’ de madre y bebé realizando la actividad juego. - La formadora grabará la interacción durante 10’ de madre y bebé realizando la actividad cuento. 	<p>Individual/ 20-30’</p>
Final	Dudas/preguntas	<p>Grupal o individual/ 15’</p>
SESIONES 8, 16 y 24		
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia a la sesión. - La formadora explicará que se realizará durante la sesión 	<p>Grupal o individual/ 5-10’</p>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales: Vídeo final de la participante del nivel correspondiente y diplomas. - Procedimiento: <ul style="list-style-type: none"> • Visualización el vídeo realizado por la formadora de la participante. <ul style="list-style-type: none"> ○ Sesión 8: la formadora destacará en el vídeo las cosas que realiza el menor y llamará la atención de la madre de forma positiva durante su visualización. Utilizando expresiones del tipo: “Has visto lo que hace?”, “¡Mira como señala!”, “¡Tiene ganas de aprender!”, “¡Cómo te mira!”, “¡Es tan pequeño!”, “¡Mira se va corriendo... que gracioso!”, “No se ha dado cuenta que estabas allí, ¡Qué pequeño!” ○ Sesión 16: la formadora destacará en el vídeo cada una de las cosas que realiza el menor, las conductas positivas y aprendidas durante el nivel por parte de la madre y llamará la atención de la madre de forma positiva durante su visualización. Utilizando expresiones del tipo: “Cómo le gusta 	<p>Grupal o individual/ 20-30’</p>

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

que le leas”, “Que fácil le haces la lectura”, “Que bien, te das cuenta de las cosas que llaman su atención”, “Que paciente eres...”

○ Sesión 24: la formadora destacará en el vídeo en cada una de las cosas que realiza el menor, las conductas positivas y aprendidas durante todo el programa por parte de la madre, y llamará la atención de la madre de forma positiva durante su visualización. Utilizando expresiones del tipo: “Como lo entiendes”, “Sabes enseñarle con paciencia”, “Sabes muy bien como captar su atención y divertirlos juntos”, ...

- Transmisión de la importancia que tiene ser la educadora principal y de la importancia de estimular al niño. Así como, destacar los aspectos que influyen en el desarrollo comunicativo-lingüístico del menor. Poner ejemplos reales y cercanos al participante. “¿Qué pasa si no...?”

- Evaluación conjunta. Se realizará una discusión entorno al programa y los aprendizajes a partir de preguntas como: “¿Qué os ha parecido?” “¿Cómo os véis en el vídeo?” “¿Qué habéis aprendido durante el nivel I/nivel II, el programa?” “¿Es lo que esperabais?”, “¿Cómo te has sentido en el taller?” “¿Cómo os gustaría que fuera el nivel II/III?” “¿Qué cosas cambiarías?” etc.

Final	-	Resolución dudas preguntas	Grupal	o
	-	La formadora entregará el diploma y felicitará públicamente al participante.	individual/	
				10-15'

Fuente. Elaboración propia.

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL
PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

Tras las sesiones 7, 15 y 23 respectivamente, la formadora debe realizar el vídeo final de nivel y el diploma correspondiente. Para ello requerirá de:

- Vídeos de las sesiones.
- Programa para editar vídeos.
- Ordenador o dispositivo para su realización.
- Foto del participante y el menor.
- Formato del diploma.

Edición del vídeo

- La formadora creará un vídeo a partir de las interacciones grabadas durante las sesiones del nivel I, el II o el III, con el objetivo de reflejar los aprendizajes de la participante en el taller, reflejando los cambios positivos y felicitarla. Para la selección de los fragmentos se tendrá en cuenta las cosas que ha dicho la madre en las observaciones. Al vídeo se añade texto con mensajes positivos y emotivos desde la perspectiva del menor. Por ejemplo: “Mi mamá dedica tiempo a jugar conmigo”, “Mi mamá hace los sonidos de los animales”, “Mi mamá me canta canciones”, “Mi mamá sabe que juguetes me gustan”; etc. El vídeo reflejará el nivel del menor; los cambios en la conducta del menor hacia la interacción con la madre; los cambios realizados por la madre; las conductas realizadas correctamente por la madre en la interacción con su hijo; y dará voz a las conductas realizadas por el menor para una mayor comprensión de la madre. Por ejemplo: Si el menor no jugaba con su madre, el texto y el mensaje que se transmitirá será “Mi mamá me ha enseñado a jugar con ella, ahora la miro siempre”, “Mi mamá llama mi atención, he aprendido a escucharla atentamente”.

El vídeo debe:

- Durar poco (máximo 3 minutos); los mensajes deben ser cortos, claros y positivos.
- La música de fondo es opcional. Se pregunta previamente a la madre si tiene alguna canción significativa o que le guste mucho.

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

- Reflejar bien los cambios realizados por la madre y que son beneficiosos para la interacción. Reflejar el nivel del menor y que la persona más importante para el menor es la madre.
- Destacar todos los aspectos de forma positiva

Asimismo, se crean los diplomas del nivel I, II o III. Estos diplomas servirán para valorar la participación y reconocer al participante su implicación, su “eficacia” y reconocimiento.

3.4.4. Temporalización

Se trata de una intervención de larga duración, de 24 sesiones semanales, que se desarrollan a lo largo de 6 meses. El tiempo de las sesiones oscila entre los 60 y los 90 minutos. La programación se realiza de forma flexible, facilitando la adaptabilidad horaria a las necesidades de las familias y respetando el horario de curso escolar.

3.4.5. Metodología

La metodología de las sesiones se orienta a fomentar las capacidades de estimulación y la capacidad de la reflexión autocrítica. Por ello se combinan las estrategias de exposición de contenidos, el aprendizaje por observación y el microteaching. En la primera sesión se explica la metodología, y se anima a las participantes a expresar sus dudas e inquietudes. La atención a las señales no verbales de las participantes es esencial para el buen funcionamiento del programa. Es fundamental que estas se sientan cómodas para preguntar con la libertad sus dudas entorno a los contenidos y metodología del programa, así como en relación con el desarrollo de su hijo que les preocupe o requieran de asesoramiento por parte de un especialista.

La metodología está centrada en la participante. La consciencia del proceso de aprendizaje y el autoconocimiento son factores substantivos en el desarrollo del programa.

3.4.5.1. Exposición

La exposición de contenidos era la metodología principal en las sesiones en que se explicaba los principales hitos del desarrollo y el rol de las madres en su estimulación. Estas sesiones eran participativas y se combinaba la explicación con preguntas a las participantes sobre sus conocimientos y experiencias para que el aprendizaje fuera significativo.

Asimismo, en las sesiones teóricas podrán visualizarse para observar cómo lo realizan a nivel práctico y así, poder mejorar y superarse ellas mismas. Se fundamenta en las finalidades del empoderamiento. Por ello, siempre se partirá de la valoración positiva de las competencias de la madre para progresivamente conducir las a adquirir nuevas competencias. Se fomentará la visión crítica y el trabajo autónomo.

3.4.5.2. Observación

Se realizaba una práctica de observación de la madre hacia el menor para, en la que se entrenaba a la madre sea capaz de identificar su nivel de desarrollo comunicativo-lingüístico, interpretar sus conductas y evaluar sus necesidades. Se realizaron dos tipos de prácticas. En una (2, 3 y 23), a las participantes se les facilita un instrumento tipo check-list para evaluar el nivel de desarrollo de sus hijos a partir de lo que estos realizan en el día a día, o como respuesta a acciones propuestas como material complementario al checklist para elicitación de las conductas a observar. Otro tipo de prácticas de observación se realizaban sobre las primeras grabaciones (sesiones 4 y 5) de la interacción entre madre y menor. Las grabaciones se visualizaban por la participante y la formadora favoreciendo la capacidad de observación de la madre hacia su hijo y sus conductas con el objetivo que las madres fuesen capaces de detectar necesidades del menor y conocer mejor su desarrollo. Esta observación era guiada por la formadora planteaba un conjunto de preguntas a la madre entorno a las conductas del niño como ¿Esas caras que pone tu hijo que significa? ¿Por qué lanza la pieza? ¿Por qué llora? ¿Por qué se va? ¿Qué te pide?

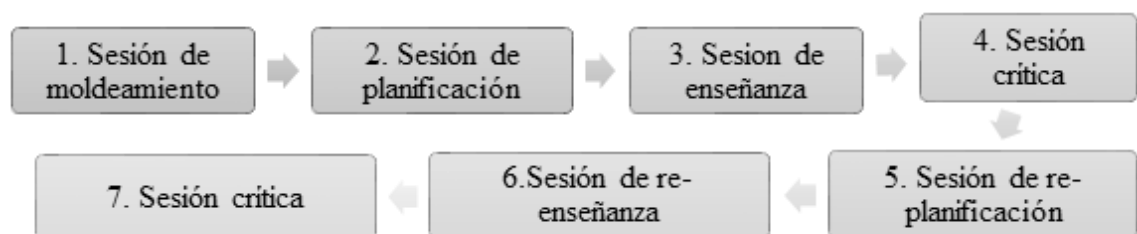
3.4.5.3. Microteaching

El microteaching (microenseñanza) es una técnica de enseñanza que lleva utilizándose desde los años 60. Inicialmente estaba restringida a docentes en formación. La mayoría de los estudios al respecto se centran en el contexto del aula. Actualmente se

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

está utilizando en diferentes ámbitos. Para una revisión más extensa del tema ver Choudhary, et al. (2013). Esta técnica se centra en la enseñanza de habilidades específicas y la retroalimentación de dicha enseñanza. Nosotros adaptamos el micro-teaching para instruir a madres, madres o tutores de menores en riesgo de exclusión social. Optamos por utilizar el micro-teaching porque, por una parte, la mayoría de las madres participantes no habían tenido en su infancia y adolescencia modelos de estimulación del desarrollo adecuados; y por otra, porque si bien es una técnica que requiere una gran inversión de tiempo, tiene una gran efectividad al facilitar cambios de comportamiento rápidos al combinar la autoobservación. y la práctica de habilidades aprendidas. Además, el micro-teaching ayuda a construir confianza y corregir errores graves (Choudhary, et al., 2013). El desarrollo de los hijos o tutorandos de las madres, madres o educadoras no puede detenerse, por lo que con la “premisa del interés superior del niño” requeríamos de una metodología de intervención que comportara cambios en sus conductas hacia el niño que fueran efectivos y rápidos en el tiempo.

Figura 8. Descripción de los pasos de micro-teaching



Fuente. Elaborado a partir de Choudhary, et al. (2013).

Las sesiones de microteaching combinaban tres actividades que se realizaban de forma consecutiva: la observación de modelos, la práctica de las habilidades aprendidas, la revisión de dicha práctica.

Las sesiones empezaban con la observación de modelos que realizan diferentes comportamientos adecuados para estimular correctamente al menor. Esta estrategia se sustenta en el aprendizaje por observación, facilitando el análisis e imitación de las conductas del modelo. El modelado simbólico a través de vídeos ha sido utilizado para

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

enseñar nuevas habilidades en diversos estudios (Wynkoop, 2016; Wynkoop, et al., 2019). Para ello, se utilizaron vídeos que habían sido grabados en contextos naturales en los que a las madres y madres colaboradoras contaban un cuento o realizaban juego libre con el niño. Posteriormente los vídeos fueron editados para constituir un material educativo que ayudara a focalizar la observación a los comportamientos del niño señalando con mensajes escritos sobreimpresos los elementos a observar: conductas que señalan el nivel de desarrollo comunicativo-lingüístico, y conductas y estrategias estimuladoras de las madres.

Durante la visualización de los vídeos modelo se guiaba la atención hacia las conductas de los modelos con preguntas como ¿Qué estrategias usaba la madre para estimular al menor?, ¿Qué efecto tenían dichas estrategias en el comportamiento del menor?, etc. Los modelos solo mostraban interacciones rutinarias que realizaban con sus hijos, sin necesidad de ningún guión. Se trataban de familias normativas y grabadas en su ambiente natural. Se opta por estos modelos para facilitar la imitación por parte de los observadores. Se conoce que resulta más fácil imitar a modelos que se parecen a nosotros en características físicas o sociales. Además, se trataba de que el participante observará situaciones e interacciones de “juego” de madre-hijo, madre-hijo, educadora-hijo no perfectas, pero sí cotidianas y necesarias para estimular a los menores.

La práctica de las habilidades se preparaba ya durante la observación del vídeo-modelo desglosando los objetivos y habilidades a aprender en pequeños pasos capaces de dar por la participante. Posteriormente, se proponía a la participante practicar las habilidades aprendidas interaccionando con su hijo en situación de juego libre o contando un cuento. La interacción se grababa para que posteriormente la madre pudiera visualizarla. La retroalimentación en forma de grabaciones de vídeo se realizó en la sesión de taller y se guiaba a las participantes en el análisis de su interacción con sus hijos promoviendo la autoobservación. Se planteaban preguntas de manera que favoreciese que la madre fuese capaz de detectar el cambio que debía hacer.

La formadora reforzaba las sucesivas aproximaciones a la conducta final, beneficiando la extinción de las conductas previas no adecuadas y dispares de las que había observado y favoreciendo el aprendizaje por aproximaciones sucesivas (Larroy, 2016). La formadora dará un feedback siempre constructivo de lo que ha funcionado y opciones de mejoras para estimular correctamente a su hijo (siempre con lenguaje

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

positivo), subrayando los avances y conductas y formulando las mejoras como reto (evitando expresarlo como que se hace algo mal o incorrecto). Se trabajaban los vídeos modelo tantas veces como las participantes quisieran y se fomentaba que practicasen hasta que estuvieran seguras y les gustase el resultado.

Este proceso era cíclico, se repetían los pasos las veces necesarias. El objetivo final era conseguir que la participante fuera capaz de realizar la actividad correctamente modificando de forma individual cada uno de los comportamientos que impedían una interacción exitosa con su hijo o frenaban el aprendizaje del menor.

Además, para afianzar el aprendizaje que lograba con las sesiones de microteaching se realizaron sesiones grupales empleando el “Rol-playing” para incidir más en la empatía madre-menor y trabajar las diferentes perspectivas para una mayor comprensión de las necesidades del menor. Para ello se proponía que las participantes representaran el papel de adulto y niño en una situación de cuento o juego, y después se intercambiaban los papeles. Después se comentaba la experiencia desde las dos perspectivas siguiendo lo que ya se ha explicado en el desarrollo de la sesión 12.

Para incrementar la motivación, la adherencia y reconocimiento de los aprendizajes, cada 8 sesiones se les daba un certificado de reconocimiento (diploma), su vídeo de nivel y la felicitación pública de la formadora, lo que constituyó un reforzador positivo muy efectivo (Domjam, 2007). Todas las participantes recibían este reconocimiento si realizaban las sesiones correspondientes para pasar de nivel. Es decir, el único requisito que la formadora tenía en cuenta para proporcionar la recompensa era la asistencia a todas las sesiones correspondiente. Se tenían en cuenta los logros adquiridos y sus intentos de superación. Todas visualizaban un vídeo (su vídeo final de nivel) y obtenían el diploma (del nivel correspondiente) con una valoración de excelente.

Las conductas valoradas y reforzadas a cada madre eran distintas ya que dependían de los aspectos trabajados de forma independiente con cada una de ellas.

Este tipo de recompensa perseguía múltiples objetivos:

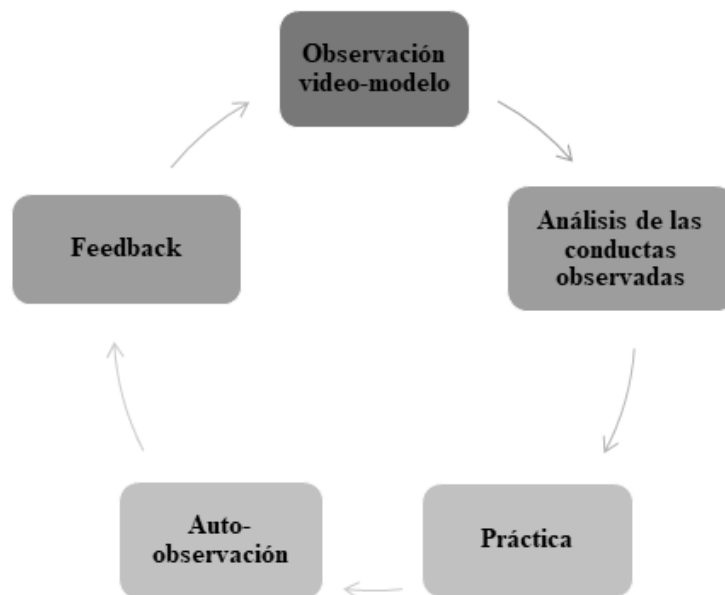
- Fomentar su participación y continuidad en los talleres.
- Aumentar su autoestima, conseguir la superación y satisfacción personal de la participante. En el programa, se definen una serie de niveles que el

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

participante debe ir escalando/ superando para llegar al siguiente. La participaten acumula los diferentes reconocimientos a lo largo de la formación.

- Promover el aprendizaje social al observar a otras familias. Ver a otras madres que reciben su recompensa realizando conductas positivas posibilita que la participante observe y realice esas conductas.
- Sentirse integrada. Además de proporcionarle un beneficio merecido el verse a ella misma en vídeo y un diploma con un excelente, el felicitarla públicamente le ayuda a establecerse en un nivel jerárquico social valorado.

Figura 9. Proceso de las sesiones



Fuente. Elaboración propia a partir de la técnica Microteaching

3.4.6. Formador

3.4.6.1. Características de la formadora

Educar a las familias y proporcionarles recursos adecuados, específicos e individualizados es una tarea pedagógica de gran responsabilidad porque no solo tendrá un impacto directo en las participantes, sino también en unos menores cuyo desarrollo se ve dificultado por contextos complejos.

Por ello es necesario que la formación la den profesionales especializados en el desarrollo del lenguaje, y asimismo sería conveniente que recibieran una formación previa teórico-práctica para desarrollar una labor pedagógica que va más allá de los conocimientos del lenguaje. Esta formación debe proporcionar los siguientes puntos:

- El conocimiento de la realidad sociocultural de las familias, su perfil competencial y sus necesidades.
- Habilidades didácticas para realizar con éxito las diferentes actividades formativas del programa.
- La técnica del microteaching.
- El programa Aprendo a hablar jugando contigo, los contenidos, metodología, etc.
- Dominio del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje en la infancia.
- Conocimiento sobre el papel de la familia en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje
- Habilidades en comunicación verbal y no verbal.

Las características que debe tener la formadora ante los participantes son decisivas para un adecuado procedimiento y desarrollo del programa. Debe tener una actitud de observación hacia las interacciones adulto-niño, ser respetuoso ante su persona, sus vivencias y asumir un rol de acompañamiento hacia los aprendizajes de ambos (madre y niño) siempre con una actitud positiva. Es importante tener en cuenta sus intereses, estimular y fomentar sus aprendizajes. La formadora debe ver claramente los objetivos que quiere conseguir con las familias; saber trabajar de forma global y específica favoreciendo el aprendizaje de las madres y el desarrollo del menor; y debe intentar conseguir el máximo de aprendizaje posible, pensando siempre en el bienestar de la

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL
PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

familia. Su actuación debe ser flexible para adaptarse a las necesidades y características de la familia, responder a las necesidades y realidades de las familias. Para efectuar una labor pedagógica coherente, es necesario que la formadora escuche, dinamice debates y dirija los procesos de aprendizaje con preguntas.

Es importante mantener el mismo formador durante toda la aplicación del programa. Este es el responsable de la impartición del programa, pero es conveniente que trabaje coordinadamente con los referentes de las familias (educadoras, centros, etc.). Esto permitirá conocer más en profundidad a la familia, sus características y necesidades y individualizar la intervención. La formadora debe tener en cuenta que el programa debe ser individual o en pequeños grupos, no superando nunca el máximo de participantes establecidos por grupo (6).

3.4.6.2. Rol de la formadora

Es fundamental que la formadora cree una armonía entre los diferentes puntos de vista y actuaciones. Debe acoger a las madres para explicarles lo que representa para el menor el correcto desarrollo de la comunicación y el lenguaje, y lo que implicaría un desarrollo incorrecto del mismo, y acompañarlos en su proceso de cambio.

Por ello se requiere establecer una relación estrecha, rapport, con las madres, madres o educadores del menor, y al mismo tiempo mantener la comunicación con las instituciones que se ocupan del bienestar de estas, para transmitir aquellas informaciones que pueden ayudar al desarrollo familiar.

Para lograr el vínculo positivo basado en la confianza, cercanía y respeto hacia cada madre, madre o tutor, la formadora deberá saber adaptarse a las características de cada usuario del programa de manera flexible e individualizada. Debe saber escuchar sus vivencias, sus pensamientos, conocer sus ideas, su nivel cultural y social para poder actuar atendiendo sus necesidades. El objetivo es conocer el porqué y no juzgar sus acciones, ni conductas. Será a través del modelaje y la autoconciencia que promoverá el cambio de conductas no adecuadas a conductas adecuadas. En este proceso el reconocer las habilidades positivas, así como, valorar el esfuerzo que realizan las madres y madres de los menores por comunicarse y estimular a sus hijos, constituye una fuente de motivación. Por ello, en todo momento mostrará una actitud de escucha y observación para felicitarlos

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

por cualquier cambio o progreso, valorar sus aprendizajes y motivarlos. Además, es necesario entender su cultura y sus creencias.

Aunque la formadora no puede anticipar todos los problemas que pueden surgir durante la realización de las sesiones del programa, es importante que tenga en cuenta diferentes aspectos antes de iniciarlas que le pueden ayudar o garantizar una buena relación con la familia. Los temas planteados aquí pueden proporcionar una guía al formador e indicar un punto de partida para desarrollar este programa. No obstante, la formadora siempre debe preguntarse sobre el qué y el por qué de sus posturas en estos temas. Por tanto, uno de ellos, es el cómo informar a las participantes los motivos por los que se le ofrece/ realiza el taller. No es prudente informar a las madres de que se dirigen a ellas por considerar que requieren ayuda en su rol formador. Para que se produzca el cambio no deben sentirse “acusadas por la formadora”. Ofrecer voluntariamente los motivos por los que el taller se dirige a ellas implica que hay algo en ellas inaceptable. Por ello, la formadora debe evitar cualquier sugerencia que las culpe directamente, la aceptación por parte de la formadora fomentará la propia aceptación de la madre, y ambos son requisitos previos para el cambio y el crecimiento. De este modo, es importante que la formadora lo enfoque desde el cambio de pasar de una etapa a otra, hacerle ver que todo el mundo debe aprender, etc.

Otro problema es que nos podemos encontrar con una participante demasiado dependiente. Muchas de las madres en servicios sociales han aprendido en cierta manera a depender de otros adultos, servicios, etc. para satisfacer sus necesidades, y en delegar la educación y cuidado de sus hijos a otras personas. El objetivo de la formadora es devolverles la responsabilidad a las madres y su autosuficiencia. Durante la realización del taller podemos encontrarnos diferentes perfiles de madres, pero debemos tener en cuenta que son madres que, a lo largo de su vida, les han indicado que es lo correcto o no realizar. Por lo que en algunas ocasiones cuando se disponen a realizar ciertas actividades, es frecuente que muestren inseguridades y reclamen al formador que les indiquen exactamente qué hacer. El objetivo del programa no es dar instrucciones y que obedezcan, puesto que tal comportamiento por parte de la formadora no favorece su autoaprendizaje, sino la dependencia de las madres de una persona externa que les indique además de confirmarles la idea de que no son capaces de realizarlo. La formadora debe transmitir

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

confianza y ser capaz de devolverle la seguridad a la madre. A la hora de aplicarlo puede resultar difícil, pero se trataría de darle voz y opciones para que ella decida. Por ejemplo:

“Tú debes decidir de todas las formas que has visualizados cual quieres realizar con tu hijo o te sientes más identificada. Eso es algo que debes decidir tú, no hay nadie mejor que tú para tomar esa decisión, tú eres su madre”

Estos tipos de mensajes parecen transmitir una confianza hacia ellas, así como una devolución de su responsabilidad como madre, ahora tendrán que esforzarse en su proceso de autoaprendizaje. Además, si la formadora no cree en ellas ¿Cómo va a permitirles que se marquen su propia dirección?, ¿Cómo van a realizar el cambio ellas?, ¿Cómo van a confiar en sí mismas para ser la educadora principal de su hijo?

Estas familias tienen la sensación de hacerlo todo mal, de que siempre se las cuestiona y que están en el punto de mira. Quizás ellas han observado como sus madres delegaban su cuidado en otras personas o recibían críticas, las mismas que ahora reciben ellas.

La confidencialidad es un aspecto que debe abordarse desde el principio del programa. Conviene informar a las participantes que lo que ocurra durante la sesión se encuentra en un entorno y un tiempo seguros y confidenciales. Por ejemplo:

“Durante la sesión, todo lo que digas, comentemos, hagas, etc. se mantendrá en privado. Yo no se lo voy a decir a nadie, a menos que sea necesario por una cuestión de seguridad tanto tuya como del bebé. Tú puedes contar lo que realizas aquí, sin ningún problema, me parece perfecto. Será decisión tuya, tú lo decidirás”.

El tipo de población a quien va dirigido el programa suele estar acostumbrada a que se hable de ellos, incluso delante de otras familias, y se cuestione ciertas conductas que realizan. Por ello, hay que ir con mucha cautela cuando demos información a sus referentes o tutores. Se pueden dar orientaciones globales respecto a los progresos y si requiere de algún tipo de apoyo adicional, pero no revelar nunca detalles concretos de lo que la madre/madre comente o haga en sesión a menos que un código de ética profesional nos dé permiso para hacerlo. Los comentarios exactos de la madre son exclusivamente para la formadora y para guiarla en el entrenamiento que se está realizando con ella. Se pueden dar detalles generales y evitar revelar comportamientos concretos.

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

Por otro lado, la formadora debe observar y delimitar su nivel de implicación. La formadora debe tener claro que la sesión le pertenece a la madre y el menor. La formadora está ahí para ayudar a la madre y al menor. Debe facilitar que la madre se vea, comprenda y estimule al menor de forma adecuada. Además, de ver como incrementa positivamente la relación con su hijo. La formadora debe favorecer su autoconcepto. La formadora debe esforzarse por matenerse en los límites que marca el objetivo del programa. Debe evitar jugar con el menor y que se produzca una interacción que pueda conducir a que este se vincule más con la formadora que con la madre. Pero esto no supone que deba adoptar un observador pasivo. La formadora debe mostrar su interés auténtico.

Por último, otro de los aspectos para tener en cuenta es la cancelación o cambio de sesión. Desde el inicio se concreta el día y hora de las sesiones, no obstante, pueden surgir contratiempos tanto por parte de las participantes como por la formadora. En el caso de que la cancelación o anulación venga por parte de la formadora, esta debe informar al participante y darle una declaración general del motivo de ausencia en la sesión previa a la sesión que no puede realizar. Por ejemplo: “tengo una cita médica”. En caso de que sea una anulación de última hora, es importante contactar vía telefónica, mensaje, etc. con la participante para informarla. Dejar que sea otra persona la que la informe marca una distancia entre ambas, y puede ser considerado una falta de cortesía. Además, si el participante observa a un formador preocupado por “no poder realizar la sesión”, promoverá que las ausencias de las participantes sean justificadas y se molesten por informar a la formadora.

La formadora debe:

- Establecer una relación con la participante que permita un entendimiento y una colaboración necesaria entre ambos (rapport).
- Conocer los intereses, expectativas y preocupaciones actuales y futuras de la participante, referentes a su rol como educadora principal y el desarrollo del menor.
- Determinar el tipo de dinámica familiar, y en especial el tipo de interacción que se da entre participante y menor.
- Descubrir las creencias que la participante tiene acerca de las características y capacidades personales del menor.
- Analizar que conocimientos tiene la participante acerca de los comportamientos propios de determinadas etapas del desarrollo.
- Averiguar cómo interpreta la participante la información que proviene del menor.
- Indagar sobre el tipo de atribución de intencionalidad que la participante realiza sobre la conducta que realiza su hijo.
- Acompañar a la participante en su aprendizaje hacia el conocimiento del estadio del desarrollo comunicativo-lingüístico en el que se encuentra el menor.
- Proporcionar conocimientos teóricos y prácticos a la participante para favorecer su aprendizaje hacia el menor.
- Facilitar la estimulación de la sensibilidad materna y la capacidad de mentalización en la participante de su rol como educadora principal del menor.
- Conseguir una mayor comprensión en la participante sobre sus recursos y los comportamientos y necesidades del menor ligadas al desarrollo evolutivo y características particulares de su hijo.
- Utilizar técnicas de retroalimentación positiva de las fortalezas y aspectos a mejorar en la interacción participante-hijo.
- Reforzar los patrones y competencias saludables de la interacción comunicativa entre participante y menor.
- Suscitar la modificación de las conductas disfuncionales de la interacción.
- Ayudar a las madres a reconocer y desplegar sus capacidades y a sentirse más competentes.
- Permitir y promover la vinculación entre madre e hijo.
- Ayudar a la participante a disfrutar más de la relación con su hijo.

3.4.7. Espacios y recursos

3.4.7.1. *Espacios*

El programa se puede realizar en casa de las participantes o en cualquier centro que disponga de una sala para ello. Solo se requiere de una sala/espacio donde se pueda establecer un cierto clima de confianza entre la formadora y participante y la madre pueda interactuar cómodamente con su hijo. No obstante, conviene prestar atención a que el ambiente donde se desarrolla el programa sea el adecuado. El ambiente del lugar debe ser estímulo para el desarrollo y el aprendizaje.

3.4.7.2. *Recursos e instrumentos*

Para la realización de las sesiones prácticas se necesitan juguetes y cuentos aptos para la edad del menor (entre 0 y 3 años), una cámara y un dispositivo para visualizar vídeos. Además, se requieren de los materiales propios del programa: vídeos modelo, materiales para el diagnóstico psico-educativo y una presentación inicial. La formadora necesitará además de los recursos para editar los vídeos (ordenador y software) y elaborar los certificados (Diploma).

Vídeos modelo

El objetivo de los vídeos modelo era mostrar como las madres “no profesionales” estimulan el desarrollo comunicativo-lingüístico de sus hijos en la vida cotidiana, y como es su desarrollo evolutivo. La selección y elección de las madres modelo se realizó teniendo en cuenta una serie de características:

- Sexo de los modelos: Puesto que prácticamente todas las participantes eran madres se grabaron dos de los vídeos modelo solo aparece una madre como fuente de estimulación. En el tercer modelo, se presentan un padre y una madre interactuando con el menor para mostrar que la estimulación también le corresponde al padre, y este modelo podía ser de especial utilidad en los casos en que el participante fuera hombre.
- Edad cronológica de los menores modelos: El programa va dirigido a menores entre los 0 y los 6 años. Por ello, los menores modelos debían situarse entre los 0 y los 6 años. De esta forma, la edad cronológica de los

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

menores modelos y la de los hijos de las participantes es similar y las madres tienen una referencia lo más real y cercana posible.

- Familias normativas: Es importante que sean “familias reales” cuyas características y conductas sean alcanzables para los observadores.

Se solicitó la colaboración a tres familias colaboradoras del grupo de investigación que tenían hijos de 0-3 años. Estas aceptaron y firmaron las autorizaciones que nos permitían filmarlos dentro de su contexto natural familiar. Por ello, contamos con tres modelos familiares diferentes, favoreciendo así, que las participantes puedan visualizar distintas personas realizando las conductas que queríamos entrenar con éxito. Además, los modelos mostraban formas distintas de estimular y hacía que las participantes sintieran más afinidad por alguno de los modelos, sea por las características de las figuras parentales como de los niños. Ello permitía además tomar más consciencia de la repercusión que tendría un cambio en sus conductas o la realización de las aprendidas. La edad de los menores modelos se encuentra entre los 6 y los 48 meses de edad.

Una vez obtenido el consentimiento informado, se realizó el proceso de grabación y edición de los vídeos. Se concretó el día y hora con cada uno de ellos para realizar las filmaciones. Cada una de las familias fue grabada dos veces, con una diferencia de un año entre grabación y grabación, con el objetivo de mostrar la evolución comunicativo-lingüística de los menores en el tiempo. Las filmaciones se realizaron dentro de su contexto familiar. Es decir, la investigadora y una persona que ayudaba con la cámara iban a las casas de los modelos participantes y realizaban la grabación.

Se les pedía a los modelos que hicieran las “actividades/juegos” que ellos realizaban de forma cotidiana en casa con sus hijos (lectura de “cuento”, cantar canciones, “juego libre”). Si bien, estos conocían el objetivo del vídeo, en ningún momento se les señaló como debían interactuar con el niño porque buscábamos obtener interacciones “reales” de su actividad estimuladora con su hijo, no una sobreactuación irreal.

Para facilitar la atención de las participantes hacia los aspectos concretos de la conducta modelo que queremos enseñar, a la hora de realizar el vídeo, se diseñó la exposición del modelo de forma que los contenidos de la conducta aparecieran de forma destacada, clara y discriminada. Asimismo, se estructuraron y diseñaron para que las conductas que se pretenden entrenar se presenten de forma ajustada a las capacidades de

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

procesamiento y competencias previas de las participantes (observadores de los vídeos) del programa. Del mismo modo, se tuvo en cuenta que podrían presentar dificultades en el idioma o bajo nivel académico y se facilitaron subtítulos en un lenguaje claro y sencillo para acompañar las imágenes, en las cuales se pueden observar claramente la conducta a imitar.

Los vídeos están divididos en: ¿Qué hace el menor? y ¿Qué hacen mis madres para estimular mi lenguaje? En la primera parte se puede observar al menor y sus habilidades comunicativas y lingüísticas; en la segunda parte, las actividades que realizan sus educadoras principales (madre, madre o ambos) para estimularlo.

Una vez hubo transcurrido un año de la primera filmación, se contactó de nuevo con las familias para poder hacer una segunda filmación que la evolución que había hecho el menor gracias al acompañamiento de las madres y el entorno y cómo las educadoras principales se adaptaban a la nueva etapa evolutiva del menor.

Materiales para el diagnóstico psico-educativo

Se desarrollaron diferentes materiales para facilitar un diagnóstico psico-educativo orientativo del desarrollo de la comunicación y lenguaje del menor junto con folleto en que se daban pautas acerca de las interacciones comunicativas adecuadas y estimuladoras para el correcto desarrollo lingüístico del menor. Este material se puede consultar en: <http://ddd.uab.cat/record/166925>).

Escala del desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años

Se trata de una escala cuya finalidad es orientar a madres sobre los principales hitos del desarrollo, y ayudarles a detectar signos de alarma que aconsejarían la consulta con un especialista (logopeda). La escala se divide en unidades de edad cronológica, desde el nacimiento hasta los 12 años, proporcionando una serie de ítems respecto a las fases reconocidas del correcto desarrollo comunicativo-lingüístico del infante. Por cada ítem afirmativo se cumple una condición de normalidad para su etapa. Los ítems presentados con un asterisco (*), en caso de no observarse constituyen una señal de alerta de que debería consultarse con un el especialista para que se le realice una evaluación más exhaustiva. Para completarla no se requiere de conocimientos, ni es una exploración costosa ni extensa.

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL
PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

El objetivo de esta es poder situar al menor en el estadio de desarrollo comunicativo-lingüístico que presenta.

Por otra parte, si no se observan en el niño todos los ítems correspondientes a su edad cronológica, las pautas de estimulación deberán reforzar estos aspectos. Una vez finalizada la edad cronológica, si sigue sin realizar todos los ítems se deberá pedir evaluación y asesoramiento al especialista (Logopeda).

Su elaboración y desarrollo se puede consultar en el apartado [Escala del desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años.](#)

Hoja de registro 1

Es un material complementario que pretende facilitar a la madre la situación del infante en la escala del desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años.

Orientaciones

Se trata de una especie de folleto informativo donde de forma general se proporcionan orientaciones para estimular el desarrollo del lenguaje dirigido a las educadoras principales de niños de entre 0 y 6 años. El folleto se titula ¿Cómo estimular el lenguaje a través de las rutinas diarias?

Presentación inicial del programa

Se elaboró una presentación inicial en formato diapositivas PowerPoint. El formato era totalmente visual y se empleó fotografías, vídeos y poco texto. Pretende ser una herramienta para dar a conocer el programa, a la formadora, la importancia del lenguaje, y estimular la intervención de las participantes. La presentación está dividida en tres partes:

En la primera parte se presenta el programa. Presentación del exponente y participantes y posteriormente del programa (objetivos, duración, en que consisten las sesiones, la metodología, visualización de un vídeo modelo, etc.).

En la segunda parte se aborda y se enfatiza la importancia de la comunicación y el lenguaje en las personas en general y específicamente en los menores, así como las consecuencias que comportan los problemas en el desarrollo comunicativo-lingüístico. Se comenta brevemente el inicio y los años de mayor importancia para el desarrollo del

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

lenguaje. Así mismo se promueve un pequeño debate usando imágenes, ejemplos, etc. El objetivo es concienciarlas de la importancia del desarrollo del lenguaje y animarlas a participar en el taller.

En la tercera y última parte de la presentación se establece un pequeño debate a través de tres preguntas ¿Quién pensáis que es la persona que cuidara principalmente de vuestro hijo/a? ¿Quién pensáis que es la persona que enseñará a vuestro hijo/a? ¿Quién pensáis que es la persona que le dará las bases a vuestro hijo/a para que pueda aprender y desarrollarse correctamente? El objetivo de este debate era enfatizar su rol como precursoras del aprendizaje del menor.

Diploma

El diploma que se les da al final de cada etapa es un documento en formato A4, impreso a color y con una foto del participante con el menor. En su contenido escrito aparece escrito:

“A (el nombre participante) seguido de por haber superado con éxito el taller Estimulación comunicativo -lingüística de mi (hijo/hija) con una puntuación de excelente. Impartido por (nombre y formación de la formadora).

Con la firma de la formadora y de la madre.

3.4.8. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes de las participantes se realiza a partir de dos tipos de resultados. Por una parte, se analizan los cambios de conductas que se realizan a lo largo de las sesiones (evaluación continua), y entre la sesión inicial (4) y la sesión final (23) (evaluación final). Para interpretar mejor los cambios se registraron aquellos elementos que permitían valorar el nivel de motivación e implicación de las participantes (asistencia, participación, actitud, etc). Los aprendizajes se valoraban juntamente con la participante.

Por el otro, se compara los resultados pre-post obtenidos en el cuestionario de conocimientos del desarrollo y la aplicación de la escala.

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL
PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

Para evaluar los cambios en las conductas estimuladoras se tienen en cuenta los siguientes parámetros:

- Posicionarse correctamente. La posición debe favorecer la interacción.
- Establecer contacto ocular.
- Establecer la conversación con el menor.
- Establecer turnos de conversación en la interacción con el menor.
- Usar diferentes tonos de inflexión (“juego”, riña, etc.) en la interacción con el menor.
- Utilizar una entonación, longitud e intensidad de las emisiones adecuadas a la situación conversacional (imitar personajes del “cuento”, expresar emociones de alegría o enfado...)
- Hacer uso de las distintas funciones del lenguaje en las interacciones con el menor: demanda, informar, designar...
- Realizar preguntas al menor.
- Favorecer las expresiones espontáneas del menor.
- Buscar el significado a las verbalizaciones o gestos realizadas por el menor.
- Usar diferentes tipos de palabras (verbos, adjetivos, nombres, etc.)
- Proporcionar al menor el nombre de las cosas de diferentes categorías, en diferentes estructuras gramaticales.
- Presentarles y proporcionarles el nombre de los objetos con los que van a jugar.
- Emplear variedad de vocabulario.
- Utilizar contenido conversacional variado.
- Comunicar al menor través de la percepción y expresión corporal (mímica expresando sentimientos, utilizar gestos, caras, etc. etc.).
- Cantar canciones al menor.
- Repetir lo que el menor ha dicho mal, ofreciendo así el modelo de cómo se dice.
- Describir al menor las acciones que se vayan realizando durante la actividad.

3. PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO”. 3.4. VERSIÓN FINAL DEL
PROGRAMA APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO

- Explicar al menor la función que tienen determinadas prendas de vestir, por qué hay que asearse (hay que ponerse el abrigo porque hace frío, llueve, hay que ducharse para oler bien y no estar sucio...).
- Realizar actividades de imitar y reconocer sonidos (animales, cosas que produzcan sonido).
- Realizar con el menor juegos de acción conjunta o de atención conjunta.
- Generar con el menor juegos donde se combina acción y atención conjunta.
- Dedicar tiempo a escuchar, dejar que se exprese, no anticiparnos a lo que el menor quiere decir, etc.
- Utilizar materiales adecuados que den lugar al intercambio comunicativo.
- Utilizar los temas de interés de los niños para provocar situaciones conversacionales.

Tabla 11. Evaluación de las sesiones del programa.

Momento	Contenido	Estrategias y recogida de información	Momento de la evaluación	¿A quién preguntamos?
Inicio	Conocimientos generales sobre el desarrollo de la comunicación y el lenguaje	Cuestionario	Durante la sesión nº 2	Participante
	Aplicación de la escala	“Escala del desarrollo comunicativo-lingüística”	Durante la sesión nº 2	Participante
	Habilidades de estimulación comunicativo-lingüística	Vídeo	Durante la sesión nº 4 y 5	Formador
Proceso	Adherencia	Registro de asistencia a la sesión	Al inicio de cada sesión	Formador
	Participación	Actitud/Predisposición/actividades realizadas	Durante cada una de las sesiones	Formador
	Habilidades comunicativo-lingüísticas	Observación de las conductas de la madre	Durante cada una de las sesiones	Formador
Final	Conocimientos generales sobre el desarrollo de la comunicación y el lenguaje	Cuestionario	Durante la sesión nº23	Participante
	Aplicación de la escala	“Escala del desarrollo comunicativo-lingüística”	Durante la sesión nº23	Participante
	Habilidades de estimulación comunicativo-lingüística	Vídeo	Durante la sesión 23	Formador

Fuente. Elaboración propia.

**4. VALIDACIÓN DEL PROGRAMA
“APRENDO A HABLAR JUGANDO
CONTIGO”**

4.1. Preguntas y objetivos de investigación

La pregunta de investigación que queríamos contestar con este estudio es ¿el programa “aprendo hablar jugando contigo” es eficiente en población en riesgo de exclusión social? Por ello, esta pregunta nos llevó a plantearnos el objetivo general: validar el programa “Aprendo a hablar jugando contigo” y las preguntas que nos planteamos fueron las siguientes:

- ¿El programa logra la adherencia de las participantes e implicación de las participantes?
- ¿Cómo perciben el programa las participantes?
- ¿El programa mejora las habilidades comunicativo-lingüísticas de las participantes para estimular al menor?
- ¿El programa aumenta los conocimientos sobre el desarrollo comunicativo en la infancia?
- ¿La intervención mejora el desarrollo de los niños?

4.2. Metodología y diseño del estudio

Para lograr el objetivo del estudio se implementó el programa y se evaluó mediante un diseño cuasi experimental: pre- postest con un solo grupo (León & Montero, 2003). Al inicio y final del programa se analizó los conocimientos del desarrollo del lenguaje y las habilidades de interacción-estimulación comunicativa de las madres con sus hijos, y el desarrollo comunicativo-lingüístico de los niños. Asimismo, a lo largo de las sesiones se registró en un diario de campo la participación en las diferentes sesiones, la actitud de las participantes, así como cualquier incidencia o observación que la formadora consideraba que podía incidir en el programa. Al finalizar el programa se realizó una entrevista semiestructurada a las participantes para recabar su valoración del programa y de la formadora.

Si bien la inclusión de un grupo control habría aportado mayor validez al estudio, el tiempo disponible para la tesis y consideraciones éticas nos llevaron a desistir de este planteamiento. La fase de análisis de la población participante, detección de necesidades,

diseño del programa y pilotaje de este nos había llevado cuatro años. El programa supone una aplicación extensa de 24 sesiones por lo que este factor por si solo ya hubiera hecho imposible que a un hipotético grupo control se le hubiera aplicado el programa en una segunda fase, y en la primera solo se hubieran tomado medidas. Pero además la muestra de estudio eran madres con hijos menores cuyo desarrollo no se puede parar, y los beneficios del programa podían influir no solo en su desarrollo sino también en mantener la tutela del niño o perderla.

La metodología y diseño del estudio fue aprobado por el *Comité Ètic de la Universitat Autònoma de Barcelona (CEEAH)* y cumple con los principios éticos y de respeto a los derechos de las personas participantes. La resolución positiva de CEEAH se puede consultar en el [anexo 1. Aceptación e información requerida per la CEEAH de la UAB.](#)

4.3. Participantes

La selección de la muestra se realizó aplicando un muestreo de oportunidad. Se buscaron centros que tuviesen madres tuteladas o madres derivadas de los servicios sociales que pudieran estar interesados en el programa, atendieran a población en riesgo de exclusión social específicamente, madres y sus hijos (de 0 a 3 años), y se ubicaran en la ciudad de Barcelona. Se seleccionaron cuatro centros de los que obtuvimos conocimiento a través de miembros del grupo de investigación: dos centros residenciales de acción educativa (CRAEs) que atendían a madres tuteladas y dos fundaciones que atendían a madres en riesgo social que habían sido derivadas por servicios sociales.

Se contactó con los directores a través de correo electrónico. Vía por la cual concretamos el día y hora para reunirnos de forma presencial donde se les presentó nuestro objetivo de estudio y el programa. Tras darnos su asentimiento informado, quedamos a la espera de que nos indicaran el día y hora para presentarnos a las posibles participantes.

Los centros propusieron participar en una reunión informativa a todas las jóvenes madres que consideraban que estaban en condición de participar en el estudio. Se acordó con los centros las fechas de presentación del programa. Se les explicó a las participantes

potenciales el programa, en qué consistía su participación voluntaria. y que los datos recabados serían tratados de forma confidencial. Se solicitó el consentimiento de las participantes (véase [anexo 2. Solicitud de autorización de uso de imagen del participante](#) y [anexo 3. Solicitud de autorización de uso de imagen del menor](#)). En el caso de las participantes tuteladas, a parte de las jóvenes se solicitó también el consentimiento de los directores del centro como sus tutores.

Inicialmente el programa se dirigió a las madres porque eran las residían en uno de los centros de protección, o bien participaban en los programas dirigidos a madres vulnerables. No obstante, un padre, pareja de una de las participantes, manifestó su voluntad de participar en el programa, y también fue incluido en la muestra. Sin embargo, como la mayoría de las participantes eran madres, nos referiremos a las participantes como “madres” o “participantes”.

Tabla 12. Descripción de los centros y nº de participantes.

CENTRO	Nº Participantes
<p>Centro 1: Fundación que desarrolla un programa de acompañamiento a la maternidad. El programa dispone de profesionales formados en aquellos aspectos relacionados con el embarazo, la maternidad, la infancia, la familia y los procesos de vinculación y crecimiento. Está dirigido a todas las mujeres embarazadas o con un/a hijo/a menor de tres años que se encuentren en las siguientes situaciones: mujeres solas, adolescentes que necesitan asesoramiento, mujeres (y/o familias) que no tienen apoyo ni conocimiento del entorno, mujeres (y/o sus parejas) con problemas de alcohol u otras drogas, mujeres (y/o familias) en otras situaciones psicosociales y emocionales desfavorables.</p>	2

Centro 2: Fundación que cuenta con 220 voluntarios/as y 34 personas remuneradas, distribuidas en programas, proyectos y equipos de funcionamiento. Dentro de los proyectos se desarrolla el de espacio familiar: “10 madres y sus bebés crecen juntos”. El proyecto va dirigido a 10 madres jóvenes y sus bebés y su objetivo principal es dar soporte y acompañar a las mujeres en la educación de sus hijos e hijas.

Centro 3: Residencia maternal que acoge a adolescentes tuteladas embarazadas o madres adolescentes con sus hijos/as. Proporciona a las adolescentes y sus niños un acompañamiento integral las 24 horas.

Centro 4: Residencia maternal de acción socioeducativa (desarrolla funciones preventivas, educativas, asistenciales y empoderadoras) dirigido a mujeres (tuteladas y no tuteladas) gestantes o con niños menores de 3 años en situación de dificultad social, personal y económica. Proporciona a las mujeres y sus niños un acompañamiento integral las 24 horas.

Fuente. Elaboración propia

4.4. Plan de recogida de la información

4.4.1. Selección y elaboración de técnicas e instrumentos

Para lograr los objetivos de este estudio, se utilizaron diversos instrumentos de recogida de información: cuestionarios, observación, escala del desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años, hojas de registro, entrevista semiestructurada y diario de campo.

4.4.1.1. Cuestionario

Se elaboró un cuestionario ad hoc como instrumento para conocer el nivel de información de las participantes sobre el desarrollo comunicativo-lingüístico infantil

(véase el [anexo 7](#)). Para la realización del cuestionario se consideraron, por un lado, los principales hitos del desarrollo comunicativo-lingüístico; los signos de alarma más importantes de problemas en el desarrollo del menor y; por último, creencias erróneas extendidas sobre la adquisición y desarrollo lingüístico de los menores. En el diseño se tuvieron en cuenta los criterios de construcción de cuestionarios propuestos por Vera & Oblitas (2005).

El cuestionario consistió en doce preguntas cerradas con tres opciones de respuesta cada una (tipo test). Sólo una de las tres respuestas era la correcta. De las preguntas planteadas en el cuestionario, tres de ellas hacen referencia a estadios del desarrollo infantil (cuarta, séptima y octava). La segunda, tercera, novena y duodécima hacen referencia a los signos de alarma importantes en el desarrollo comunicativo del menor. Las cinco restantes (primera, quinta, sexta, décima y undécima) hacen referencia a creencias populares extendidas en la población sobre cómo se adquiere el desarrollo comunicativo-lingüístico en los menores. Las participantes debían escoger una de las tres opciones de respuesta. La puntuación máxima era de doce puntos y solo se consideraban las preguntas contestadas.

Los cuestionarios se aplicaron a todas las participantes antes de la formación y después esta. El cuestionario permitía, por una parte, analizar el conocimiento sobre el desarrollo que las participantes tenían previamente a iniciar la formación, y por otra, evaluar los aprendizajes obtenidos.

4.4.1.2. Observación

- Instrumento de observación de los videos

El objetivo de la observación era recabar información que permitiera, por un lado, analizar con las participantes la interacción comunicativa con el niño y su potencial estimulador como instrumento formativo, y por otro, disponer de datos que permitieran evaluar el cambio que el programa tenía en dicha interacción. Por ello se eligió la observación registrada a través de vídeos porque permitía lograr ambos objetivos.

El contexto de interacción que se escogió fueron dos actividades cotidianas que tienen un alto potencial estimulador, la lectura de un “cuento” o canción y una actividad “juego” libre. Por ello, tal y cómo lo requiere nuestro diseño de la pauta de observación,

4. VALIDACIÓN DEL PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO. 4.4. PLAN DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

construimos una pauta ad hoc, totalmente adaptado al objetivo de interés (Anguera-Argilaga, et al., 2007). Dicha pauta esta formada por dimensiones-categorías y se elaboró teniendo en cuenta los conocimientos sobre la interacción (diada comunicativa) entre educadora principal y el menor que favorecen un correcto desarrollo comunicativo lingüístico y predicen el desarrollo lingüístico del menor (Beebe, et al., 2010; Chamberland, et al., 2015; Levickis, et al., 2014; Madigan, et al., 2019). El sistema se elaboró siguiendo un procedimiento mixto deductivo-inductivo; es decir, se elaboró un listado de conductas correspondientes a cada uno de los criterios, posteriormente se aplicó el sistema a algunas observaciones y se incluyeron en el sistema conductas que aparecieron en estas primeras observaciones que se valoraron relevantes. Finalmente, a partir del marco conceptual, se utilizaron los criterios que nos permitieron realizar agrupaciones por afinidad entre los rasgos de las conductas.

Una vez diseñado y revisado el sistema de categorías, se definieron las conductas y dos observadores analizaron de forma independiente el 15% de las sesiones de forma paralela para comprobar que la definición de las categorías era suficientemente clara para que cualquier investigador clasificara las observaciones de forma inequívoca. Se categorizaron en un primer momento 6 vídeos, se analizaron las discrepancias y se definieron más específicamente las categorías para evitarlas. Posteriormente los dos investigadores analizaron 10 vídeos más y comprobaron que no había discrepancias, dejándose el sistema de categorización como definitivo.

Las categorías han sido definidas y descritas detalladamente acompañándolas de ejemplos de conductas que se incluyen en estas. Cada categoría consta del núcleo categorial (o esencia básica de la categoría) y del nivel de plasticidad (o apertura) que se refiere al conjunto de las manifestaciones externas de las conductas asignadas a la misma categoría (Anguera, et al., 2007) Por ejemplo, en la categoría postura “adecuada”, el nivel de plasticidad estará formado por las diversas conductas posibles en que se manifiesta “adecuada” (de lado, enfrente, delante, etc.).

La segmentación de las unidades que las componen para una mejor operativización se ha llevado a cabo a través de un proceso de triple restricción, tal y como indican Anguera et al. (2007):

4. VALIDACIÓN DEL PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO. 4.4. PLAN DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

a) Identificables por sí mismas, y, por consiguiente, separables y distinguibles de otras, con lo cual adquieren entidad propia.

b) Denominables, de forma que la asignación de un nombre, a su vez, permite materializar la distinción respecto de otras unidades.

c) Definibles, con lo cual se consolida la entidad diferenciada que adquieren, a la vez que se las dota de la base necesaria para su operatividad en la actividad evaluativa posterior.

El sistema final de categorías se componía de 8 dimensiones, con sus respectivas categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes.

El sistema de categorías se muestra en la tabla 13.

Tabla 13. Sistema de categoría-variables

Categorías	Descripción de categoría	
Variables		
Duración actividad	Duración de la actividad en segundos.	
Diada-Comunicativa	Comunicación sincrónica	Existe un intercambio comunicativo coordinado entre ambos.
	Comunicación asincrónica	No existe un intercambio comunicativo coordinado entre ambos.
Diada-Interacción	Imitación idéntica	Participante emite expresiones idénticas a los enunciados emitido previamente por el niño.
	Interpretación	El participante otorga significado a las emisiones y gestos del menor
	Propuesta de interacción de la educadora al menor	El participante demanda la atención al menor para iniciar interacción
	Intrusión verbal de la educadora	El participante intenta frenar, liderar, rechaza propuesta, interrumpe, ... al menor para dirigirlo de forma verbal.

4. VALIDACIÓN DEL PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO. 4.4. PLAN DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

	Intrusión física de la educadora	El participante intenta frenar, liderar, rechaza propuesta, interrumpe, ... al menor para dirigirlo de forma física.
	Intrusión mixta de la educadora	El participante intenta frenar, liderar, rechaza propuesta, interrumpe, ... al menor para dirigirlo de forma física y verbal.
	Colaboración	Cuando el menor solicita juguete el participante se lo acerca, comparte, etc
	Rechazo a la interacción del menor	El participante es abandonado o rechazado en la actividad por el menor.
	Refuerzo positivo	El participante le dice o manifiesta con gestos de manera explícita al menor que está emitiendo una expresión correcta.
	Refuerzos negativos	El participante le dice o manifiesta con gestos de manera explícita al menor que está emitiendo una expresión incorrecta
	Refuerzo implícito	El participante presenta una versión mejorada de la expresión del menor sin decir que está haciendo una corrección.
	Estimulación verbal	La educadora favorece e incita el aprendizaje lingüístico del menor
Tono	Cariñoso	El participante hace uso de un tono cariñoso, alegre, íntimo, amistoso.
	Imperativo	El participante hace uso de un tono directivo, sin afecto, enfadado, exigente, distante.
	Neutro	El participante hace uso de un tono apagado, falta de motivación, (indiferente), cansado
Uso material educadora	Reglado	El participante realiza un uso literal del objeto utilizado en el “juego”.
	Adaptado	El participante realiza un uso adaptado del objeto utilizado en el “juego”
	Mixto	El participante alterna uso reglado con adaptado.
Rol de la educadora	Participativo	El participante realiza imita, interpreta personajes, rol playing, canta canción, etc.

4. VALIDACIÓN DEL PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO. 4.4. PLAN DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

durante el “juego”	Acompaña	El participante está en un segundo plano, pero cerca del menor y en caso de reclamo responde a las necesidades del menor.
	Guía-directiva	El participante indica que hacer y cómo proporcionándole al menor la guía del “juego” para centrar la atención de este, ya que el menor por sí sólo no podría
	Directivo-exigente	La educadora no deja espacio al menor. va más rápido que el menor, exige una atención excesiva al menor. va rápida pasando las páginas y no deja que el menor mire lo que le llama su atención
Posición	Inatención	El participante esta ajeno a la actividad.
	Adecuada	El participante adopta una posición facilitadora para la interacción: misma altura, enfrente, lado o en movimiento.
	Inadecuada	El participante adopta una posición no facilitadora a la interacción: diferente altura, detrás, ...
Selección del material	Adecuado	El material seleccionado por la educadora es adecuado a la edad y nivel del menor.
	Inadecuado	El material seleccionado por la educadora no es adecuado a la edad y nivel del menor.

Fuente: elaboración propia.

4.4.1.3. *Escala del desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años.*

Para evaluar el desarrollo comunicativo-lingüístico de los niños se buscaron escalas de desarrollo que abarcaran las edades de estudio que permitieran realizar una evaluación objetiva. No se encontró ningún instrumento, por ello se creó una escala de desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años. La escala se divide en unidades de edad cronológica proporcionando una serie de marcadores respecto a las fases reconocidas del correcto desarrollo comunicativo-lingüístico del infante. Los marcadores se corresponden con los principales hitos del desarrollo comunicativo-lingüístico ampliamente aceptado por la comunidad científica (Jackson-Maldonado et al., 2005; Moreno, 2005; Pepper, Weitzman, 2007; Perez-Perez, 2013; Secadas, 1992 y Serra,

2014a y 2014b). Abarca desde el momento del nacimiento hasta los 12 años. Se incluyeron estas etapas avanzadas porque a pesar de que en el estudio solo se incluían madres con niños de 0-3 años, el instrumento también tenía una finalidad formativa y se definió un instrumento que pudiera servir a las madres también para etapas posteriores. El instrumento es un check-list que contestan madres o educadoras y se indica que en caso de que surjan desfases importantes debe recurrirse a un especialista para que realice una evaluación. Esta escala no es un instrumento diagnóstico del aspecto comunicativo lingüístico que presenta el infante, sino que se trata de una herramienta para detectar signos de alerta en el desarrollo comunicativo lingüístico que pueda presentar el menor. ([ver anexo 6](#)).

Para situar al menor en el estadio de desarrollo comunicativo-lingüístico que presenta, los ítems de la escala deben ser contestados por las educadoras que estén en contacto diariamente con el infante. Esta escala describe un listado observable de conductas comunicativas verbales y no verbales, que son representativas de la edad cronológica en la que el niño se encuentra. Es recomendable explorar en cada menor, las conductas esperables correspondientes a su edad, las correspondientes a las edades contiguas por encima y por debajo. En la escala se contesta si el menor realiza o no la conducta. Los ítems presentados con un asterisco (*) suponen una señal de alerta y cuando no se realizan debe consultarse al especialista correspondiente para que se le realice una evaluación más exhaustiva. Este mismo proceso de derivación se debe realizar si el infante está por uno o más niveles inferiores en el aspecto comunicativo-lingüístico en relación con su edad cronológica.

Por otra parte, si el niño no realiza todas las conductas esperables en su edad cronológica, se orientará a las madres para realizar actividades dirigidas a estimular el desarrollo de estas. Una vez superada la edad cronológica, si el niño sigue sin presentar conductas de la etapa previa, se deberá pedir evaluación y asesoramiento al especialista (Logopeda).

Para facilitar la identificación de las conductas de la escala se creó una pauta complementaria en la que se proponen actividades para constatar las diferentes conductas que se anotan en la hoja de registro 1 ([ver anexo 6](#)). En la hoja de registro se propone una evaluación rápida del aspecto comunicativo-lingüístico que presenta el menor de 0 a 3 años. Pretende facilitar a la educadora la situación del infante en la escala de desarrollo

4. VALIDACIÓN DEL PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO. 4.4. PLAN DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años. La duración aproximada de la evaluación es de 30 minutos.

La escala de desarrollo comunicativo-lingüística de 0 a 3 años, la hoja de registro I y la pauta de observación pasaron por un proceso de validación.

Para llevar a término el proceso de validación de la escala y de la hoja de registro, se escogieron a dos personas conocedoras del desarrollo comunicativo-lingüístico en los menores de 0 a 3 años. Ambas profesionales contaban con muchos años de experiencia laboral en Atención Temprana e importante formación transdisciplinar. Solicitamos a estas personas expertas que complementaran un documento de validación, en él explicábamos de qué trataba el estudio y se les solicitaba la valoración de los ítems de la escala y la hoja de registro. Además, se realizaron algunas preguntas sobre la escala para saber si el instrumento recogía todos los aspectos del desarrollo educativo, estaba suficientemente detallada y si consideraban que se debían introducir algunos otros elementos o suprimirlos. Así mismo se les solicitaba que puntuaran el nivel de detalle y la facilidad para interpretarla. En el apartado de comentarios podían hacer observaciones finales.

En el caso de la hoja de registro I, la validación se realizó a través de una pregunta en la que se les pidió si consideraban adecuada las actividades propuestas y las puntuaban en una escala de uno a diez. Asimismo, las personas expertas podían comentar en el apartado comentarios todos aquellos aspectos que considerasen necesarios para mejorar el instrumento. Este documento se puede consultar en el [anexo 6](#). A partir de las sugerencias/apreciaciones de estos expertos realizamos las modificaciones necesarias en la escala y hoja de registro. Después de la validación por expertos pasaron un proceso de pilotaje antes de ser aplicadas definitivamente. Por ello, se solicitó a las educadoras que estaban a cargo de las madres y menores que hicieran una valoración del nivel de desarrollo de los niños utilizando las escalas y la hoja de registro. Posteriormente se realizó una entrevista informal con ellos para analizar si habían encontrado dificultades en su aplicación. Con ello se confirmó la suficiencia del nivel de detalle y su facilidad de uso e interpretación.

Las madres y la investigadora utilizaron la escala del desarrollo comunicativo-lingüístico y la hoja de registro I como herramientas psicopedagógicas tanto en la formación de las participantes como en la evaluación del nivel de desarrollo del menor.

4.4.1.4. Entrevista

Para conocer la valoración de las participantes del programa, se diseñó una entrevista semiestructurada ad hoc. A través de diversas preguntas se preguntaba a las participantes respecto si les había sido de utilidad, cuál había sido su aprendizaje y su valoración. Las preguntas del guion no eran ambiguas y se esperan respuestas relativamente breves y precisas.

Las entrevistas se realizaron por teléfono, su duración no superó los 10 minutos y fueron grabadas para su posterior análisis. Como la investigadora y formadora del taller era la misma persona, y con la finalidad de facilitar respuestas honestas, precisas y reales las entrevistas fueron realizadas por dos colaboradoras del grupo de investigación con la que las participantes no habían tenido contacto y no podían asociar al programa. Se le realizó una sesión formativa a la entrevistadora en la que se le explicó el taller que se impartió con las futuras entrevistadas y todo lo referente al mismo para que conociera bien el tema de la entrevista, asimismo se les indicó que no podían inducir respuestas. Se le dio el guion de la entrevista (ver anexo 8) e indicaciones para su realización:

- Dar confianza.
- Mostrar interés. Saber escuchar, reformular y buscar la comprensión de lo que dice la persona entrevistada.
- No interrumpir al entrevistado.
- Dar valor a todas sus respuestas. No hay respuestas buenas ni malas. Por ello, se debe evitar expresiones que puedan ser interpretadas como juicios (correcto, bien, etc.).
- Repetir la pregunta las veces necesarias hasta obtener la respuesta que más se adecue a la pregunta. En algunos casos, las personas entrevistadas pueden presentar dificultades para entender el idioma o la pregunta. Reformular de todas las formas posibles hasta asegurarnos que la entrevistada os entiende.
- Evitar silencios incómodos.

4. VALIDACIÓN DEL PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO. 4.4. PLAN DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

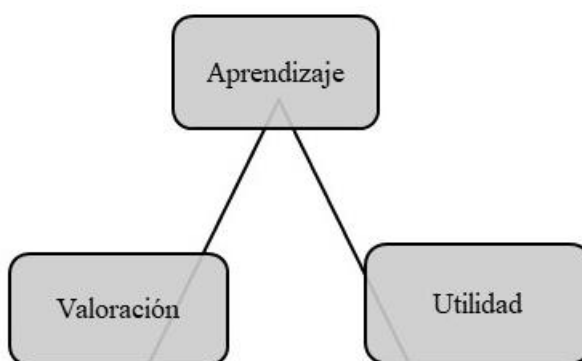
- Mostrar una actitud cordial y aséptica. No juzgar ninguna respuesta.

El guion y la entrevista completa se puede consultar en el [anexo 8](#).

La información recabada en las entrevistas permitió analizar: *el aprendizaje, la utilidad* y la *valoración* del taller por parte de la participante (madre del menor) después de la realización del taller. Las tres dimensiones están relacionadas entre sí. Por ello se analizará la relación de lo que saben con lo que aprenden, la motivación y actitud por el aprendizaje y si los materiales y contenidos del taller son aprovechados.

- La *dimensión aprendizaje* es la principal, ya que es el objetivo principal del taller.
- Las *dimensiones valoración y utilidad* son necesarias para conocer si se ha dado un aprendizaje significativo.

Figura 10. Dimensiones entrevista



Fuente. Elaboración propia.

Dentro de cada dimensión se han considerado las categorías recogidas en la tabla

14.

Tabla 14. Dimensiones y categorías para el análisis de la entrevista

Aprendizaje	<p>Competencias Adquiridas. Esta categoría incluye los aprendizajes nuevos percibidos y significativos por el propio sujeto.</p> <p>Frecuencia. Para que la categoría competencias adquiridas tenga sentido, es necesario determinar la frecuencia de aplicación de los aprendizajes. Aquí se incluirían todas las respuestas que indiquen la frecuencia de aplicación de los aprendizajes.</p>
Utilidad	<p>Significación. En esta categoría se incluye como de significativo ha sido el taller para las participantes, todas las respuestas que circunscriban cambios de sentimientos, actitudes, etc. de ellos como participantes.</p> <p>Detección de necesidades. En esta categoría, se recogen las respuestas que hagan referencia a necesidades, demandas, etc.</p>
Valoración	<p>Evaluación. En esta categoría, se incluyen las respuestas que indiquen valoración general del taller.</p> <p>Satisfacción/ insatisfacción. En esta categoría se reflejan las modificaciones, cambios, que las participantes realizarían en el taller.</p> <p>Calificación. Esta categoría incluye las puntuaciones dadas tanto al taller, como al formador.</p>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 15 se relacionan las preguntas con las dimensiones y categorías.

Tabla 15. Dimensiones y categorías de la entrevista

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	PREGUNTAS
1.Aprendizaje	<p><i>Categoría 1.</i></p> <p>Competencias Adquiridas</p> <p><i>Categoría 2.</i></p> <p>Frecuencia</p>	<p>Pregunta 3. ¿Qué cosas aprendiste?</p> <p>Pregunta 4. ¿Cuándo aplicas lo que aprendiste? ¿Y esto es alguna vez al mes? ¿Alguna vez a la semana? ¿A diario? ¿Siempre?</p>
2.Utilidad	<p><i>Categoría 1</i></p> <p>Significación</p>	<p>Pregunta 2. ¿Lo volverías hacer? ¿Cómo describes tu experiencia?</p>

4. VALIDACIÓN DEL PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO. 4.4. PLAN DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

3. Valoración	Categoría 2. Detección de necesidades	Pregunta 6. ¿Piensas que el taller se adaptó a tus necesidades?
	Categoría 1. Evaluación	Pregunta 1. ¿Qué opinión tienes sobre el taller?
	Categoría 2. Satisfacción/ insatisfacción	Pregunta 5. ¿Qué cosas del taller aconsejarías cambiar? Pregunta 9. ¿Qué consejos les darías a futuros formadores?
	Categoría 7 Calificación	Pregunta 7. De 1 a 10 que puntuación das al taller Pregunta 8. De 1 a 10 que puntuación le das a Esperanza

Fuente: elaboración propia.

4.4.1.5. *Diario de campo.*

Se utilizó el diario de campo como instrumento de registro de información (Obando, 1993; Carbó, 2007; Martínez 2007). Para ello, se usó un cuaderno de notas donde la investigadora fue anotando su experiencia, observaciones, los acontecimientos que transcurrían durante el estudio, la asistencia de las madres, etc. y, en definitiva, datos que ayudasen a evaluar la aplicación del programa.

4.4.2. Procedimiento de recogida de los datos

Tal y como hemos mencionado, para este estudio contactamos con los centros a través de un correo electrónico a los directores donde les comentábamos nuestro interés por realizar el estudio y contar con su participación. Los directores de los centros nos facilitaron el contacto de las diferentes madres. Posteriormente, procedimos a explicar el programa a las madres y las invitamos a participar.

Al inicio del programa se solicitó a las participantes que contestaran al cuestionario sobre conocimientos del desarrollo comunicativo-lingüístico. Después de las sesiones iniciales en que se explicaba el desarrollo comunicativo-lingüístico, se introducía la escala y la pauta de actividades para evaluar el desarrollo comunicativo, y

4. VALIDACIÓN DEL PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO. 4.4. PLAN DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

se solicitaba a la madre que realizará una evaluación de nivel de desarrollo del niño. La formadora (logopeda) también realizaba la evaluación del niño. En las sesiones individuales se grababan las interacciones de las madres con los niños en las actividades prácticas. Este material servía para realizar un análisis conjunto con las madres y también permitió evaluar el nivel de aprendizaje de estas para la evaluación del programa. A lo largo del programa la formadora recogía en un diario de campo la asistencia y actitud de las participantes, las incidencias y otras observaciones que facilitarían interpretar los resultados del programa.

Al finalizar el programa se solicitó que a las participantes que volvieran a contestar el cuestionario, realizaran una evaluación del nivel de desarrollo del niño, que también realizó la formadora (logopeda). Adicionalmente se realizó una entrevista semiestructurada para recoger la evaluación que las madres hacían del programa.

Los datos recogidos se almacenaban en un ordenador para ser posteriormente analizados. La información se anonimizó y la información gráfica se protegió por procedimientos de encriptado y contraseñas. A la hora de analizar la información se asignaron seudónimos a cada una de las participantes.

4.4.2.1. Permisos y consideraciones éticas

El diseño del estudio fue aprobado por la Comisión Ética de Experimentación Animal y Humana de la Universidad Autónoma de Barcelona (CEEAH) con el informe número 3568, (véase [anexo 1](#)). Todas las participantes del estudio han dado su consentimiento informado (véase [anexo 2](#) y [anexo 3](#)) habiendo sido informadas previamente al inicio de la investigación de:

- El estudio y los objetivos de éste.
- Que su participación es voluntaria y en cualquier momento pueden abandonar su participación al programa.
- La duración aproximada del programa.
- Que los datos obtenidos serán tratados de forma anónima y confidencial.

Resulta importante en esta investigación respetar el principio de participación voluntaria, libre e informada de los sujetos, principalmente de las madres y madres que quieran abandonar el programa o no ser filmadas en algún momento durante el mismo.

4.5. Análisis de la información

El análisis de los datos se realizó desde un planteamiento mixto, cualitativo y cuantitativo en función de la tipología de los datos. Los datos cualitativos fueron analizados a través del análisis de contenido de tipo categorial.

Las entrevistas fueron transcritas y se analizaron cualitativamente a través del análisis de contenido y se consideró la frecuencia y porcentaje de aparición de dichas categorías para su interpretación.

Las observaciones se grabaron con la ayuda de una cámara y posteriormente se visualizaron la sesión inicial y final de la actividad de cuento y la actividad de juego categorizando las conductas de las madres y los niños siguiendo el sistema descrito en el apartado [Instrumento de observación de los videos](#). Este proceso se realizó con la ayuda del programa LINCE (para la observación de los registros en video) (Gabin, et al., 2012). Se hizo un análisis cuantitativo de las frecuencias de aparición de las distintas conductas y los tiempos.

Los resultados de los cuestionarios y de las evaluaciones del desarrollo de los niños también fueron analizados cuantitativamente.

Los datos cuantitativos fueron procesados mediante análisis estadísticos descriptivos e inferenciales con la ayuda de los softwares y STATA. Puesto que la muestra era pequeña se utilizó estadística no paramétrica.

4.6. Evidencias de calidad del estudio

Si bien la validez del estudio tiene sus limitaciones que se comentaran en el apartado 5, se han diseñado diferentes mecanismos que permitieran reunir las máximas condiciones posibles de validez interna y externa del estudio.

Si bien la muestra fue reducida, sus características se correspondían con las de las poblaciones vulnerables a las que estas representaban. En este sentido se observó en el análisis que el impacto del programa afectara a todo el conjunto de participantes. Para asegurar fiabilidad del análisis de los datos, las actividades que se analizaron fueron grabadas en video y se analizaron posteriormente. Para evitar sesgos en las entrevistas que se hicieron a las participantes, estas fueron realizadas por personas externas a la investigadora y grabadas en un archivo de audio. Finalmente, el proceso de análisis de la información también ha estado corroborado por un segundo investigador

4.7. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la evaluación del programa. Hemos organizado los resultados en tres apartados: en el primer apartado, describimos la muestra, características de las madres, centros y menores; en el segundo, se describen los indicadores relacionados con la implementación del programa; en el tercer apartado la valoración de las madres acerca del programa, y en el último apartado, evaluamos el impacto del programa en:

1. Los conocimientos de las participantes del desarrollo y estimulación del desarrollo comunicativo-lingüístico.
2. Las habilidades de estimulación comunicativo-lingüística de las madres.
3. El impacto del programa en el desarrollo comunicativo-lingüístico de los niños.

4.7.1. Descripción de la muestra

4.7.1.1. Características de las madres

En total 16 participantes recibieron la formación de la versión final del programa: 15 madres y 1 madre. De estas, el 31% eran madres tuteladas y 69% madres en situación de vulnerabilidad. Las participantes tenían edades comprendidas entre los 10 y los 34 años ($M = 23.3$, $SD = 7.1$). Concretamente una tenía 10 años, cuatro tenían entre 16 y 18 años, cinco entre 20 y 23 años, y seis entre 25 y 34 años. El 50% de las madres eran de nacionalidad española, 12.5% marroquí, 25% pakistaní y 25% ecuatoriana. La muestra estaba formada por usuarias de los cuatro centros participantes.

4.7.1.2. Características de los menores

La media de edad de los hijos de las madres que participaron en el programa era de 15.5 meses ($SD = 9.2$). El conjunto de la muestra se encuentra entre 0 meses (recién nacidos) y los 27 meses de edad. Concretamente, tres tenían entre 0 y 2 meses, siete entre 11 y 16 meses, cinco entre 22 y 27 meses. En relación con el sexo, nueve eran femenino y seis masculino.

4.7.2. Implementación del programa

El programa fue implantado, en todos los casos, por la misma formadora, logopeda especialista. En el diario de campo se fueron anotando las sesiones realizadas, la asistencia, incidencias, contratiempos y actitud de las madres a lo largo de las sesiones. Estos datos nos permitieron comprobar la adherencia al programa de todas las participantes, la importancia de la relación de confianza entre la formadora y las participantes y la motivación que el programa generó. A continuación, se presenta un resumen del desarrollo del programa.

El centro establecía el día y hora de la primera sesión, ya que se encargaba de reunir a las madres y a la formadora por primera vez. A partir de este encuentro, la formadora acordaba de forma específica el horario que mejor se adaptaba a cada una de las madres y a los menores facilitándoles así, la realización de las sesiones del taller. Se

tuvieron en cuenta las agendas, rutinas y responsabilidades tanto del menor como de la madre (médicos, comidas, descansos, clases, etc.).

El programa se realizó en los centros correspondientes de cada madre y los espacios donde se realizaron las sesiones fueron distintos en cada centro. Con respecto al centro 1, las sesiones se realizaron en el hogar de cada familia; en el centro 2 se realizaron en una sala habilitada para ello; y en los centros 3 y 4, se realizaban en las habitaciones de las madres cuando eran sesiones individuales y en una sala habilitada para ello cuando eran grupales. En todos los casos, la formadora era quien se desplazaba.

A todas las participantes se les facilitó el número de teléfono y el correo electrónico de la formadora con la que podían comunicarse a través de mensajes de instantáneos, llamadas, etc. De esta forma las madres tenían la posibilidad de informar de los contratiempos surgidos para la realización de la sesión en la hora y día acordado. Así mismo, a través de estos medios de comunicación, la formadora recordaba la sesión el día previo. Si surgía cualquier contratiempo que comportara que no se podía realizar la sesión, se recuperaba.

Además, en la realización del taller se incidió mucho en la relación formadora-madre y en la asistencia. Es decir, la formadora tenía en cuenta si la ausencia a alguna sesión era por enfermedad u otro motivo mostrando así, atención y preocupación por ellas.

La actitud de las madres frente al programa fue cambiando a lo largo de su realización. Al principio mostraban más reticencia a participar en las actividades, y fue cuando se produjeron más anulaciones y cambios de las sesiones 1-8. A partir de la sesión 8 la anulación de las sesiones se producía por una causa justificada adecuadamente y acompañada por la solicitud de la madre para recuperarla. Al final del programa se les daba un certificado de asistencia, siempre y cuando hubieran realizado las 24 sesiones:

- La primera sesión se realizó de forma grupal o individual dependiendo de las características de los centros.
- 16 sesiones de trabajo individual (actividades “juego” y “cuento”). Estas sesiones tenían cuatro partes sin un orden establecido, ya que era un proceso continuo y dependía de la sesión anterior. (1) La madre realizaba la actividad “cuento” o “juego” con su hijo y eran grabadas; (2) la madre y la formadora visualizaban y analizaban la interacción grabada; (3) se

4. VALIDACIÓN DEL PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO. 4.7.
RESULTADOS

visualizaban y analizaban videos modelos; y (4) la madre repetía la actividad.

- 4 sesiones de rol-playing. Estas sesiones eran grupales de 4 o más participantes. Se realizaba una sesión teatral desempeñando los papeles de madres e hijos.
- 3 sesiones de final de nivel. En estas sesiones se producía la visualización de los videos finales del nivel correspondiente. Se le daba a la madre la opción de visualizar su grabación de forma grupal o individual. Al final de la visualización se les entregaba un diploma y se les felicitaba por el trabajo.

De las 16 participantes, 12 realizaron las 24 sesiones del taller de forma semanal o quincenal (en caso de recuperar alguna sesión por los motivos comentados anteriormente). Debido a que 3 de las participantes solo realizaron la actividad “juego”, ya que la edad de los menores (entre 0 y 2 meses) impedía su realización. Además, otras 3 participantes interrumpieron su continuidad por los siguientes motivos:

- 2 dieron a luz y durante 1 mes se pausó la actividad con ellas, retomándola por donde se quedaron. Con estas madres ellas se trabajó su empoderamiento antes de que el menor naciera.
- 1 no realizó las sesiones 23 y 24 por mudarse a otro país por motivos familiares.

En referencia a las grabaciones, al inicio del programa después de informarlas del programa y el tratamiento de los datos, conjuntamente con el consentimiento informado se les solicitó que firmaran una autorización para la grabación de las sesiones, tanto para ellas (véase [anexo 2](#)) como para el menor (véase [anexo 3](#)). En todo momento, se respetó la decisión de la madre de ser grabada o no y de eliminar la grabación después de visualizarla y no estar conforme. Las madres aceptaron que fueran grabadas excepto en ocasiones puntuales en las primeras sesiones. Una de las participantes se negó a ser grabada realizando la actividad inicial “cuento” porque pensaba que lo haría mal, y otras, solicitaron la eliminación de alguna sesión diferente a la inicial o final por no verse “arreglada” o “no gustarse”. La eliminación de estas últimas no repercutía en nuestro análisis. De la sesión 8 a la 24 mostraron interés en ser grabadas, verse y mejorar sus

conductas. Incluso si se anulaba alguna sesión, estaban impacientes por recuperarla para que su video final de nivel quedase bien.

4.7.3. Valoración de las madres del programa

Para conocer la valoración de las participantes sobre el programa y la formadora se les realizó una entrevista semiestructurada de nueve preguntas al finalizar el programa (véase [anexo 8](#)). Esta entrevista fue realizada por vía telefónica y llevada a cabo por dos personas distintas a la formadora (investigadora). Se tuvieron tres variables en cuenta: *aprendizaje*, *utilidad* y *valoración* (véase el apartado [entrevista](#)). De las 16 madres que completaron el programa, 13 contestaron a la entrevista, pero 3 no contestaron a las llamadas realizadas por las entrevistadoras.

4.7.3.1. Variable: aprendizaje

Categoría 1: competencias adquiridas

- **Pregunta 3.** ¿Qué cosas aprendiste?

Del análisis de las respuestas recogidas de cada una de las 13 madres que contestaron, emergieron 2 subcategorías:

1. Aprendizajes relacionados con la interacción positiva y vinculación madre-hijo:

Las 13 madres indicaron haber aprendido a tener o mejorar la relación con su hijo. Debido a que habían aprendido a ser pacientes (46.2% de las madres), a comunicarse, escucharlos y entenderlos (53,8% de las madres), a dar atención jugando y estando por él (92,3%), a entender que son la madre (23,1%) y disfrutar jugando con el menor (76.9%).

“He aprendido a dar atención a las niñas, aprender como jugar con las dos, porque yo tengo dos niñas, y yo he aprendido a tener relación con mis hijas. He aprendido a tener paciencia”

(Participante 8)

“El taller me ha valido mucho la verdad, porque me ha dado el punto justo que necesitaba con mi hijo, vinculación. Me ha ayudado a entender más como es, como se siente un bebé, a jugar a su manera, hablarle a su idioma, me ha encantado mucho porque ahora sé que siempre un momento de “juego” con él, él es feliz”

(Participante 11)

“A dejarle sus tiempos, a escucharla, a entender que a veces si, a veces no, a ponerle rutinas, a divertirme con ella intentar de entenderla siempre, sobre todo entender que soy su mamá y respetar sus ritmos”.

(Participante 3)

“He aprendido a madurar mucho, ser su mama y a jugar mucho con él”.

(Participante 4)

“He aprendido a comunicarme mejor con mi hija. Ha saber decirle que no. A ser paciente, a jugar a “juego” simbólico, contarle “cuentos” para dormir y así enseñarle a que duerma sola. Escucharla cuando me habla...”

(Participante 2)

2. Aprendizajes relacionados con la adquisición de habilidades:

En referencia a esto, destacaron los aprendizajes relacionados con “saber jugar” (69,23%), contarle cuentos (23,1%), hablar con el menor (46,15) y saber enseñarle (38,46%). Además, mencionaron y comentaron la utilidad de visualizar los videos modelos (15%), ya que las interacciones que aparecen les sirvieron de ejemplo para su actuación.

“Las cosas que salen en el vídeo, jugar con él, como hablar con él, tener paciencia con los dos niños y muchas cosas más”

(Participante 9)

“Ahora “juego” y hablo con mi niña, a tener paciencia”.

(Participante 7)

“Jugar con mi niño, me enseñó muchas cosas, hablamos, jugamos, hago actividades con niño, le enseñó”.

“Aprendí demasiadas cosas, no facilitarle a mi hijo, ya que antes de que hablará siempre le dábamos la respuesta y el ya no tenía que decir nada y no hablaba”

(Participante 6)

“Ahora ya confió en (nombre del menor) aunque la vigilando desde un segundo plano, no sobreprotejo tanto. Entender que es una niña y no puede entender frases tan largas, debo hacerlas más cortas, ser más expresiva. A realizar “juego” simbólico adaptado a su edad. los “cuentos” los guio yo, pero respeto el orden que quiere llevar (nombre del menor). Enseñarle a hablar. Quitarle el pecho sin traumas, respetando su tiempo y leyéndole un “cuento”. Jugar con ella y pasármelo bien. A poner límites con amor”

(Participante 3)

Categoría 2: Frecuencia

- **Pregunta 4** ¿Cuándo aplicas lo que aprendiste? ¿Y esto es alguna vez al mes? ¿Alguna vez a la semana? ¿A diario? ¿Siempre?

De las 13 madres, el 46,20% de las madres aplicaban lo que aprendían cada día, el 30% siempre y el 23% cuando podían.

“Eso lo tienes que aplicar cada día. Cada día tienes que seguir, si no, no se puede”

(Participante 3)

4.7.3.2. *Variable utilidad*

Categoría 1: Significación

- **Pregunta 2.** ¿Lo volverías hacer? ¿Cómo describes tu experiencia?

En cuanto a si lo volverían hacer, las trece madres contestaron de forma afirmativa.

En el momento de describir la experiencia, dos de ellas la definieron como “bonita”, ocho como “muy buena”, tres como “un taller práctico con buenos resultados, donde aprendes mucho”. Además, tres de ellas, destacaron que se habían sentido y se lo habían pasado muy bien durante su realización. Además, dos especificaron “sentirse bien” con la formadora.

“Si, muy bonita y buenos resultados”

(Participante 1).

“Es muy práctico, aprendí mucho”

(Participante 2).

“Si, lo volvería a hacer, una experiencia bastante productiva, fructífera y en la cual sí que realmente ves cambios a partir de lo que te enseñan ¿no?, ósea, poner en práctica y realmente ayudar a tu hijo a crecer y tu misma aprender muchas más cosas para poder ayudarte a ti y a él para tener muy buena relación”

(Participante 3).

“Si, pues una experiencia muy buena, que me ayuda a ser más atenta, a tener más paciencia con mi hijo”

(Participante 4).

“Muy buena, me lo he pasado bien. La chica logopeda es muy simpática, me ha encantado conocerla, es muy maja”

Categoría 2: Detección de necesidades

- **Pregunta 6.** ¿Piensas que el taller se adaptó a tus necesidades?

De las 13, todas ellas, contestaron de forma afirmativa, además, 2 de ellas añadieron los aspectos más importantes que les habían ayudado.

“Si, en todo momento, me escuchaba, me resolvía mis dudas”

(Participante 2).

“Si, en todo momento. Recuerdo que llegue con mi hija que teníamos problemas de comunicación, yo no la entendía mucho. Realmente Esperanza me ayudó muchísimo a entender no solo con las palabras de ella, si no ver más allá, sus gestos, respetarla mucho. Saber que solo tiene dos años. Entender eso, que no tengo que exigirle más de la cuenta. Que hay un orden, que a veces uno tiene un día bueno y otro malo”

(Participante 3).

4.7.3.3. Variable: Valoración

Categoría 1: Evaluación

- **Pregunta 1.** ¿Qué opinión tienes sobre el taller?

Cuando se les preguntó por su opinión sobre el taller, las 13 contestaron que tenían buena o muy buena opinión del taller:

- 4 de ellas resaltaron que les gustó mucho.
- 4 madres destacaron que habían aprendido mucho y los aprendizajes más significativos para ellas.

“Yo he aprendido muchas cosas con la (nombre formador) porque antes, yo antes he tenido muchos problemas con mi hija, llorar mucho, llorar todo el rato. después de (nombre formador). ya no, yo he aprendido mucho con (nombre formador)”

(Participante 8)

4. VALIDACIÓN DEL PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO. 4.7.
RESULTADOS

- 1 madre destacó la forma (un ritmo moderado, respetando mucho los tiempos del menor)

“Pues muy buena, aprendimos a un ritmo moderado y respetando mucho los tiempos de mi hija, ósea me gustó mucho”

(Participante 3).

- 2 madres hicieron referencia al contenido (hablar con mi hijo).

“Sí, me gustó mucho. Me gusto porque me ayudó mucho para hablar con mi hijo”

(Participante 6).

- 1 madre lo valoró como experiencia buena y que lo recomendaría.

“Una experiencia muy buena, lo recomiendo”

(Participante 1).

- 1 madre destacó que el taller era diferente a los que había hecho

“Buena, Diferente a otros que he hecho”

(Participante 2).

Categoría 2: Satisfacción/ insatisfacción

- **Pregunta 5.** ¿Qué cosas del taller aconsejarías cambiar?

Con respecto a esta pregunta, la respuesta fue unánime: “nada”. A todas ellas, les parecía bien como era y en su reafirmación incluían la adaptación de la formadora hacia su caso en particular.

“No, además ella se adaptó muy bien a nuestros horarios locos”

(Participante 3).

“No, me ha gustado, no cambiaría nada”

(Participante 7).

- **Pregunta 9.** ¿Qué consejos les darías a futuros formadores?

De las 13 madres, todas contestaron que como lo había hecho la formadora, 5 no añadían ningún consejo y el resto, 8, resaltaban características que habían observado en la formadora y que a ellas les había facilitado la realización del taller. Entre las que se encontraba: saber escuchar, ser buena persona “de confianza”, tener paciencia y saberlas ayudar.

“Paciencia como ha tenido Esperanza. Nos ha costado porque al principio nos
cuesta hacerlo bien y ponernos en serio”

(Participante 1)

“Sobre todo, si es verdad, que hay una pauta del taller, pero le diría como lo hizo
Esperanza, Ósea, no solo llevaba la guía del taller y lo que se va a hacer cada día, sino que
escuchaba al papa o a la mamá con las preocupaciones que llevaba, e intentaba como
reconducirlo y realizar un hilo conductor entre las preocupaciones que tiene el padre y
ayudarle, ¿no? con las herramientas que tiene en la manera en la que va el taller enfocado,
enfocarse bastante bien en el niño”

(Participante 3)

“Depende de cómo fuera con nosotras. Que sepa ayudarnos con nuestros hijos”

(Participante 4)

Esperanza muy bien conmigo. Con Esperanza poder hablar de todo.

(Participante 6)

“Esperanza es buena con nosotras, con nuestras hijas. Como ella lo hace”

(Participante 7)

“Como Esperanza, ella hablar conmigo, escuchar”

(Participante 10)

“Le diría que como lo hizo Esperanza, que escuche, que sepa guiarnos”

Categoría 3: Calificación

- **Pregunta 7.** ¿De 1 a 10 que puntuación das al taller?

Se les pidió que valoraran entre 1 y 10 el taller. El número 1 representaba la
puntuación más baja y el 10 la puntuación más alta. Por lo que, cuanto mayor era el
número mejor valoración daban al taller y viceversa.

La puntuación media dada al taller por las madres fue de 9,9. 12 de ellas puntuaron con 10 el taller, dándole la nota máxima y solo una lo puntuó con un 9.

De este modo, se muestra que las madres valoraron positivamente el taller.

- **Pregunta 8.** De 1 a 10 que puntuación le das a Esperanza

Las 13 madres puntuaron con 10 a la formadora, dándole la nota máxima. Dos de los casos indicaron que si había una nota superior a 10 se la darían. Ello muestra un alto grado de satisfacción con la formadora.

4.7.4. Evaluación del impacto del programa en los conocimientos de las madres sobre el desarrollo comunicativo-lingüístico antes y después de realizar el programa

Para evaluar el conocimiento de las madres entorno al desarrollo comunicativo y lingüístico de menores 0-3 años, se pasó un cuestionario a las participantes al inicio y al final del programa. El cuestionario estaba conformado por 12 preguntas cerradas con tres opciones de respuesta en relación con los estadios de desarrollo infantil, los signos de alarma y el proceso de adquisición del lenguaje (véase [Anexo 7.](#)) En el apartado de instrumentos se detalla cómo fue construido el instrumento.

En la aplicación inicial del cuestionario, antes de iniciar el programa, ninguna de las participantes obtuvo más de 4 puntos de los 12 posibles (M=2.1, SD=1.3) en el cuestionario, mostrando un alto desconocimiento del desarrollo comunicativo lingüístico en la infancia. Tras la realización del programa, las puntuaciones en este cuestionario oscilaron entre los 9 y 12 puntos (M=11.2, SD= 1). La prueba de Wilcoxon confirmaba el aprendizaje que se había producido de forma estadísticamente significativa ($z = -3.5$, $p = .0004$).

Para evaluar la percepción que la madre tenía del nivel de desarrollo comunicativo-lingüístico de su hijo, se le solicitó que hiciera una evaluación de su hijo, marcando los ítems de la “*Escala del desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años*” diseñada para este estudio. La escala se puede consultar en el siguiente enlace:

https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2016/166925/escala_comunicativo_lingüístico_0_a_12.pdf.

En la escala, se contemplan una serie de ítems referentes al desarrollo comunicativo y lingüístico, tanto de comprensión como de expresión, que deben cumplirse dentro de unos márgenes de edad. Para el análisis de los resultados hemos asignado un nivel a cada franja de edad siendo el nivel 1 el correspondiente al intervalo de 0 a 4 meses de edad y el nivel 10 de 4 a 5 años.

A continuación, detallamos la edad cronológica correspondiente a cada nivel de la escala:

Nivel 1= De 0 a 4 meses

Nivel 2 = De 5 a 8 meses

Nivel 3 = De 8 a 9 meses

Nivel 4 = De 9 a 12 meses

Nivel 5 = De 12 a 18 meses

Nivel 6 = De 18 a 24 meses

Nivel 7 = De 24 a 30 meses

Nivel 8 = De 30 a 36 meses

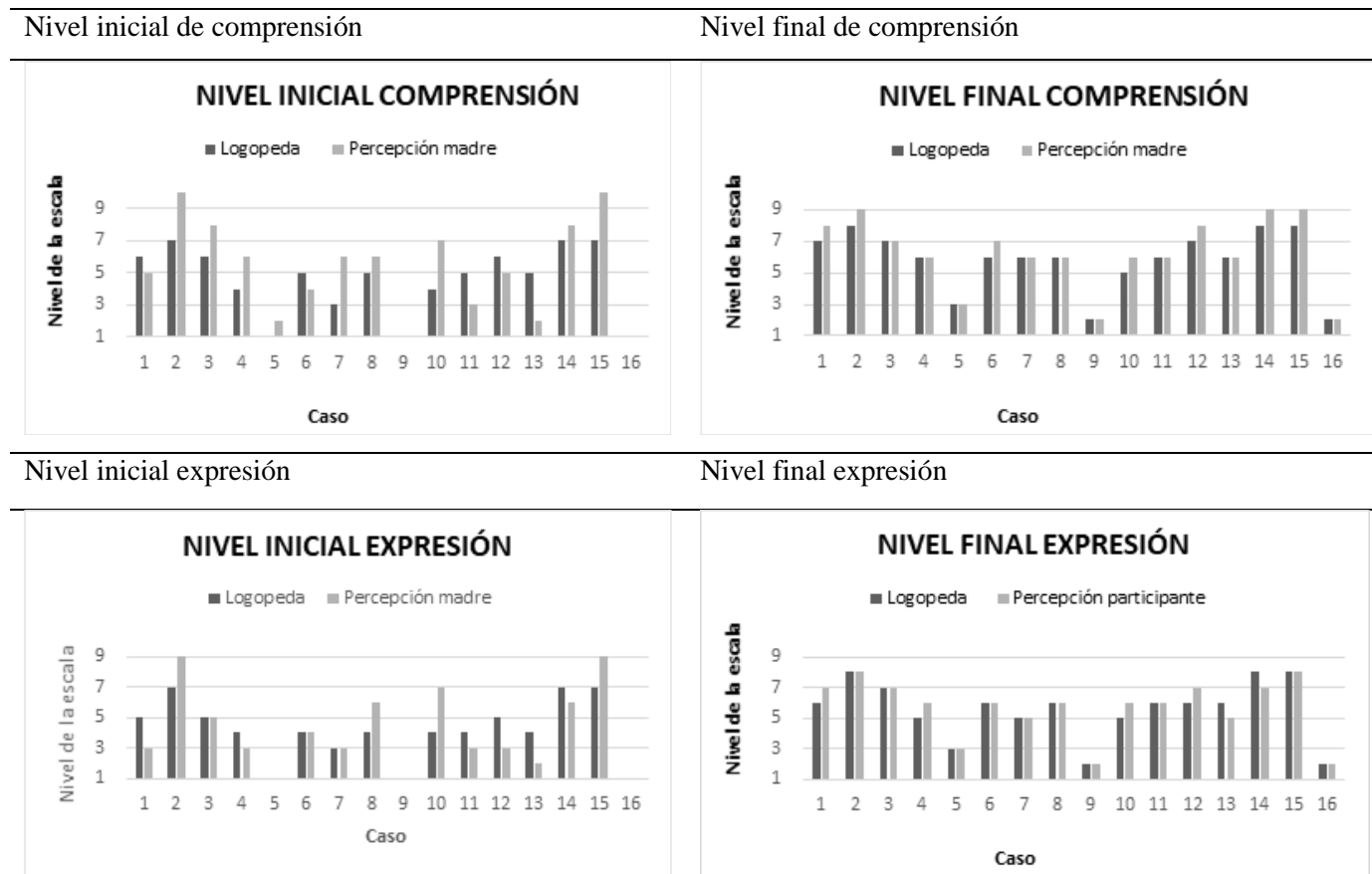
Nivel 9 = De 36 a 48 meses

Nivel 10 = De 48 a 60 meses

El nivel de la escala se asignaba cuando la madre marcaba al menos el 50% de los ítems de ese nivel. Una especialista en logopedia, la autora de este trabajo, evaluó el nivel del niño para valorar si la madre sobrevaloraba o subvaloraba el nivel de desarrollo de su hijo.

Cómo puede observarse en la tabla 16, antes de realizar el programa, algunas madres presentaron evaluaciones sesgadas especialmente en la parte comprensiva. Nueve de ellas sobrevaloraron el nivel del menor y cinco lo subvaloraron. En el lenguaje expresivo cuatro de ellas sobrevaloraron y seis subvaloraron el nivel de desarrollo de su hijo. Al finalizar el programa, fueron capaces de situar a su hijo en su nivel correspondiente o muy aproximado a este, mostrando una mayor capacidad perceptiva del nivel presentado por su hijo, tabla 16

Tabla 16. Gráficas de la percepción de la madre del nivel de comprensión y expresión del menor al inicio y al final del programa.



Fuente. Elaboración propia. NOTA. Eje vertical “nivel de la escala”: nivel proporcionado a las divisiones de la edad cronológica correspondiente de la escala (véase p. 195). Eje horizontal “menor”: cada número se corresponde con los niños que han participado en el taller.

4.7.5. Impacto del programa en las habilidades comunicativo-lingüísticas que mostraron las madres antes y después de realizar el programa

Se analizaron las habilidades que mostraban las madres para estimular el lenguaje de los niños a partir de dos propuestas de interacción: “cuento” y “juego” en la sesión inicial y final. Para ello, se analizaron las siguientes variables: duración de la actividad, el tiempo de comunicación sincrónica y asincrónica, propuestas de inicio de interacción de la madre y rechazos del menor a estas propuestas, intrusiones verbales, físicas y mixtas de la madre, colaboración y provocación, refuerzos positivos, negativos e implícitos, imitación e interpretación, estimulación verbal, selección material, posición, rol de la educadora, uso del material y tono (véase el apartado [instrumento de observación de los videos](#)).

4.7.5.1. Variable: duración de la actividad

Se midió el tiempo en que la madre y el hijo realizaban la actividad. Este tiempo en el “cuento” era libre y en el “juego” se grababa un máximo de 10'. La actividad finalizaba antes si el niño perdía interés, siendo este un indicador de la capacidad de la madre de captar la motivación e interés del niño. El coeficiente de Pearson indicó que la edad del menor no influyó en la duración de la actividad, existiendo una relación muy débil entre ambas variables. Tanto para la actividad cuento inicial ($r=0.1409$ $p=0.6624$) y final ($r= 0.1789$ $p=0.5780$) como para la actividad juego inicial ($r= 0.3615$ $p=0.1689$) y final ($r= -0.0175$ $p=0.9486$).

El tiempo que las madres dedicaban a realizar la actividad “cuento” con sus hijos, oscilaba entre 1'13" y 7'58" ($M=251,12"$, $SD=122.1$) al inicio del programa. Al finalizar, se observó un incremento de 3'08" del tiempo, situándose entre 2'15" y 13'26" ($M=422,85"$, $SD=162.5$). La prueba de Wilcoxon confirmó que este incremento era estadísticamente significativo ($z= 2.4$, $p=.01$).

Lo mismo sucedió en la actividad “juego”. Al inicio se situó entre 2'35" y 10' ($M=415.2"$, $SD=127$) y al final entre 4'27" y 10' ($M= 472.6"$, $SD=111.8$) ($z=1.2$, $p=.02$).

4.7.5.2. Variable: comunicación sincrónica y comunicación asincrónica

Se registró el tiempo que madre e hijo/a establecían comunicación sincrónica y en contraste, comunicación asincrónica para valorar la eficacia estimuladora de las interacciones.

Comunicación sincrónica. Intercambio comunicativo coordinado, en la que uno y otro se respondía de forma continuada y cuyo foco de atención era el mismo.

Comunicación asincrónica. Intercambios comunicativos en los que no se respondían, no estaban receptivos, no hacían por entenderse o el foco de atención era distinto para ambos.

Si comparamos el tiempo de comunicación sincrónica que mantenían al inicio con el que mantuvieron al final, se observa un aumento significativo de seis minutos, cincuenta y dos segundos (6'52") ($z=2.9$, $p=.003$) para la actividad “cuento” y de cinco minutos, catorce segundos (5'14") ($z=3.5$, $p=.0004$) para la actividad “juego” (Tabla 17).

Tabla 17. Comunicación sincrónica y asincrónica

VARIABLE	INICIAL	FINAL
Comunicación sincrónica- “cuento”	M=22.3 (SD=28.59) min= 0 máx.=80.5	M=412.8 (SD=162.9) ** min= 129 máx.=795.7
Comunicación sincrónica- “juego”	M=85.175 (SD=104.05) min= 0 máx.=376	M=399.4 (SD=91.9) *** min= 232 máx.=577
Comunicación asincrónica- “cuento”	M= 228.8 (SD=105) min= 76.5 máx.=403.9	M=10.8 (SD=18.9) ** min= 0 máx.=65.9
Comunicación asincrónica- “juego”	M= 330.1 (SD=164.20) min= 0 máx.=556.3	M=73.245 (SD=96.6) *** min= 0 máx.=556.3

Fuente. Elaboración propia *NOTA*. El tiempo se ha medido en segundos. Las diferencias se han señalado: * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

En contraposición, la comunicación asincrónica, disminuyó significativamente en tres minutos, treinta y ocho segundos (3'38") para la actividad “cuento” ($z=-2.9$, $p=.003$) y en cuatro minutos, dieciocho segundos (4'18") para la actividad “juego” ($z=-3.49$, $p=0.0005$), estos resultados muestran un cambio beneficioso en la realización del programa.

4.7.5.3. Variable: propuesta de interacción iniciada por la madre y rechazos del menor a las propuestas

Se contabilizaron las veces que la madre realizaba una propuesta de interacción al menor y los rechazos que el menor realizaba a la propuesta de la madre como indicador de la aceptación del menor de la estimulación que ofrece la madre.

Propuesta de interacción. Invitaciones de la madre al menor, para iniciar o incluirse en la actividad/ “juego” /conversación con el menor, podía darse de forma verbal o gestual.

Rechazo a la interacción del menor. Negativas del menor hacia la interacción con la madre. Es decir, abandonaba la actividad, se alejaba, se apartaba, jugaba solo, no respondía a las demandas, rechazaba o quitaba los juguetes a la madre.

Como puede observarse en la tabla 18, una vez finalizado el programa, el número de propuestas a la interacción por parte de la madre se redujeron notablemente en ambas actividades:

- “cuento” (2.5 vs 1, $z=-2.3$, $p=.02$).
- “juego” (5.7 vs 1, $z=-2.8$, $p=.005$).

Lo mismo sucedió con los rechazos del menor:

- “cuento” (4.41 vs 1.3, $z=-2.2$ $p=0.03$).
- “juego” (7.5 vs .1, $z=-3.2$, $p=.001$).

Tabla 18. Propuesta interacción y rechazo del menor.

VARIABLE	INICIAL	FINAL
Propuesta interacción educadora- “cuento”	M= 2.5 (SD=1.8) min= 0 máx.=5	M=1 (SD=0) * min= 1 máx.=1
Propuesta interacción educadora- “juego”	M=5.7 (SD=6.3) min= 0 máx.=19	M=1 (SD=.3) ** min= 0 máx.=5
Rechazo a la interacción del menor-“cuento”	M=4.41 (SD=4) min=0 máx.=12	M=1.3 (SD=4.0) * min=0 máx.=14
Rechazo a la interacción del menor “juego”	M= 7.5 (SD=7.6) min=0 máx.=21	M=.06 (SD=.25) *** min=0 máx.=1

Fuente. Elaboración propia. *NOTA.* Se contabilizó la frecuencia de aparición. Las diferencias se han señalado: * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

El número de propuestas se redujo en las sesiones finales, de forma al mismo incremento del tiempo de interacción, puesto que el niño se desvincula menos de la actividad y la madre no necesitaba realizar más propuestas de interacción para captar la atención del niño.

4.7.5.4. Variable: intrusiones verbales, físicas y mixtas de la madre

Se registró la frecuencia de aparición de tres tipos de intrusiones de la madre: la verbal, la física y la mixta. Este dato nos permitía valorar si la comunicación era fluida o disruptiva, ya que es uno de los aspectos que puede incidir en la capacidad estimuladora comunicativa.

Intrusión verbal. La madre impone al menor de forma verbal lo que ella quiere hacer y a su forma. Es decir, llama la atención del menor con provocaciones verbales, interrumpiéndolo, frenándolo, convenciéndolo, no dejándole que se exprese, contestando por él o rechazando la propuesta del menor.

Intrusión física. La madre impone al menor de forma física lo que él quiere hacer o para conseguir su atención., limitando su movimiento. Es decir, lo sujeta, le mueve la mano, etc.

Intrusión mixta. La madre realiza intrusión física y verbal de forma conjunta.

Tras la realización del programa, se produjo una disminución significativa de las intrusiones verbales en la actividad “cuento” (3.5 vs .25, $z=-2.9$, $p=.004$) y en la actividad “juego” (12.6 vs .4, $z= -3.1$, $p=.002$). No se produjeron en la actividad final “cuento” ni en la final “juego” ninguna intrusión física (3.5 vs 0, $z=-2.2$, $p=.03$), (1.6 vs .1, $z= -2.4$, $p=.02$), ni mixta (1.3 vs 0, $z=-2$, $p=.04$), (3.8 vs 0, $z= -2.9$, $p=.003$) (Tabla 19).

Tabla 19. Intrusión verbal, física y mixta

VARIABLE	INICIO	FINAL
INTRUSIÓN		
Verbal- “cuento”	M=13.1 (SD=14.6) min=0 máx.=42	M=.25 (SD=.9) ** min=0 máx.=3
Verbal- “juego”	M=12.6 (SD=15.9) min=0 máx.=54	M=.43 (SD=1.1) ** min=0 máx.=4
Física- “cuento”	M=3.5 (SD=5) min=0 máx.=13	M=0 (SD=0) * min=0 máx.=0
Física- “juego”	M=1.6 (SD=2.2) min=0 máx.=6	M=.12 (SD=.34) * min=0 máx.=1
Mixta- “cuento”	M=1.3 (SD=2.1) min=0 máx.=6	M=0 (SD=0) ** min=0 máx.=0
Mixta- “juego”	M=3.8 (SD=4.9)	M=0 (SD=0) **

min=0 máx.=17

min=0 máx.=0

Fuente. Elaboración propia. *NOTA.* Se contabilizó la frecuencia de aparición. Las diferencias se han señalado: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4.7.5.5. Variable: colaboración y provocación

Analizamos las veces que la madre colaboraba con el niño para ayudarle en lo que él quería hacer o por el contrario provocaba para redirigir al menor hacia otras actividades.

Colaboración. Facilitar la realización de la actividad. Es decir, acercar los juguetes al menor porque este no llegaba, ayudar sujetándole las piezas, colaborar para que el menor pasé las páginas del “cuento”, compartir el juguete con el menor.

Provocación. Realizar comportamientos que generen o provoquen malestar al menor, como alejar el juguete del menor.

Se incrementaron significativamente las colaboraciones tanto en el “cuento” (.9 vs 5.8, $z = 2.3$, $p = .02$) como en el “juego” (4.3 vs 5.8, $z = 1.3$, $p = .2$). Por el contrario, se disminuyeron las provocaciones, en “cuento” (3 vs 0, $z = -2.6$, $p = .01$) y en “juego” (3.5 vs .25 $z = -3.1$, $p = .002$).

Tabla 20. Colaboración y provocación

VARIABLE	INICIAL	FINAL
Colaboración- “cuento”	M=.91(SD=1.8) min=0 máx.=6	M=5.83 (SD=5.5) * min=0 máx.=14
Colaboración-“juego”	M=4.3 (SD=6.1) min=0 máx.=17	M=8.4 (SD=13.9) min=0 máx.=46
Provocación –“cuento”	M=3 (SD=4) min=0 máx.=13	M=0 (SD=0) * min=0 máx.=0

Provocación-” juego”	M=3.5 (SD=3.9) min=0 máx.=13	M=.25 (SD=4) ** min=0 máx.=3
-----------------------------	---------------------------------	---------------------------------

Fuente. Elaboración propia. *NOTA.* Se contabilizó la frecuencia de aparición. Las diferencias se han señalado: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4.7.5.6. Variable: refuerzos positivos, negativos

Diferenciamos tres tipos de refuerzos: dos positivos y uno negativo. Los refuerzos positivos A permiten mantener la motivación del niño y aumentar sus emisiones durante la actividad estimuladora; los refuerzos positivos B refuerzan de manera indirecta las emisiones del menor; los negativos disminuyen las emisiones del menor e influyen negativamente en su motivación.

Refuerzo positivo A. Las veces que la madre dice o manifiesta con gestos de manera explícita al menor, que está emitiendo una expresión correcta o lo está realizando bien. Por ejemplo: ej.: ¡muy bien! aplauso, etc.

Refuerzo positivo B Las veces que la madre proporciona al menor una versión mejorada de la expresión que ha emitido el menor, sin decir que está haciendo una corrección. Proporciona ejemplos o acompaña en el aprendizaje. Por ejemplo, el menor dice “gato” y educadora dice “yo creo que se parece más a un perro, mira, hace guau-guau”.

Refuerzo negativo. Las veces que la madre le dice o manifiesta con gestos de manera explícita al menor que está emitiendo una expresión incorrecta. Por ejemplo, ¡no, está mal!, no es un gato, es un perro. Te has equivocado...

Tabla 21. Refuerzo: positivo A y B y negativo

VARIABLE	INICIAL	FINAL
REFUERZO		
Positivo A- “cuento”	M=2.42 (SD=6.54) min=0 máx.=23	M=6 (SD=6.16) * min=1 máx.=19
Positivo A- “juego”	M=8.6 (SD=16.16) min=0 máx.=64	M=13 (SD=10.99) * min=0 máx.=37
Positivo B- “cuento”	M=.41(SD=.99) min=0 máx.=3	M=3.9 (SD=3.7) ** min=0 máx.=12
Positivo B- “juego”	M=.31 (SD=.9) min=0 máx.=3	M=7.5 (SD=7.8) *** min=0 máx.=28
Negativo- “cuento”	M=1 (SD=1.4) min=0 máx.=4	M=.4 (SD=.9) min=0 máx.=3
Negativo- “juego”	M=4.12 (SD=8.8) min=0 máx.=35	M=.12 (SD=.34) * min=0 máx.=1

Fuente. Elaboración propia. *NOTA.* Se contabilizó la frecuencia de aparición. Las diferencias se han señalado: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tras el programa, se observó un incremento significativo de los refuerzos positivos e implícitos respectivamente, tanto para la actividad “cuento” (2.4 vs 6 $z = 2.0$, $p = .04$), (.4 vs 3.9, $z = 2.8$, $p = .005$) como para la actividad “juego” (8.6 vs 13, $z = 2.0$, $p = .04$), (.31 vs 7.5, $z = -3.3$, $p = .001$). Los refuerzos negativos se mantuvieron en la actividad “cuento” (1 vs .41, $z = -1.5$, $p = .1$), pero disminuyeron significativamente en la actividad “juego” (4.1 vs .1, $z = -2.2$, $p = .02$).

4.7.5.7. Variable: imitación e interpretación

Se tuvo en cuenta la frecuencia de aparición de conductas como la imitación y la interpretación que la madre realizaba en la interacción con el menor como estimulaciones lingüísticas que además tienen efecto motivador.

Imitación. Con imitación reseñamos cuando la madre emite expresiones verbales idénticas a los enunciados emitidos verbal y previamente por el niño, para hacerle saber que se está en sintonía con su comunicación. Es decir, si el menor dice “bababaa”, la madre repite “babababa”.

Interpretación. Son las veces que la madre otorgaba significado a las emisiones verbales, no verbales o gestos del menor. Es decir, si el menor realiza sonidos, sonidos inteligibles, frases sin un orden o gestos, la madre reaccionaba dándole significado.

Tabla 22. Imitación idéntica e interpretación

VARIABLE	INICIAL	FINAL
Imitación-idéntica- “cuento”	M=1.7 (SD=1.9) min=0 máx.=6	M=10.6 (SD=11.66) * min=0 máx.=44
Imitación-idéntica- “juego”	M=1.8 (SD=1.42) min=0 máx.=4	M=7.25 (SD=7.04) *** min=0 máx.=24
Interpretación- cuento”	M=.83 (SD=1.5) min=0 máx.=5	M=16.6 (SD=18.9) * min=0 máx.=64
Interpretación-” juego”	M=1.75 (SD=2.8) min=0 máx.=10	M=12.43 (SD=12.1) ** min=0 máx.=46

Fuente. Elaboración propia. *NOTA.* Se contabilizó la frecuencia de aparición. Las diferencias se han señalado: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Al finalizar el programa, aumentaron significativamente las imitaciones idénticas, tanto en la actividad “cuento” (1.7 vs 10.6, $z=2.4$, $p=.02$) como en la actividad “juego” (1.8 vs 7.25, $Z=3.3$, $P=.001$). Lo mismo sucedió en las interpretaciones, tanto para el “cuento” (.8 vs 16.6, $z=2.3$, $p=.02$), como para la actividad “juego” (1.7 vs 12.4, $z=3.0$, $p=.002$).

4.7.5.8. Variable: estrategias de estimulación verbal

Para esta variable consideramos cuatro estrategias de estimulación verbal considerando que los hijos de las participantes tenían edades distintas que pueden comportar la mayor utilización de unas u otras.

Estrategias de estimulación verbal. Favorecer e incitar el aprendizaje lingüístico del menor tanto en la vertiente expresiva como comprensiva:

- Aporta léxico. Es decir, ofrece vocabulario, canta canciones o proporciona el ejemplo al menor para que diga una palabra o enunciado que él no conoce o no ha integrado a su léxico. Por ejemplo: el menor señala una manzana y madre le dice “una manzana”.
- Presenta una versión mejorada de la expresión del menor, con nuevas unidades gramaticales. Por ejemplo: el menor dice “gato” y madre responde, “si, el gato bebe agua”.
- Pregunta o demanda información o acción. Es decir, emite enunciados que solicitan una acción o emisión de una expresión. se presentan en forma de pregunta, abierta. ejemplo la madre dice: “¿dónde está el león?”
- Activo conocimiento incitando la respuesta del menor. Es decir, realiza sonido silábico o fonético de la inicial para que éste recuerde y exprese una palabra que se supone ya conoce. Por ejemplo: madre dice “muu-muu es una va... vaca”.

Tabla 23. Estrategias de estimulación verbal

VARIABLE		INICIAL	FINAL
Estimulación	verbal	M=33.41 (SD=23.7)	M=132.1 (SD=50.9) **
actividad “cuento”		min=9 máx.=97	min=41 máx.=248
Estimulación	verbal	M=45 (SD=25.2)	M=144.1 (SD=49.3) ***
actividad “juego”		min=0 máx.=90	min=35 máx.=249

Fuente. Elaboración propia. *NOTA.* Se contabilizó la frecuencia de aparición. Las diferencias se han señalado: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Se observó que aumentaron significativamente las estimulaciones verbales, para ambas actividades, “cuento” (33.4 vs 132.1, $z=2.9$, $p=.003$) y “juego” (45 vs 144.1, $z=3.5$, $p=.0005$).

4.7.5.9. *Variable: selección material*

Se clasificó el material que escogía la madre para conocer si era consciente de la edad cronológica del menor y se situaba en la zona próxima a su desarrollo. Se realizaron dos categorías: adecuado e inadecuado.

Adecuado. La madre seleccionaba los materiales adaptados al nivel que presentaba el menor.

Inadecuado. La madre seleccionaba los materiales inapropiados al nivel que presentaba el del menor.

Al inicio del programa, siete madres seleccionaron de forma adecuada y cinco de forma inadecuada el material para la actividad “cuento”. Para la actividad “juego”, la mitad de las madres, ocho, seleccionaron de forma adecuada y ocho inadecuada. Al finalizar, las doce madres de la actividad “cuento” y las dieciséis de la actividad “juego” seleccionaron de forma adecuada el material para ambas actividades.

4.7.5.10. *Variable: posición*

La postura adoptada por la madre se clasificó en adecuada e inadecuada como un indicador facilitador de la interacción entre ambos.

Adecuada. Facilitaba la realización de la actividad y la interacción con el menor. Misma altura que el menor, enfrente, al lado o en movimiento adaptándose al “juego”. Por ejemplo: la madre se sienta en el suelo con el menor, madre lo tiene en su regazo, etc.

Inadecuada. No facilitaba la realización de la actividad ni la interacción con el menor. Diferente altura, detrás del menor o no es adaptada al “juego”. Por ejemplo: el educador de pie y el menor sentado en el suelo jugando; la madre no está en el foco de atención del menor.

Al inicio del programa la mayoría de las madres se posicionaban correctamente para realizar las actividades, a excepción de dos. Al finalizar el programa todas se posicionaban correctamente.

4.7.5.11. *Variable: rol de la educadora*

Diferenciamos cinco roles que adoptaba la madre en su interacción con el menor para conocer la forma e implicación en la que madre interactuaba con el menor.

Rol-participativo. La madre es interactiva en el “juego”. Realiza imitaciones/rol playing, emite voces de personajes, interpreta un papel, canta una canción, hace sonidos, deja que el menor dirija la actividad (sujete el “cuento” y lo dirija), etc.

Rol-acompaña. La madre se mantiene cerca y puede responder las necesidades del menor, pero actúa de observadora del menor, en segundo plano. Por ejemplo: el educador acompaña a pasar la página si el menor le solicita ayuda.

Rol guía-directiva. La madre indica qué hacer y cómo, proporcionándole al menor la guía del “juego” para centrar la atención de este, ya que el menor por sí sólo no podría.

Rol directivo-exigente. La madre no deja espacio al menor, va más rápida que el menor, o exige una atención excesiva al menor. Por ejemplo: va rápida pasando las páginas y no deja que el menor mire lo que le llama su atención, hace una lectura rápida, etc.

Rol-inatención. La madre no está atenta porque es ajena a la actividad que realiza el menor. Por ejemplo, la madre tiene en su regazo al menor, el menor juega, pero ella no está atenta o la madre está en otra actividad o coge otro “cuento” diferente al que tiene el menor o la madre juega con el juguete como un niño, pero no juega conjuntamente con el menor. Por tanto, no le presta atención al menor.

Al inicio del programa:

- actividad “cuento”:
 - cinco madres adoptaron el rol-acompaña.
 - seis madres el rol directivo-exigente.
 - una madre el rol-inatención.
- actividad “juego”:

- dos madres en rol-participativo.
- siete madres en rol-acompaña.
- seis madres en rol-directivo-exigente.
- una madre en rol-inatención.

Al finalizar el programa, las madres adoptaron solamente dos roles, el participativo y el guía-directiva, tanto para la actividad “cuento” (10 rol-participativa y 2 rol guía-directiva), como para la actividad “juego” (11 rol-participativa y 5 rol guía-directiva).

4.7.5.12. Variable: uso del material

Al igual que con la *variable selección de material*, la *variable uso del material* se analizó para conocer si la madre era consciente de la edad cronológica del menor y se situaba en la zona próxima a su desarrollo y si sus demandas eran acordes a ello. Se establecieron distintos usos del material: reglado, adaptado, mixto o ninguno.

Reglado. La madre realizó un seguimiento literal del uso las instrucciones del “juego”. Por ejemplo: lectura literal del “cuento”; leer de principio a fin el “cuento”; el plato solo sirve para comer.

Adaptado. La madre adaptó “el juguete” al interés del menor, realizó un “juego” entretenido, es imaginativa, o llama la atención del menor para el disfrute de este. Por ejemplo: el “cuento” se puede leer sin seguir el texto; se pueden saltar páginas, ir de final al principio, etc.

Mixto. La madre realizó un uso de las instrucciones del “juego”, pero también se adapta a la edad del menor provocando en este un disfrute de la actividad. Por ejemplo: lee el texto del “cuento”, pero el menor es capaz de seguirlo.

Ninguno. La madre acompañó al menor, pero no hizo uso del juguete o “cuento”.

Al inicio del programa:

- En la actividad “cuento” (doce madres):
 - siete realizaron un uso del material reglado;
 - cuatro madres no realizaron ningún uso de material;
 - una madre realizó un uso adaptado del material.
- En la actividad “juego” (dieciséis madres):
 - nueve madres realizaron un uso reglado del material:

- cinco madres no realizaron ningún uso de material;
- dos madres hicieron un uso adaptado del material.

Al finalizar el programa, las madres realizaron un uso mayoritariamente adaptado y mixto del material para ambas actividades: “cuento” (8 adaptado y 4 mixto) y “juego” (8 adaptado y 8 mixto).

4.7.5.13. Variable: tono

El tono es una variable facilitadora de la interacción, ya que en él influyen determinados aspectos relacionados con la emoción. Se distinguieron tres tonos de voz empleados por las madres cuando se dirigían verbalmente a sus hijos.

Tono cariñoso. La madre hizo uso de un tono afectuoso, cariñoso, alegre, íntimo o amistoso.

Tono imperativo. La madre hizo uso de un tono directivo, sin afecto, enfadado o exigente.

Tono neutro. La madre hizo uso de un tono apagado, con falta de motivación (indiferente), cansado o distante.

Antes de realizar el programa, el tono empleado por las madres fue:

- En actividad “cuento”:
 - nueve madres utilizaron un tono neutro;
 - tres madres utilizaron un tono imperativo.
- En la actividad “juego”:
 - cuatro madres utilizaron un tono cariñoso;
 - siete madres utilizaron un tono imperativo;
 - cinco madres utilizaron un tono neutro.

Al finalizar el programa, las doce madres de la actividad “cuento” y las dieciséis de la actividad “juego” empleaban el tono cariñoso.

4.7.6. Impacto del programa en el desarrollo de los niños

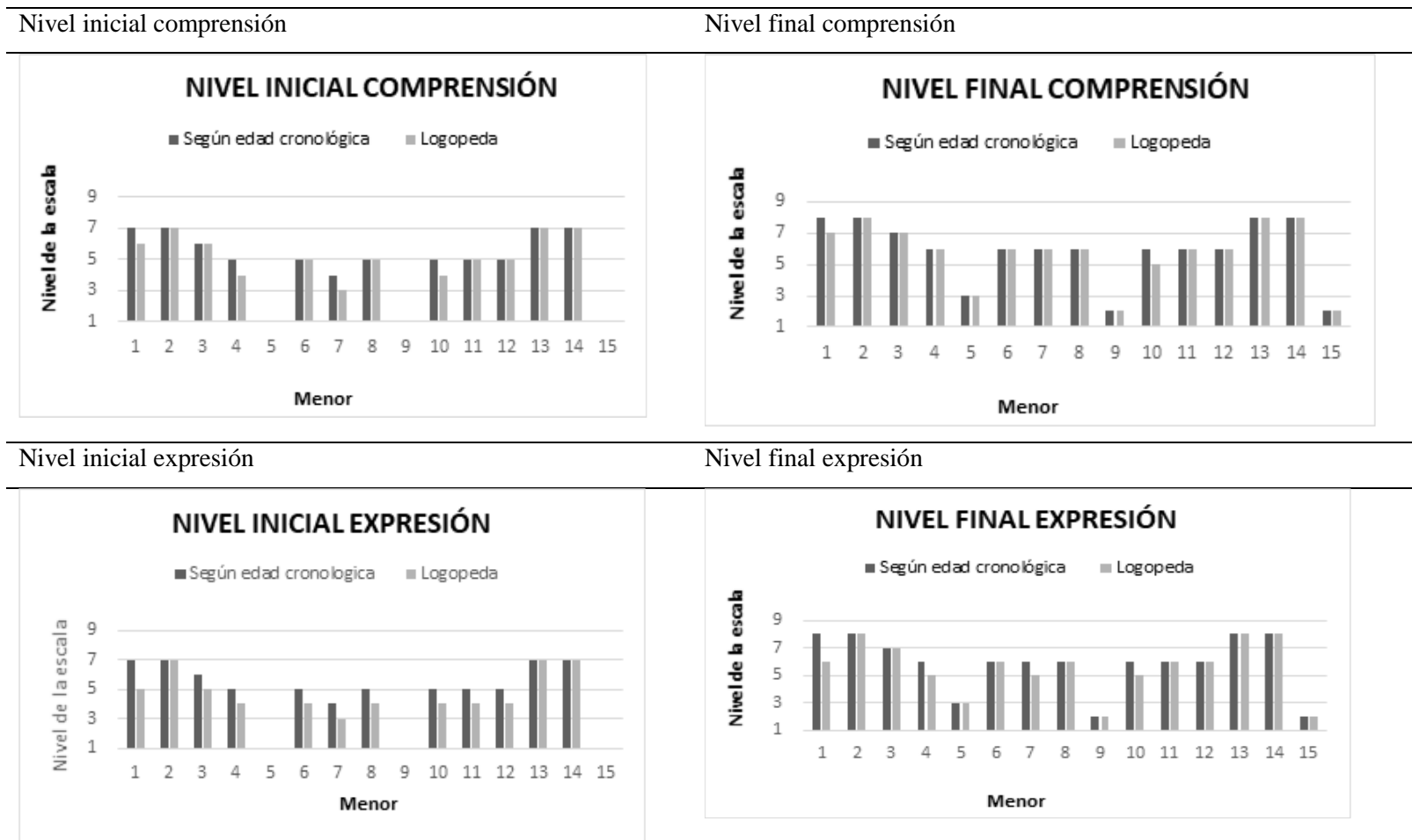
La formadora (logopeda especializada) evaluó a los menores para conocer el nivel de desarrollo comunicativo lingüístico que presentaban. Para ello, utilizó la misma escala que se le proporcionó a la madre y que fue diseñada para este estudio: “Escala del desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años”. La escala se puede consultar en el siguiente enlace:

https://ddd.uab.cat/pub/reccdoc/2016/166925/escala_comunicativo_lingüístico_0_a_12.pdf

El nivel de la escala se asignaba cuando el menor realizaba al menos el 50% de los ítems de ese nivel. A continuación, se muestra el nivel inicial y final en el área comprensiva y expresiva que le correspondería al menor según su edad cronológica y el presentado tras ser evaluado al inicio y al finalizar el programa.

Como puede observarse en la tabla 24, al inicio del programa, 5 de los 16 menores evaluados presentaban un ligero retraso en el desarrollo del lenguaje comprensivo respecto a lo que les correspondía por edad (casos 1, 4, 7, 10 12), y 10 de ellos presentaban retraso en el expresivo (casos 1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12 y 13), siendo el retraso más severo en dos de los niños.

Tabla 24. Gráficos del nivel inicial y final de desarrollo en comprensión y expresión presentados por el menor.



Fuente. Elaboración propia. NOTA. Eje vertical “nivel de la escala”: nivel proporcionado a las divisiones de la edad cronológica correspondiente de la escala (véase p. 195). Eje horizontal “menor”: cada número se corresponde con los niños que han participado en el taller.

4. VALIDACIÓN DEL PROGRAMA “APRENDO A HABLAR JUGANDO CONTIGO. 4.7.
RESULTADOS

Al finalizar el programa, los menores mostraron una evolución positiva. Con respecto a la comprensión, dos de los 5 menores que inicialmente tenían retraso habían alcanzado los niveles esperables para la edad (4 y 7), y 3 menores mantuvieron un retraso leve (1, 10 y 12). En relación con la vertiente expresiva, 5 niños habían alcanzado los niveles esperables por edad (1, 3, 6, 8, 11 y 13); 3 leves (4, 7 y 10) y 2 graves (1 y 12).

5.LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Las principales limitaciones de este estudio se encuentran en el tamaño de la muestra, en la ausencia del grupo control, el nivel de generalización de los aprendizajes y la evolución del menor.

5.1. El tamaño de la muestra y grupo control

El tamaño de la muestra es reducido y las características específicas de esta limitan la posible generalización de los resultados exitosos del programa a otras aplicaciones de este con madres distintas.

La vulnerabilidad de la muestra y el hecho de que muchas de ellas eran menores, y que el estudio requería de la autorización para trabajar con imágenes conllevaba la necesidad de obtener las autorizaciones y permisos que fueron difíciles de lograr. Además, los principios éticos reflejados en los compromisos éticos requerían respetar las decisiones y derechos de las participantes, y no se pudieron grabar todas las sesiones y varias de ellas tuvieron que ser eliminadas si la participante lo solicitaba. Por tanto, nos resultó difícil acceder a un tamaño de muestra más grande.

Sin embargo, debe considerarse que esta era la primera aplicación del programa una vez desarrollado en grupos pilotos previos, y esta aplicación con un número reducido de participantes permitió un análisis más profundo e individualizado de los datos, tanto en relación a los resultados, como a todos los factores que facilitan la aceptación y adherencia al programa, la motivación, los procesos que convierten los aprendizajes en significativos, como en relación a las características de la educadora que facilitan los resultados positivos del programa. Todo ello permite detallar los protocolos de aplicación del programa para que este obtenga los resultados deseados.

Por los motivos antes apuntados y motivos éticos, no pudimos tener un grupo control, ya que el factor tiempo es crucial para el correcto desarrollo del niño. Puesto que toda la creación del programa a través de la investigación-acción nos había comportado mucho tiempo y el periodo para finalizar la tesis se acababa no podíamos tener un grupo control para la aplicación de la versión definitiva al que aplicar el programa posteriormente. Por otra parte, aunque hubiéramos tenido dicho tiempo ubicar a una diada madre-hijo en un grupo control pensando en que podrían recibir el programa más tarde

suponía un grave perjuicio para el niño porque su desarrollo no se detiene y el perjuicio que generaba en su desarrollo cada mes que pasaba sin los beneficios del programa podía no recuperarse. Por ello, optamos por un diseño sin grupo control. De este modo, todas las participantes se beneficiaron del programa.

Sin embargo, se requiere que en futuros estudios se replique la investigación con otra muestra mayor que incluya una mayor diversidad de madres para ver si se confirman los resultados obtenidos.

5.2. Generalización de los aprendizajes

A pesar de que se comprobó la adquisición de habilidades por parte de las participantes, sin un seguimiento en contextos y tiempos fuera del programa, no podemos asegurar que dichas habilidades sean llevadas a la práctica, en la vida cotidiana, sin la supervisión de la formadora. Por tanto, no sabemos si esta práctica se generaliza a otros espacios y se mantiene en el tiempo tras finalizar el programa.

A las dificultades metodológicas para realizar una evaluación de los otros contextos fuera de los de las sesiones del programa, y las relativas a los recursos y tiempos necesarios para hacer una evaluación diferida, se añaden la imposibilidad de acceso a la muestra fuera de los espacios establecidos por los centros por razones de privacidad de las usuarias.

5.3. Evolución del menor

Este estudio solo se centró en la influencia de la familia (educadora principal: figura materna) en el desarrollo del lenguaje dejando a un lado la influencia de otros contextos u otras actividades que el menor realizaba. El cambio realizado por los menores podría deberse a un proceso evolutivo o a la intervención de otras figuras en la estimulación de los niños, al no tener un grupo control no podemos comprobar si se debe o no al programa. No obstante, la interacciones entre madre e hijo si mostraron cambios, por lo que la relación de ambos cambios frente a otras posibles explicaciones es plausible.

6.DISCUSIÓN

En el presente apartado nos disponemos a explicar y analizar los resultados obtenidos en la elaboración y validación del programa, así como contrastar dicha información con la revisión científica que se ha expuesto en apartados anteriores.

Nuestro objetivo general era desarrollar y validar un programa formativo para familias en riesgo de exclusión social en habilidades de estimulación del lenguaje. Por tanto, el diseño del programa se construyó a través de una investigación-acción, facilitando la adaptación del programa a las necesidades y características de la población en riesgo y maximizar su efectividad. Este programa comparte con otros programas de educación parental, basados en la metodología experiencial, una metodología que evita provocar sentimientos de culpabilidad, frustración, dependencia e incompetencia parental en las madres. También comparte su rasgo facilitador en la participación, reflexión, análisis de lo que hacen y en los cambios y así, que las madres sean sus propios agentes activos en el proceso de cambio (Arranz Freijo, y Rodrigo López, 2018; Pérez-Bóveda, & Yániz, 2015).

No obstante, a diferencia de otros programas, el programa “*aprendo a hablar jugando contigo*” tiene un formato mayoritariamente individual, y si bien proporciona contenidos teóricos, la mayor parte de las actividades se orientan a entrenar nuevas habilidades de estimulación comunicativo-lingüísticas y reajustar aquellas que se realizan que pueden impactar de forma negativa en el desarrollo.

Teniendo en cuenta el papel de la formadora, las madres observan a través de videos modelo la conducta a aprender o modificar, es decir, la formadora no indica directamente cómo se deben hacer las conductas ni es un modelo que seguir. Por tanto, las madres realizan el modelaje a través de la visualización de videos. Esta forma de proceder mediante videos ha sido utilizada por autores como Wynkoop, et al. (2016) mostrando su utilidad para enseñar nuevas habilidades. La utilización de videos modelo evitó que la madre viese a la formadora como una persona que cuestiona lo que hace y le dice como tiene que hacerlo.

El uso de video-feedback como parte del proceso de Microteaching resultó beneficioso para mejorar las interacciones entre madre- bebe. Estos resultados están en la línea de los encontrados por Høivik, et al. (2015). Además, el video-feedback pareció ser útil para producir los cambio de comportamiento y actitud parental más sensible, coincidiendo con los resultados obtenidos por los estudios realizados por Alsancak-

Akbulut, et al. (2020), Casonato, et al. (2017), Gómez & Muñoz (2012), Schoemaker, et al. (2018), Sümer, et al. (2020), Yagmur, et al. (2014) así como, para disminuir los comportamientos negativos por parte de la madre (Alsancak-Akbulut, et al., 2020; Casonato, et al., 2017; Gómez & Muñoz 2012; Yagmur, et al., 2014). También se encontró un aumento de interacciones positivas y de comunicación sincrónica entre madre-hijo coincidiendo con otros trabajos (Kristensen, et al., 2017; Negrão, et al., 2014; Santini & Williams 2017 (Olhaberry, et al., 2019).

La duración de las sesiones (60-90 minutos), la periodicidad semanal, así como el número de sesiones (24) se mostró efectiva y se sitúa dentro de la media de los diferentes programas dirigidos a esta población que han mostrado su eficacia (Arranz Freijo, y Rodrigo López, 2018; Pérez-Bóveda & Yániz, 2015).

Las actividades en las que se enfoca el programa, lectura de cuento y juego parecen ser idóneas para fomentar la atención conjunta, la calidad y cantidad de las interacciones comunicativo-lingüísticas entre padres e hijos. La actividad “cuento”, además de fomentar la atención conjunta parece servir de guía a los padres y favorecer un lenguaje específico, un vocabulario variado, la realización de preguntas y un habla más elaborada dirigida al menor (Ece, et al., 2019; Farrant & Zubrick, 2012; Salo, et al., 2016). La actividad “juego”, favorece el desarrollo de la imaginación y un lenguaje sencillo con expresiones lingüísticas más duraderas (Salo, et al., 2016). Además, los estudios que han utilizado estas actividades muestran que promueven conversaciones bilaterales entre padres e hijos facilitando el desarrollo lingüístico en el menor (Farrant & Zubrick, 2012; Poulain, & Brauer, 2018; Zimmerman, et al., 2009).

Con respecto a la validación del programa, uno de sus objetivos específicos era saber qué conocimientos tenían las madres en riesgo de exclusión social sobre el proceso de adquisición del lenguaje y si estos mejoraban tras el programa. Con este propósito, por un lado, realizamos un cuestionario general basado en 12 preguntas tipo test con aspectos básicos del desarrollo del lenguaje; y por el otro, se les solicitó a las madres que hicieran una evaluación de su hijo marcando los ítems de la “*Escala del desarrollo comunicativo-lingüístico de 0 a 12 años*”. Se encontró que al inicio del programa los padres no superaban más de 4 puntos de los 12 puntos que se podían obtener en el cuestionario.

Además, las percepciones de las madres sobre el nivel que presenta su hijo parecen estar influidas por sus escasos conocimientos sobre el desarrollo comunicativo-

lingüístico. En la valoración que las madres hicieron sobre el nivel que presentaba su hijo utilizando la escala, se encuentran dos grupos. Uno de ellos formado por las madres que sobrevaloraron el nivel de comprensión y expresión de su hijo (9 y 4 respectivamente). Estas situaron al menor en una comprensión y expresión muy por encima a la que presentaba. En algunos de los casos la percepción de las madres se situaba en diferencias de dos años por encima de la presentada realmente por el menor; lo que indicaba que la madre esperaba una comprensión y expresión por parte del menor que superaba las capacidades reales del niño. Y en el otro grupo encontrábamos a las madres que los subvaloraron (5 en comprensión y 6 en expresión). A diferencia de las madres que sobrevaloraron, estas no esperaban que el menor fuese consciente del mundo que le rodeaba, ni que fueran capaces de interpretar sus conductas verbales, y por tanto que la capacidad del menor para interactuar era inferior de lo que realmente. Este desconocimiento podría traducirse en desajustes en la interacción de la madre con sus hijos, y en interpretaciones erróneas de las conductas de los menores, en muchos casos malinterpretando de forma negativa su conducta.

Otro de los indicadores que permitió analizar si la madre era consciente del nivel de desarrollo del menor y si se situaba en la zona próxima a su desarrollo fue, por un lado, en la selección del material durante la interacción, y por el otro, el uso que hacía del mismo. Las salas donde se realizó el programa contaban con materiales adecuados para menores de entre 0 y 3 años, por lo que el margen de error que se esperaba de las madres era pequeño. No obstante, el 41% de las madres que realizaron la actividad cuento y el 50% de la actividad juego seleccionaron de forma inadecuada el material, con lo que dos quintas partes de las madres participantes no eran capaces de seleccionar correctamente el material para interactuar con sus hijos. En cuanto al uso que las madres realizaron de los materiales, encontramos que la mitad de las madres realizaban un uso rígido del material, y solo una décima parte lo adaptaba al menor. El resto no se involucró en el uso del material. Esto indica que, aunque las madres escogieran bien el material, mayoritariamente estas no sabían utilizarlo ni adaptarlo a las necesidades del menor, ni de la interacción.

Estos resultados coinciden con los estudios que indican que los padres de niveles socioeconómicos y educacionales bajos muestran un importante desconocimiento del desarrollo de los menores (Cuartas, et al., 2020; Hoff & Tian 2005; Swanson, et al., 2019). Estos hallazgos no llevan a concluir que un factor que influye en las dificultades que

tienen algunas de estas madres para situarse en las demandas del menor, adaptarse a su desarrollo es consecuencia no solo de un bajo conocimiento del desarrollo sino también de la percepción errónea del nivel de desarrollo de sus hijos. Estos datos son coincidentes con los hallazgos de Attig & Weinert (2020), Poulain, & Brauer (2018) y Rowe (2012) que también concluyeron que para que las madres adapten su interacción a las capacidades del menor para favorecer su desarrollo se requiere que sean conscientes del nivel de desarrollo del menor. Esta falta de conocimiento altera la calidad de las interacciones que según estudios como los realizados por Fernald, et al. (2013) y Hirsh-Pasek, et al. (2015) es uno de los indicadores más importantes para el correcto desarrollo lingüístico de los menores.

La aplicación del programa mostró efectos significativos en la adquisición de conocimientos básicos del desarrollo del lenguaje en el menor. Al finalizar el programa la puntuación mínima de las madres en el cuestionario era de 9 sobre 12 puntos. También, mostraron una mayor capacidad perceptiva del nivel presentado por su hijo. Además, todas las madres seleccionaron correctamente el material para las interacciones con sus hijos. A la par, modificaron el uso que hacían del material, pasando a realizar un uso mayoritariamente adaptado del material en ambas actividades. Estos resultados concuerdan con las recomendaciones de Aram, et al. (2013) y Cuartas, et al. (2020) que indican la importancia de realizar intervenciones que proporcionen conocimientos y una orientación directa a los padres para desarrollar su potencial en el contexto del hogar y sus conocimientos hacia el desarrollo de los menores.

Otro de los objetivos específicos que nos planteábamos era analizar el tipo de habilidades que utilizaban las madres en las interacciones con sus hijos y si estas mejoraban con la intervención. En cuanto a la cantidad de inputs lingüísticos, al comparar los proporcionados al inicio del programa con los proporcionados al final en ambas actividades, en la actividad “cuento” se cuadruplicaron (33.4 vs 132.1) y en la actividad “juego” se triplicaron (45 vs 144.1) observándose así, un aumento altamente significativo. También Hoff, et al. (2002) y Hoff & Tian (2005) encontraron que las madres con un nivel socioeconómico bajo hablan menos, utilizan un vocabulario más reducido, etc. con sus hijos, y como señala el estudio de Heymann et al. (2020) las madres que se benefician de los programas de intervención proporcionaron mayor variedad y cantidad de información lingüística. En este sentido, la aplicación del programa favoreció significativamente la cantidad de estimulaciones verbales proporcionadas por los padres.

Se distinguieron 5 roles de las conductas observadas de las madres en la interacción. Al inicio del programa predominaban los roles de acompañar y directivo-exigente, y pocas veces se asumía el rol participativo o de guía directiva. El rol desempeñado por los padres durante las interacciones podría indicar ciertas características del estilo educativo predominante en el hogar. Con los resultados obtenidos, se puede deducir que la actitud y rol desempeñado por los padres tendían hacia estilos educativos caracterizados por una pobre comunicación donde no tienen en cuenta los intereses del menor, con un carácter exigente o de simple apoyo sin aportar ningún tipo de estimulación (Muñoz, 2005; Torío, et al. 2008). Esto a su vez, podría deberse al escaso conocimiento del desarrollo lingüístico. Al finalizar el programa, las madres adoptaron solamente dos roles, el participativo y el guía-directiva, tanto para la actividad “cuento” como para la actividad “juego”. Si comparamos los resultados del inicio con los resultados del final se observa como el rol adoptado por las madres se modifica hacia una actitud más activa, comunicativa, empática, inventiva y centrada en el menor. Los datos iniciales coinciden con el estudio de Di Sante, et al. (2020) cuando analizaron la actitud de padres negligentes. Además, los cambios realizados por las madres, visibles en los resultados obtenidos, parecen indicar que las madres se inclinaron hacia un estilo educativo que hace participe al menor de las conversaciones favoreciendo su desarrollo. Fernald, et al. (2013) señalan que los menores necesitan ser partícipes en la interacción más que ser meros oyentes para su correcto desarrollo. Así mismo, el programa también favoreció el incremento significativo de refuerzos positivos en ambas actividades y los refuerzos negativos disminuyeron en la actividad juego. De este modo, parece que las madres además de ser más partícipes en las interacciones motivaban el aprendizaje de los menores y su habla, lo hicieron de forma más motivadora.

También se observó como resultado del programa, una reducción de los comportamientos intrusivos verbales, físicos y mixtos realizados por las madres tanto en la actividad “cuento” como en la actividad “juego”. Del mismo modo, se observó una disminución significativa de las provocaciones y un aumento significativo de las colaboraciones. Esto señala un cambio de comportamiento de la madre más receptivo y empático hacia las conductas del menor, así como más sensible. Estos resultados están en relación con los estudios que indican que las madres con un nivel socioeconómico bajo muestran conductas menos empáticas, sensibles, menor capacidad para responder a sus necesidades, etc, (Attig, & Weinert, 2020; Rodríguez, & Tamis-LeMonda, 2011).

Igualmente, al finalizar el programa se observa una reducción significativa de las propuestas de interacción de la madre hacia el menor tanto en la actividad “cuento” como en la actividad “juego” porque las interacciones se alargaban en el tiempo y la madre no requería insistir al bebé para poder interactuar. Así los rechazos del menor hacia la interacción la madre se redujeron. La madre al inicio necesitaba llamar la atención del menor en numerosas ocasiones y el menor rechazaba la interacción propuesta por la madre. Los rechazos del menor podrían deberse a que al inicio del programa ciertas conductas de la madre (intrusiones, provocaciones, ausencia de participación, etc.) fueran percibidas por el menor como amenazantes o indiferentes. Tras la finalización del programa se redujeron las propuestas de la madre porque el menor aceptaba a la madre en el juego y rechazaba menos la interacción. Con ello se podría deducir que para el menor la interacción con la madre era más satisfactoria y viceversa. Con ello se establecía una estimulación temprana donde madre e hijo aprenden y disfrutan mutuamente (Barreno-Salinas & Macías-Alvarado, 2015).

El tiempo que las madres dedicaban a realizar las actividades con sus hijos se incrementó a lo largo del programa. Esto podría indicar un mayor disfrute entre ambos: la madre fue consciente de la importancia de dedicar tiempo al menor, no sólo de necesidades básicas (alimentar, bañar, etc.) sino de momentos de juego e interacción. Además, el tiempo que mantenían de comunicación sincrónica aumentó significativamente en ambas actividades y paralelamente disminuyó la comunicación asincrónica. Estos datos indican una mejora en la participación en conversaciones sostenidas, toma de turnos, afecto, sensibilidad a los intereses del menor, contigüidad temporal, didáctica, etc., así como, una mayor capacidad de respuesta de las madres hacia las conductas exploratorias y comunicativas de los menores. Estos resultados son coincidentes con los estudios de Farkas, et al. (2020), Hirsh-Pasek et al. (2015), Hudson, et al. (2015), Moody, et al. (2018), Tamis-LeMonda, et al. (2014). Este hecho, supone un cambio de conducta realmente significativo en la madre pasando de una conducta donde no participaba en interacciones comunicativas con su hijo a ser capaz de establecer una base comunicativa (Cristia, 2013; Fernald & Weisleder, 2011; Golinkoff, et al., 2015). Así mismo, los resultados también reflejan una mejora significativa en la calidad y cantidad del habla dirigida al bebé y en la capacidad de respuesta materna al finalizar el programa, en el uso de imitaciones e interpretaciones. También se observó al finalizar el programa una predilección del uso de tono cariñoso frente a los tonos neutros o directivos

observados al inicio del programa y adoptaron una postura correcta en las interacciones. Estas dimensiones fueron estudiadas por Tamis-LeMonda, et al. (2001) y Levickis, et al. (2014) que encontraron que estas conductas son predictores influyentes en el nivel de lenguaje que desarrollará el menor. Además, estas modificaciones fomentan la interacción social entre madre-hijo, promoviendo el aprendizaje del menor y el disfrute de ambos (Cristia, 2013; Fernald & Weisleder, 2011; Golinkoff, et al., 2015).

Otro de los objetivos específicos fue evaluar el nivel desarrollo comunicativo-lingüístico de los menores y el impacto del programa en dicho desarrollo. En la vertiente expresiva, los menores de los grupos de más edad eran los que más retrasos presentaban entre el nivel que les corresponde y el que presentaba realmente, con retrasos de entre 6 y 12 meses. Estos resultados coinciden con el estudio realizados por Fernald, et al. (2013) que mostró que las dificultades que presentan menores en contextos socioeconómico bajo en comparación con menores en un contexto socio económico alto eran ya evidentes a los 18 meses y que a los 24 meses estas diferencias podían llegar a ser de 6 meses. Blanden & Machin (2010) también encontró que estas diferencias podrían ser hasta de 15 meses.

En la vertiente comprensiva, de nuevo las dificultades se encontraron en el grupo de más edad. Coincidiendo con los resultados de diversos estudios que indican dificultades en la comprensión de palabras, significados relacionales e interacción social en menores en situación de desventaja social (Farkas & Corthorn, 2012; Fernald, et al., 2013; Perez, 2004; Vasilyeva, et al., 2008; Vargas, et al., 2016).

Tanto las dificultades en la comprensión como en la expresión coinciden con las numerosas investigaciones que indican que los retrasos de estos menores en situación de desventaja se van acumulando y se hacen cada vez más evidente con el paso del tiempo dificultando sus aprendizajes futuros y situándolos por debajo de menores de su misma edad (Hoff & Tian 2005; Fink, et al, 2020; Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011).

Tras la aplicación del programa, de los menores que mostraron dificultades en comprensión solo 3 menores continuaron con dificultades y la diferencia no se situó en más de 3 meses por debajo de lo que le corresponde por edad cronológica. En expresión solo 4 menores y estas diferencias eran de menos de 6 meses por debajo de lo que le corresponde por edad cronológica. En ambos casos se mostró una evolución favorable donde los menores alcanzaban el nivel que les correspondía y los que seguían manteniendo dificultades los retrasos se habían reducido. Si bien, es cierto que los

cambios en los menores podrían verse influenciados por factores no controlados en este estudio, en el estudio constatamos el cambio en las conductas de las madres, lo que hace verosímil que esto contribuyó a mejorar el desarrollo de los menores y que se situarán en el nivel que les corresponde por edad.

El programa mostró ser beneficioso en el aprendizaje de habilidades de estimulación comunicativo-lingüísticas de las madres en las interacciones con sus hijos, ya que estas mostraron mejores habilidades capaces y capacidades de estimular el desarrollo comunicativo-lingüístico del menor después de su participación. Si tenemos en cuenta los estudios que indican la importancia del desarrollo comunicativo-lingüístico para el desarrollo del menor en otros ámbitos de su vida: cognitivo (Acosta Rodríguez, et al., 2017; Arrizabalaga, & Velasco, 2016; Galende, et al., 2011; Naranjo, et al., 2016; Páucar, et al., 2013; Reichenbach, et al., 2016; Sánchez-Medina, et al., 2012) socioemocional (Bichay-Awadalla, et al., 2019; Cabrera, et al., 2017; Cole, et al., 2010; Daunic, et al., 2013; Español, 2007; Farkas, 2007; Muñoz, 2005; Redolar, 2013; Roben, et al., 2013; Torío, et al., 2008), escolar (Bleses et al., 2016; Davis y Qi, 2020; Gibson, et al., 2020; Hawa & Spanoudis, 2014; Jin, et al., 2020; Lehl, et al., 2020; Lopez-Escribano, 2011; López-Rubio, et al., 2009; Martínez, et al., 2010; Matte-Landry, et al., 2020; Montoya, et al., 2014; Moreno-Manso, et al., 2015; Qi & Kaiser, 2004; Reyes & Pérez, 2014; Ufer & Bochnik, 2020; Von, 2020), etc. su puesta en marcha resulta beneficiosa para el futuro de estos menores.

Este programa es una forma “preventiva” de reducir las dificultades que pueden presentar los menores en situación de desventaja social. Se trata de un programa que tiene un considerable coste al tratarse de una intervención individualizada larga, pero es altamente eficaz. Ponerlo a disposición de las familias con graves dificultades requeriría de una elevada inversión económica, no obstante, los beneficios que el programa tiene tanto en la relación madre-hijo como en el desarrollo comunicativo-lingüístico del menor supone una reducción muy elevada de costes futuros en otras intervenciones que se derivarían de la falta de una adecuada interacción de la madre con los menores, o del fracaso escolar de los niños si no desarrollan adecuadamente el lenguaje con el consiguiente compromiso del desarrollo cognitivo y aprendizajes escolares.

7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La vulnerabilidad de las familias va más allá de la escasez de recursos económicos. Frecuentemente tienen historias de vida en las que la vulnerabilidad ha sido nuclear a lo largo de generaciones. En gran parte esto se produce porque más allá de la falta de acceso a los recursos, que puede ser solucionada por subvenciones y ayudas económicas, a la vivienda etc., la capacidad de las familias para proporcionar la estimulación para el desarrollo del niño es escasa, como consecuencia de los déficits en los modelos parentales vividos. Es por ello que se requiere avanzar en programas de acompañamientos a las familias que promuevan sus habilidades estimuladoras.

El lenguaje es una herramienta esencial en el desarrollo y socialización humana. El desarrollo del lenguaje afecta a las capacidades comunicativas, al desarrollo cognitivo, a los aprendizajes básicos de la lectura en primera instancia y de todos los aprendizajes escolares y laborales posteriormente. Consiguientemente la inserción sociolaboral futura depende del desarrollo comunicativo-lingüístico que puede verse limitado ya en los primeros estadios si las familias que deben acompañar el desarrollo de estos niños tienen escasas habilidades. Es necesario que las políticas de igualdad de oportunidades también consideren las desigualdades de oportunidades que se producen ya en las primera infancia y primeras etapas del desarrollo, y se ofrezcan programas de formación para promover y empoderar a las familias en su labor educativa.

Los resultados de este estudio nos indican que las participantes no eran conscientes de la importancia que ellas tenían en el desarrollo comunicativo-lingüístico de los menores y tendían a delegar la estimulación de estos al futuro ingreso escolar o a los educadores de los centros pertenecientes. Reconocieron que no dedicaban tiempo de “juego”, que no valoraban su rol estimulación, no invertían el tiempo, y que estaban cansadas de realizar otras actividades (limpiar casa, otros hijos), etc.

Su participación en las sesiones las hizo reflexionar sobre:

- Su rol de estimuladores del lenguaje de su hijo.
- Las repercusiones de un lenguaje deficiente en el posterior desarrollo de su hijo.
- La importancia del lenguaje en todos los ámbitos social, aprendizaje, desarrollo emocional, etc.

7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Esto provocó un cambio en la percepción que tenían sobre las conductas de los menores y que disfrutaran más de esta primera etapa del desarrollo de sus hijos. Es decir, poniendo más atención en los cambios y comportamientos del menor.

Los resultados de este estudio pueden ayudar:

- A todos los profesionales que brindan apoyo a estas familias.
- A realizar intervenciones más efectivas que promuevan más el cambio que queremos realizar. Por tanto, pueden adaptar y modificar la metodología aquí desarrollada. Sin olvidar lo más importante, el bienestar de las familias.

La video-intervención se mostró como una metodología altamente efectiva produciendo cambios reales en las habilidades y comportamientos de las madres. Los vídeos modelo de madres y padres participando de actividades de juego y cuento con hijos de edades parecidas fue un instrumento que facilitó el aprendizaje por modelaje y fue muy estimulador para las participantes.

El rol de la formadora es fundamental en la adherencia e implicación de las participantes en los procesos de aprendizaje y cambio. Esta debe evitar las críticas, orientar la atención hacia aquellas conductas del modelo que pueden resultar un buen referente para la participante, apoyar el proceso de aprendizaje y cambio, reconocer los avances y reforzar a las madres reconociéndoles su rol de madres.

El programa tiene una alta efectividad que no solo se traduce en cambios substanciales en las conductas estimuladoras de las participantes, sino también en el desarrollo de sus hijos.

Este programa es un recurso que puede ser muy útil para las políticas de prevención y promoción de las familias, constituyendo un apoyo efectivo a familias en situaciones de alta vulnerabilidad. El cambio social ocurrirá cuando proporcionemos el apoyo adecuado a las familias en riesgo de exclusión social, su adherencia a programas y su proceso de aprendizaje personal. Para ello, debemos facilitar todas las herramientas necesarias para cambiar el rumbo de sus vidas fomentando, siempre, la mejora del menor.

En esta labor, los enfoques multidisciplinares pueden ayudar a complementar los esfuerzos que pueden realizar los profesionales de la educación o el trabajo sociales. En

7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

este sentido, los logopedas pueden contribuir en el desarrollo de las competencias estimuladoras de estas familias.

8.ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Adquisición de los diferentes componentes del lenguaje	38
Tabla 2. Etapas desarrollo comunicativo-lingüístico	40
Tabla 3. Interacción comunicativa y apego.	46
Tabla 4. Variables relacionadas con el desarrollo comunicativo-lingüístico	53
Tabla 5. Resumen de los estudios incluidos.	74-80
Tabla 6. Programas de educación parental en España (Arranz Freijo, y Rodrigo López, 2018 y Pérez-Bóveda & Yániz, 2015).	87-93
Tabla 7. Estudios que utilizan el video-feedback como componente principal o como complemento a una intervención más completa en los últimos 10 años.	100-105
Tabla 8. Adaptaciones del programa	119-120
Tabla 9. Contenido de las sesiones	127
Tabla 10. Desarrollo de las sesiones	130-142
Tabla 11. Evaluación de las sesiones del programa.	163
Tabla 12. Descripción de los centros y nº de participantes.	167
Tabla 13. Sistema de categorías-variables	171-173
Tabla 14. Dimensiones y categorías para el análisis de la entrevista	178
Tabla 15. Dimensiones y categorías de la entrevista	178
Tabla 16. Gráficas de la percepción de la madre del nivel de comprensión y expresión del menor al inicio y al final del programa.	197
Tabla 17. Comunicación sincrónica y asincrónica	199
Tabla 18. Propuesta interacción y rechazo del menor.	201
Tabla 19. Intrusión verbal, física y mixta	202
Tabla 20. Colaboración y provocación	203
Tabla 21. Refuerzo: positivo A y B, y negativo	205

Tabla 22. Imitación idéntica e interpretación	206
Tabla 23. Estrategias de estimulación verbal	207
Tabla 24. Gráficos del nivel inicial y final de desarrollo en comprensión y expresión presentados por el menor.	213

9.ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Modelo interaccionista	35
Figura 2. Expresión del pensamiento	43
Figura 3. Niveles que influyen en el desarrollo de la persona según Bronfenner	52
Figura 4. Estilos educativos reformulados por Maccoby y Martin	59
Figura 5. Metodología	71
Figura 6. Metodología	98
Figura 7. Proceso de elaboración, implementación, evaluación y reelaboración del programa.	114
Figura 8. Descripción de los pasos de micro-teaching	146
Figura 9. Proceso de las sesiones:	149
Figura 10. Dimensiones entrevista	177

10. REFERENCIAS

- Abner, K. S., Gordon, R. A., Kaestner, R., & Korenman, S. (2013). Does Child Care Quality Mediate Associations Between Type of Care and Development? *Journal of Marriage and the Family*, 75 (5), 1203–1217. <https://doi.org/10.1111/jomf.12055>
- Acosta Rodríguez, V., Ramírez Santana, G.M., & Hernández Expósito, S. H. (2017). Funciones ejecutivas y lenguaje en subtipos de niños con trastorno específico del lenguaje. *Neurología*, 32, (6), 355-36. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2015.12.018>
- Adi-Bensaid, L., Tubul-Lavy, G., & Ben-David, A. (2017). Parent use of content words to Hebrew-speaking children at different stages of language development. *Language & Communication*, 53, 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2016.09.006>
- Ahun, M. N., Geoffroy, M. C., Herba, C. M., Brendgen, M., Séguin, J. R., Sutter-Dallay, A. L., Boivin, M., Tremblay, R. E., & Côté, S. M. (2017). Timing and chronicity of maternal depression symptoms and children's verbal abilities. *The Journal of Pediatrics*, 190, 251-257. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.07.007>
- Albers, E. M., Riksen Walraven, J. M., & De Weerth, C. (2010). Developmental stimulation in child care centers contributes to young infants' cognitive development. *Infant Behavior & Development* 33, 401–408. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2010.04.004>
- Alonso, G. A. (2011). Capítulo 4. Fonología. En Cuetos, F. *Neurociencia del lenguaje: bases neurológicas e implicaciones clínicas* (47-64). Editorial Médica Panamericana.
- Alsancak-Akbulut, C., Sahin-Acar, B., & Sumer, N. (2020). Effect of vídeo-feedback intervention on Turkish mothers' sensitivity and physical intrusiveness: a randomized control trial. *Attachment & Human Development*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1753085>
- Álvarez, M., Padilla, S., & Máiquez, M. (2016). Implementación de la versión domiciliaria y grupal del programa Crecer Felices en Familia en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 25, (2), 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.006>
- Alvites Sosa, G. E. (2012). *Estilos educativos y grados de desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de 5 años de un colegio de lima metropolitana*. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica Del Perú). Repositorio de Tesis - PUCP <http://hdl.handle.net/20.500.12404/1646>
- Amores-Villalba, A., & Mateos-Mateos, R. (2017). Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. *Psicología educativa*, 23(2), 81-88. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.006>
- Amorós-Martí, P., Byrne, S., Mateos-Inchaurredo, A., Vaquero-Tió, E., & Mundet-Bolós, A. (2016). " Aprender juntos, crecer en familia": la implementación y evaluación del programa de apoyo a la familia. *Psychosocial Intervention*, 25, (2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.002>
- Anguera-Argilaga, M. T., Magnusson, M., & Jonsson, G. (2007). Instrumentos no estandar: planteamiento, desarrollo y posibilidades. *Avances en medición*, 5, 63-58. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/9013/7036/5473/Instrumentos_N_o_Estndar_-_Planteamiento_Desarrollo_Y_Posibilidades.pdf
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent–child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, (1), 111-122. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.005>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8, (1), 19–32.

- Arranz Freijo, E. B., & Rodrigo López, M. J. (2018). Positive parenting in Spain: introduction to the special issue. *Early Child Development and Care*, 188, (11), 1503-1513. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1501565>
- Arrizabalaga, Á. R., & Velasco, S. R. (2016). Origen del lenguaje: un enfoque multidisciplinar. *Ludus Vitalis*, 17(31), 103-141. <http://ludus-vitalis.org/ojs/index.php/ludus/article/view/277>
- Asimina, R., Melpomeni, S., & Alexandra, T. (2017). Language and psychosocial skills of institutionalized children in Greece. *The Open Family Studies Journal*, 9(1), 76-87. DOI: 10.2174/1874922401709010076
- Attig, M., & Weinert, S. (2020). What Impacts Early Language Skills? Effects of Social Disparities and Different Process Characteristics of the Home Learning Environment in the First 2 Years. *Frontiers in psychology*, 11, 3218. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557751>
- Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2003). Less is more: meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological bulletin*, 129(2), 195. <https://psycnet.apa.org/buy/2003-01977-004>
- Barón, L. F. B., Galindo, Ö., & Müller, O. (2013). La percepción del habla durante el primer año de vida. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (1), 12-23. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70002-0](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70002-0)
- Barón, L. F. B., Müller, O., & Galindo, Ö. (2014). Métodos experimentales de estudio de la percepción temprana del habla. *Revista Colombiana de Psicología*, 23, (1), 73 <http://doi.org/10.15446/rcp.v23n1.37716>.
- Barone, L., Ozturk, Y., & Lionetti, F. (2019). The key role of positive parenting and children's temperament in post-institutionalized children's socio-emotional adjustment after adoption placement. A RCT study. *Social Development*, 28, (1), 136-151. <https://doi.org/10.1111/sode.12329>
- Barreno-Salinas, Z., & Macías-Alvarado, J. (2015). Estimulación temprana para potenciar la inteligencia psicomotriz: importancia y relación. *Revista Ciencia UNEMI*, 8 (15), 110-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5826/582663829013>
- Beebe, B., Jaffe, J., Markese, S., Buck, K., Chen, H., Cohen, P., Bahrack, L., Andrews, H., & Feldstein, S. (2010). The origins of 12-month attachment: A microanalysis of 4-month mother-infant interaction. *Attachment & human development*, 12 (1-2), 3-141. <https://doi.org/10.1080/14616730903338985>
- Becker, T., & Streeck-Fischer, A. (2012). Containing, right hemisphere: projective identification as an interpersonal mechanism, the ability for affect regulation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61, (5), 348-359. DOI: 10.13109/prkk.2012.61.5.348
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. Médica Panamericana.
- Bichay-Awadalla, K., Qi, C. H., Bulotsky-Shearer, R. J., & Carta, J. J. (2020). Bidirectional relationship between language skills and behavior problems in preschool children from low-income families. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 28 (2), 114-128. <https://doi.org/10.1177/1063426619853535>
- Birchenall, L. B., & Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442. DOI: 10.25100/lenguaje.v42i2.4985
- Blanden, J., & Machin, S. (2010). Intergenerational inequality in early years assessments. *Children of the 21st century—the first five years*, 153-168.

- Bleses, D., Makransky, G., Dale, P., Højen, A., & Ari, B. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics*, 37 (6), 1461-1476. <https://doi.org/10.1017/S0142716416000060>
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., & Esposito, G. (2020). Skill–experience transactions across development: Bidirectional relations between child core language and the child’s home learning environment. *Developmental Psychology*, 56 (10), 1842–1854. <https://doi.org/10.1037/dev0001092>
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Charron, A., & Brunson, L. (2010). Early childhood educators’ use of language-support practices with 4-year-old children in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 37 (5), 371-379. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0355-7>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53 (1), 371-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Brady, N., Warren, S. F., & Sterling, A. (2009). Interventions aimed at improving child language by improving maternal responsivity. *International review of research in mental retardation*, 37, 333-357. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(09\)37010-X](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(09)37010-X)
- Bruner, J. S., & Acción, P. (1984). *Lenguaje*. Alianza.
- Bücker, J., Kapczinski, F., Post, R., Ceresér, K. M., Szobot, C., Yatham, L. N., Kapczinski, N.S., & Kauer-Sant’Anna, M. (2012). Cognitive impairment in school-aged children with early trauma. *Comprehensive Psychiatry*, 53(6), 758-764. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2011.12.006>
- Cabrera, N. J., Karberg, E., Malin, J. L., & Aldoney, D. (2017). The magic of play: low-income mothers’ and fathers’ playfulness and children’s emotion regulation and vocabulary skills. *Infant mental health journal*, 38 (6), 757-771. <https://doi.org/10.1002/imhj.21682>
- Cánovas Leonhardt, P., Sahuquillo Mateo, P., Císcar Cuñat, E., & Martínez Vázquez, C. (2014). Estrategias de intervención socioeducativa con familias: análisis de la orientación familiar en los Servicios Especializados de Atención a la Familia e Infancia de la Comunidad Valenciana. *Educación XXI*, 17, (2), 265-288 <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11491>
- Carbó, P. A. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18. <https://idus.us.es/handle/11441/55274>
- Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 71-91. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.842>
- Cardona, A. S., Ospina, S. M., Trujillo, T. A., Arboleda, L. M. A., Cardona, Á. M. S., & Arango, D. C. (2013). Desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo en niños de 12 a 36 meses. *Revista CES Salud Pública*, 4 (2), 92-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4890178>
- Carlson, N. R., Bernal, I. M., Andreu, M. C., & Vázquez, S. S. (2006). *Fisiología de la conducta*. Madrid: Pearson Educación.
- Cartmill, E. A., Armstrong, B. F., Gleitman, L. R., Goldin-Meadow, S., Medina, T. N., & Trueswell, J. C. (2013). Quality of early parent input predicts child vocabulary 3 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110 (28), 11278-11283. <https://doi.org/10.1073/pnas.1309518110>
- Carvalho, A.J. A., Lemos, S. M. A., & Goulart, L. M. H. F., (2016). Desenvolvimento da linguagem e sua relação com comportamento social, ambientes familiar e escolar: revisão

- sistemática. *CoDAS*, 28 (4), 470-479. <https://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20162015193>
- Casonato, M., Nazzari, S., & Frigerio, A. (2017). Feasibility and efficacy of an attachment-based intervention in a maltreatment sample in residential care: A pilot study. *Clinical child psychology and psychiatry*, 22, (4), 561-571. <https://doi.org/10.1177/1359104517719115>
- Chamberland, C., Lacharité, C., Clement, M. E., & Lessard, D. (2015). Predictors of Development of Vulnerable Children Receiving Child Welfare Services. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 2975–2988. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0101-7>
- Choe, D. E., McDonough, S. C., Sameroff, A. J., & Lawrence, A. C. (2020). Postnatal trajectories of maternal depressive symptoms: Postpartum antecedents and differences in toddler adjustment. *Infant Mental Health Journal*, 41, (2), 278-293. <https://doi.org/10.1002/imhj.21843>
- Choudhary, F. R., Choudhary, M. R., & Malik, S. K. (2013). Application of Microteaching in Teacher Education Programs: A Meta-Analysis. *Language in India*, 13 (2), 69–91. Retrieved from <https://login.are.uab.cat/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ufh&AN=88418615&site=eds-live>
- Clearfield, M. W., Bailey, L. S., Jenne, H. K., Stanger, S. B., & Tacke, N. (2014). Socioeconomic status affects oral and manual exploration across the first year. *Infant Mental Health Journal*, 35, (1), 63-69. <https://doi.org/10.1002/imhj.21423>
- Cobos-Cali, M., Ladera, L., Perea, M. V., & García, R., (2017). Language disorders in victims of domestic violence in children's homes. *Child Abuse & Neglect*, 86, 384-392, <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.028>.
- Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Human brain development. Child development at the intersection of emotion and cognition* (59–77). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-004>
- Cristia, A. (2013). Input to language: The phonetics and perception of infant-directed speech. *Language and Linguistics Compass*, 7 (3), 157-170. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12015>
- Cuartas, J., Rey-Guerra, C., McCoy, D. C., & Hanno, E. (2020). Maternal knowledge, stimulation, and early childhood development in low-income families in Colombia. *Infancy*, 25, 526-534. <https://doi.org/10.1111/infa.12335>
- Cuetos, F. (2018). *Neurociencia del lenguaje: bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Editorial Médica Panamericana.
- Dale, P. S., Tosto, M. G., Hayiou-Thomas, M. E., & Plomin, R. (2015). Why does parental language input style predict child language development? A twin study of gene–environment correlation. *Journal of communication disorders*, 57, 106-117. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.07.004>
- Daunic, A., Corbett, N., Smith, S., Barnes, T., Santiago-Poventud, L., Chalfant, P., Pitts, D., & Gleaton, J. (2013). Brief report: Integrating social-emotional learning with literacy instruction: An intervention for children at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 39 (1), 43-51. <https://doi.org/10.1177/019874291303900106>
- Davis, A. N., & Qi, C. H. (2020). A Longitudinal Examination of Language Skills, Social Skills, and Behavior Problems of Preschool Children From Low-Income Families. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40 (3), 172-186. <https://doi.org/10.1177/0271121420946104>
- De Bellis, M. D., Hooper, S. R., Spratt, E. G., & Woolley, D. P. (2009). Neuropsychological findings in childhood neglect and their relationships to pediatric PTSD. *Journal of the*

- International Neuropsychological Society*, 15, (06), 868-878. DOI:10.1017/S1355617709990464.
- De Bellis, M. D., Woolley, D.P., & Hooper, S.R. (2013). Neuropsychological Findings in Pediatric Maltreatment: Relationship of PTSD, Dissociative Symptoms, and Abuse/Neglect Indices to Neurocognitive Outcomes. *Child Maltreatment* 18 (3), 171-183. <https://doi.org/10.1177/1077559513497420>
- De Cesaro, B. C., Gurgel, L. G., Nunes, G. P. C., & Reppold, C. T. (2013). Child language interventions in public health: a systematic literature review. *In CoDAS*, 25, 6, 588-594. <http://dx.doi.org/10.1590/S2317-17822014000100012>
- Delgado, L., Fornieles, A., Costa, C., & Brun-Gasca, C. (2012). Acogimiento residencial: problemas emocionales y conductuales. *Revista de Investigación En Educación*, 10 (1), 158–171. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Di Sante, M., Sylvestre, A., Bouchard, C., & Leblond, J. (2020). Parental behaviors associated with the level of pragmatic language ability among 42-month-old neglected children. *Child Abuse & Neglect*, 104, 104482. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104482>
- Díaz-Sibaja, M. A., Comeche, M. I. y Díaz García, M. I. (2009). *Escuela de padres. Educación positiva para enseñar a tus hijos. Programa Educa*. Madrid: Pirámide.
- Dinehart, L. H., Manfra, L., Katz, L. F., & Hartman, S. C. (2012). Associations between center-based care accreditation status and the early educational outcomes of children in the child welfare system. *Children and Youth Services Review*, 34, (5), 1072–1080. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.02.012>.
- Domjam, M. (2007). *Principios de aprendizaje y conducta*. Paraninfo.
- Ece Demir-Lira, Ö., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 22 (3), e12764. <https://doi.org/10.1111/desc.12764>
- Español, S. (2007). La elaboración del movimiento entre el bebé y el adulto. *En Sexta Reunión Anual de SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música)*, 3-12. <https://www.aacademica.org/silvia.espanol/9>
- Espinal, I., Gimeno, A., & González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista internacional de sistemas*, 14 (4), 21-34. https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Sala2/publication/266050972_El_Enfoque_Sistémico_En_Los_Estudios_Sobre_La_Familia/links/583bfa4708aed5c6148cb762/El-Enfoque-Sistémico-En-Los-Estudios-Sobre-La-Familia.pdf
- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child development perspectives*, 7, (1), 43-48. <https://doi.org/10.1111/cdep.12013>
- Ezpeleta, L. (2005). *Factores de Riesgo en psicopatología del desarrollo*. Masson.
- Farkas, C. (2007). Comunicación gestual en la infancia temprana: Una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicancias de su intervención. *Psykhe (Santiago)*, 16 (2), 107-115. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200009>
- Farkas, C., & Corthorn, C. (2012). Modelo explicativo del desarrollo temprano cognitivo, motor y de lenguaje en infantes chilenos de nivel socioeconómico bajo. *Estudios de Psicología*, 33(3), 311-323. <https://doi.org/10.1174/021093912803758237>
- Farkas, C., Álvarez, C., del Pilar Cuellar, M., Avello, E., Gómez, D. M., & Pereira, P. (2020). Mothers' competence profiles and their relation to language and socioemotional development in Chilean children at 12 and 30 months. *Infant Behavior and Development*, 59, 101-443. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2020.101443>

- Farrant, B. M. (2012). Joint attention and parent-child book reading: Keys to help close gaps in early language development, school readiness and academic achievement. *Family Matters*, (91), 38-46. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=030709692648389;res=IELAPA>
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32 (3), 343-364. <https://doi.org/10.1177/0142723711422626>
- Fernald, A., & Weisleder, A. (2011). Early language experience is vital to developing fluency in understanding. *Handbook of early literacy research*, 3, 3-19. https://www.researchgate.net/profile/Anne_Fernald/publication/280836494_Early_language_experience_is_vital_to_developing_fluency_in_understanding/links/5ec6d4d592851c11a87d9278/Early-language-experience-is-vital-to-developing-fluency-in-understanding.pdf
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental science*, 16 (2), 234-248. <https://doi.org/10.1111/desc.12019>
- Fernández, F. (2013). Escuchemos el lenguaje del niño: normalidad versus signos de alerta. *Pediatría Atención Primaria*, 15 (23), 117-126. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322013000300014>
- Ferreiro, J. R. (2011). Capítulo 7. Semántica. En Cuetos, F. *Neurociencia del lenguaje: bases neurológicas e implicaciones clínicas* (93-110). Editorial Médica Panamericana.
- Fink, G., McCoy, D. C., & Yousafzai, A. (2020). Contextual and socioeconomic variation in early motor and language development. *Archives of disease in childhood*, 105 (5), 421-427. <https://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2019-317849>
- Frederico, M., Jackson, A. L., Black, C. M., Cox, A., & Joffe, B. (2017). Small Talk: Identifying communication problems in maltreated Children. *Child Abuse & Neglect* 75, 139-148. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.009>.
- Freijo, E. A., Olabarrieta, F., Manzano, A., Barreto, F. B., Roncallo, C. P., Murciano, M. S., Rezagorri, J., & Garcia, M. D. (2016). Assessment and preventive education for families, based on the principles of positive parenting. *Early Child Development and Care*, 189 (5), 792-801. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1344234>
- Fukkink, R. G. (2008). Vídeo feedback in widescreen: A meta-analysis of family programs. *Clinical Psychology Review*, 28 (6), 904-916. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.01.003>
- Gabin, B., Camerino, O., Anguera, M. T., & Castañer, M. (2012). Lince: multiplatform sport analysis software. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4692-4694. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.320Get>
- Galende, N., Sánchez de Miguel, M., & Arranz, E., (2011). The Role of Physical Context, Verbal Skills, Non-parental Care, Social Support, and Type of Parental Discipline in the Development of ToM Capacity in Five-Year-Old Children. *Social Development*, 20 (4), 845-861. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00625.x>
- Gibson, J. L., Newbury, D. F., Durkin, K., Pickles, A., Conti-Ramsden, G., & Toseeb, U. (2020). Pathways from the early language and communication environment to literacy outcomes at the end of primary school; the roles of language development and social development. *Oxford Review of Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1824902>
- Giné, C., Vilaseca, R., Gràcia, M., Mora, J., Orcasitas, J. R., Simón, C., Torrecillas, A. M., Beltran, F.S., Dalmau, M., Pro, M.T., Balcells-Balcells, A., Mas, J.M., Adam-Alcocer, A.L., & Simó-Pinatella, D. (2013). Spanish family quality of life scales: under and over

- 18 years old. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38 (2), 141-148. <https://doi.org/10.3109/13668250.2013.774324>
- Golinkoff, R. M., Can, D. D., Soderstrom, M., & Hirsh-Pasek, K. (2015). (Baby) talk to me: the social context of infant-directed speech and its effects on early language acquisition. *Current Directions in Psychological Science*, 24 (5), 339-344. <https://doi.org/10.1177/0963721415595345>
- Gómez, E., & Muñoz, M. (2012). Efectos de la Terapia de Interacción Guiada sobre el bienestar de díadas en riesgo psicosocial. *Terapia psicológica*, 30 (1), 15-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000100002>
- González, C. I. (2007). Los programas de estimulación temprana desde la perspectiva del maestro. *Liberabit*, 13 (13), 19-27. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1729-48272007000100003
- González, A. M., Quintana, I., Esteban, C. B., Zamorano, M. J. L., Goicoechea, M. Á., Rebollo, M. J. F., & de la Morena Fernández, M. L. (2001). Medio social y desarrollo del lenguaje: un estudio con niños adoptados. *Revista de psicología general y aplicada*, 54, (3), 515-529.
- González, R. A. M. (2009). Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. Secretaría General Técnica, Ministerio de Sanidad y Política Social. <http://psicologiaarca.com/wp-content/uploads/2015/11/Crecer-felices-en-familia.pdf>
- González, J. M. I., Carmona, M. B. y Páez, E. M. (2011). Capítulo 8. Pragmática. En Cuetos, F. *Neurociencia del lenguaje: bases neurológicas e implicaciones clínicas* (111-136). Editorial Médica Panamericana.
- González, R., & Hornauer-Hughes, A. (2014). Cerebro y lenguaje. *Revista Hospital Clínico Universidad de Chile*, 25(1), 144-153. [https://campus.autismodiario.com/wp-content/uploads/2016/12/Cerebro -y lenguaje.pdf](https://campus.autismodiario.com/wp-content/uploads/2016/12/Cerebro-y_lenguaje.pdf)
- Gratier, M., Devouche, E., Guellai, B., Infanti, R., Yilmaz, E., & Parlato-Oliveira, E., (2015). Early development of turn-taking in vocal interaction between mothers and infants. *Frontiers in Psychology*, 6, 1167. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01167. <https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01480090>
- Green, C. M., Berkule, S. B., Dreyer, B. P., Fierman, A. H., Huberman, H. S., Klass, P. E., ..., & Mendelsohn, A. L. (2009). Maternal literacy and associations between education and the cognitive home environment in low-income families. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 163(9), 832-837. doi:10.1001/archpediatrics.2009.136. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/382127>
- Gutiérrez, E. R. (2015). Evaluación del programa de educación parental "vivir la adolescencia en familia" en contextos de riesgo psicosocial (Doctoral dissertation, Universidad de La Laguna).
- Hawa, V. V., & Spanoudis, G. (2014). Toddlers with delayed expressive language: An overview of the characteristics, risk factors and language outcomes. *Research in developmental disabilities*, 35 (2), 400-407. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.10.027>
- Henry, J., Sloane, M., & Black-Pond, C., (2007). Neurobiology and Neurodevelopmental Impact of Childhood Traumatic Stress and Prenatal Alcohol Exposure. *Language, Speech, and Hearing services in schools*, 38 99–108. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/010\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/010))
- Hernández-Muela, S., Mulas, F., & Mattos, L. (2004). Plasticidad neuronal funcional. *Rev Neurol*, 38(1), 58-68. <https://pdfs.semanticscholar.org/d09b/5c4ecf70ff4a9460212a927050f0f045dea6.pdf>

- Heymann, P., Heflin, B. H., Baralt, M., & Bagner, D. M. (2020). Infant-directed language following a brief behavioral parenting intervention: The importance of language quality. *Infant Behavior and Development*, 58, 101-419. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.101419>
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence L. B., & Jiménez, L. (2010). El programa de formación y apoyo familiar. Una intervención desde los servicios sociales de Sevilla con familias en situación de riesgo psicosocial. Trabajo en red. Claves para avanzar en el buen trato a la infancia. Reflexiones y alternativas. 413-420. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/74225/Formaci%C3%B3n%20y%20Apoyo.pdf?sequence=1>
- Hirsh, H. K., Richmond, M. K., Pampel, F. C., Jones, S. S., Molieri, A. C., & Jones, J. (2019). Results From a Randomized Controlled Trial of the Motherread/Fatheread Early Literacy Intervention: Evidence of Impact in a Rural Community. *Early Education and Development*, 30, (2), 216-237. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1544813>
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K. S., & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological science*, 26 (7), 1071-1083. <https://doi.org/10.1177/0956797615581493>
- Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Monographs in parenting series. Socioeconomic status, parenting, and child development*, 147–160. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2003-04572-006>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*, 74 (5), 1368-1378. DOI.org/10.1111/1467-8624.00612
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49, (1), 4–14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>
- Hoff, E., & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of communication Disorders*, 38, (4), 271-278. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2005.02.003>
- Hoff, E., Laursen, B., Tardif, T., & Bornstein, M. (2002). Socioeconomic status and parenting. *Handbook of parenting, 2: Biology and ecology of parenting*, 8 (2), 231-52. <https://psycnet.apa.org/record/2002-02628-008>
- Høivik, M.S., Lydersen, S., Drugli, M.B. Onsjøen, R., Hansen, M. B., Berg-Nielsen, T. S., (2015). Video feedback compared to treatment as usual in families with parent-child interactions problems: a randomized controlled trial. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 9, 3. <https://doi.org/10.1186/s13034-015-0036-9>
https://www.asociacionhestia.org/avada_portfolio/educacion-parental-grupal-en-municipios-de-gran-canaria?portfolioCats=17
- Hudson, S., Levickis, P., Down, K., Nicholls, R., & Wake, M. (2015). Maternal responsiveness predicts child language at ages 3 and 4 in a community-based sample of slow-to-talk toddlers. *International journal of language & communication disorders*, 50 (1), 136-142. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12129>
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Waterfall, H. R., Vevea, J. L., & Hedges, L. V. (2007). The varieties of speech to young children. *Developmental Psychology*, 43 (5), 1062–1083. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1062>

- Iversen, A. C., Hetland, H., Havik, T., & Stormark, K. M. (2010). Learning difficulties and academic competence among children in contact with the child welfare system. *Child and Family Social Work, 15*, 307–314. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00672.x>
- Jackson-Maldonado, D., Marchman, Thal, V.A., Fenson, L., Newton, T., & Conboy, B. (2005). *TEA MacARTHUR- Inventario de Desarrollo Comunicativo*. S.A
- Jin, F., Schjøllberg, S., Eadie, P., Nes, R. B., & Røysamb, E. (2020). Preschool Speech Intelligibility and 8-Year Literacy: A Moderated Mediation Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63* (10), 3380-3391. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00394
- Juffer, F., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2018). Working with Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD): A case study. *Journal of clinical psychology, 74* (8), 1346-1357. <https://doi.org/10.1002/jclp.22645>
- Justice, L. M., Jiang, H., Bates, R., & Koury, A. (2020). Language Disparities Related to Maternal Education Emerge by Two Years in a Low-Income Sample. *Maternal and Child Health Journal, 24*, (11), 1419-1427. <https://doi.org/10.1007/s10995-020-02973-9>
- Justice, L. M., Jiang, H., Purtell, K. M., Schmeer, K., Boone, K., Bates, R., & Salsberry, P. J. (2019). Conditions of poverty, parent–child interactions, and toddlers’ early language skills in low-income families. *Maternal and child health journal, 23* (7), 971-978. <https://doi.org/10.1007/s10995-018-02726-9>
- Karasik, L., Tamis-LeMonda, C., & Adolph, K., (2014). Crawling and Walking Infants Elicit Different Verbal Responses from Mothers. *Dev Sci. 17*, 3, 388–395. <https://doi.org/10.1111/desc.12129>
- Kristensen, I. H., Simonsen, M., Trillingsgaard, T., & Kronborg, H. (2017). Video feedback promotes relations between infants and vulnerable first-time mothers: a quasi-experimental study. *BMC pregnancy and childbirth, 17*, (1), 379. <https://doi.org/10.1186/s12884-017-1568-1>
- Lehrl, S., Ebert, S., Blaurock, S., Rossbach, H. G., & Weinert, S. (2020). Long-term and domain-specific relations between the early years home learning environment and students’ academic outcomes in secondary school. *School Effectiveness and School Improvement, 31*, (1), 102-124. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1618346>
- Landreth, G. (2018). *La terapia del “juego”*. *El arte de relacionarse jugando*. Ediciones obelisco.
- Larroy, C. (2016). Técnicas operantes I: desarrollo de conductas. En Labrador, F. J. (2016). *Técnicas de modificación de conducta*, 287-310. Pirámide.
- Lawrence, P. J., Davies, B., & Ramchandani, P. G. (2013). Using video feedback to improve early father–infant interaction: A pilot study. *Clinical child psychology and psychiatry, 18*, (1), 61-71. <https://doi.org/10.1177/1359104512437210>
- León, O. G., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. McGrawHill
- Levickis, P., Reilly, S., Girolametto, L., Ukoumunne, O. C., & Wake, M. (2014). Maternal behaviors promoting language acquisition in slow-to-talk toddlers: Prospective community-based study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 35* (4), 274-281. DOI: 10.1097/DBP.0000000000000056. https://journals.lww.com/jrnldb/Abstract/2014/05000/Maternal_Behaviors_Promoting_Language_Acquisition.5.aspx
- Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., Fals, O., Zamosc, L., & Kemmis, S. (1992). La investigación acción participativa. *Inicios y desarrollos, 137*.

- Lila, M., Vázquez, S. B., & Ochoa, G. M. (2006). *Programa LISIS: las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Pirámide
- Loeches, M. M. (2011). Capítulo 6. Sintaxis. En Cuetos, F. *Neurociencia del lenguaje: bases neurológicas e implicaciones clínicas* (77-92). Editorial Médica Panamericana.
- López-Escribano, C. L. (2011). Capítulo 10. Escritura. En Cuetos, F. *Neurociencia del lenguaje: bases neurológicas e implicaciones clínicas* (153-170). Editorial Medica panamericana.
- López-Rubio, S., Mendoza, E., & Fernández-Parra, A. (2009). Habilidades lingüísticas y sociales en adolescentes con problemas de conducta. *Revista de logopedia, Foniatría y audiología*, 29 (4), 237-248. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)70031-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70031-2)
- Luijk, M. P. C., Linting, M., Henrichs, J., Herba, C. M., Verhage, M. L., Schenk, J. J., Arends L. R., Raat H., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., Verhulst, F. C., Tiemeier, H., & Van IJzendoorn, M. H. (2015). Hours in non-parental child care are related to language development in a longitudinal cohort study. *Child: care, health and development*, 41(6), 1188-1198. <https://doi.org/10.1111/cch.12238>
- Madigan, S., Prime, H., Graham, S. A., Rodrigues, M., Anderson, N., Khoury, J., & Jenkins, J. M. (2019). Parenting behavior and child language: a meta-analysis. *Pediatrics*, 144 (4). DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3556>
- Maganto, J. M., Bartau, I., & Etxeberría, J. (2004). La corresponsabilidad familiar (COFAMI): cómo fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos. *Infancia y aprendizaje*, 27 (4), 417-423. <https://doi.org/10.1174/0210370042396940>
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C., & Vermaes, I. P. R. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Visor Aprendizaja.
- Merritt, D. H., & Klein, S. (2015). Do early care and education services improve language development for maltreated children? Evidence from a national child welfare sample. *Child abuse & neglect*, 39, 185-196. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.10.011>
- Vera, P., & Oblitas, L. A. (2005). *Manual de escalas y cuestionarios iberoamericanos en Psicología Clínica y de la Salud*. Psicom Editores.
- Madigan, S., Cyr, C., Eirich, R., Fearon, R.M.P., L.y, A., Erupción, C., & Poole, J.C., (2019). Probando la hipótesis del ciclo del maltrato: evidencia metaanalítica de la transmisión intergeneracional del maltrato infantil. *Desarrollo y psicopatología*, 31 (1), 23-51. DOI:10.1017 / S0954579418001700
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4, (80), 73-80. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-LaObservaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Martínez, S. L. R., Fernández-Parra, A., Lara, E. M., & Mezcuca, C. R. (2010). Lenguaje y conducta: Determinantes del fracaso académico y social. Una revisión de la literatura. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 30 (3), 144-150. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(10\)70162-5](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70162-5)
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., & Becedóniz-Vázquez, C. (2016). Evidencias del fomento de la parentalidad positiva mediante el Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales. *Psychosocial Intervention*, 25, (2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.04.001>
- Matte-Landry, A., Boivin, M., Tanguay-Garneau, L., Mimeau, C., Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R.E., & Dionne, G. (2020). Children With Persistent Versus Transient Early Language Delay: Language, Academic, and Psychosocial Outcomes in Elementary School. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63 (11), 3760-3774. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00230

- McCool, S., & Stevens, I. C. (2011). Identifying speech, language and communication needs among children and young people in residential care. *International Journal of Language & Communication Disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, 46, (6), 665–74. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00037.x>
- McDonald, J. L., Milne, S., Knight, J., & Webster, V. (2013). Developmental and behavioural characteristics of children enrolled in a child protection pre-school. *Journal of paediatrics and child health*, 49(2), E142-E146. <https://doi.org/10.1111/jpc.12029>
- Medina, M. D. P., Kahn, I. C., Muñoz, P., Leyva, J., Moreno, J., & Vega, S. M. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de medicina experimental y salud Pública*, 32(3), 565-573. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S172646342015000300022&script=sci_arttext&tlng=pt
- Montag, J. L., Jones, M. N., & Smith, L. B. (2018). Quantity and diversity: Simulating early word learning environments. *Cognitive science*, 42, 375-412. <https://doi.org/10.1111/cogs.12592>
- Montoya, L. F. B., Álvarez, M. A. C., & Martínez, M. C. Q. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento psicológico*, 12, (1), 169-182. DOI:10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.cvln
- Moody, C. T., Baker, B. L., & Blacher, J. (2018). Contribution of parenting to complex syntax development in preschool children with developmental delays or typical development. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62 (7), 604-616. <https://doi.org/10.1111/jir.12501>
- Moreno-Manso, J.M., García-Baamonde, M. E., & Blázquez, M. (2009). Social adaptation and communicative competence in children in care. *Children and Youth Services Review*, 31, 642-648. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.12.004>
- Moreno-Manso, J.M., García-Baamonde, M. E., & Blázquez, M. (2010). Desarrollo lingüístico y adaptación escolar en niños en acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 26, 1, 189-196. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/92221>
- Moreno-Manso, J. M., García-Baamonde, M. E., Blázquez, M., & Guerrero, E. (2010). Pragmatic language development and educational style in neglected children. *Children and Youth Services Review* 32, 1028–1034. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.04.008>
- Moreno-Manso, J.M., & García-Baamonde, M. E., & Blázquez Alonso, M. (2012). Morphosyntactic development and educational style of parents in neglected children *Children and Youth Services Review* 34, 311–315. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.10.028>
- Moreno-Manso, J. M., García-Baamonde, M. E., Blázquez-Alonso, M., & Pozueco-Romero, J. M. (2015). Semantic disorders and adaptation problems in children in residential care. *Journal of Child and Family Studies*, 24, (4), 857-863. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9894-z>
- Moreno-Manso, J.M., García-Baamonde, M.E., Guerrero-Barona, E., Blázquez-Alonso, M., Pozueco-Romero, J.M., & Godoy-Merino, M. J. (2017). Psychosocial Adaptation of Young Victims of Physical Neglect. *Child Abuse Review* 26, 364–374. <https://doi.org/10.1002/car.2428>
- MorenoRíos, S. (2005). *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje*. Biblioteca Nueva.
- Moreno-Torres, I., & Berthier-Torres, M. L. (2012). Plasticidad cerebral y lenguaje. *Uciencia: revista de divulgación científica de la Universidad de Málaga*, 24-27. <http://hdl.handle.net/10630/4995>

- Moscoso, S. C., Chaves, S. S., Vidal, M. P., & Argilaga, M. T. A. (2013). Reporting a program evaluation: Needs, program plan, intervention, and decisions. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *13*, (1), 58-66. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70008-5](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70008-5)
- Mulyadi, Y. P., & Puspongoro, H.D., (2009). Quality of home stimulation and language development in children aged 12-24 months living in orphanages and family homes. *Paediatrica Indonesiana*, *49*, 1, 25-32.
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 2. <http://hdl.handle.net/10272/505>.
- Naranjo, J., Mercedes, L., & Peña, L. A. P. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (21), 31-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4418/441849209001>
- Narbona, J., & Chevrie-Muller, C. (2001). *El lenguaje del niño: desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Elsevier.
- Naughton, A. M., Maguire, S. A., Mann, M. K., Lumb, R. C., Tempest, V., Gracias, S., & Kemp, A. M. (2013). Emotional, behavioral, and developmental features indicative of neglect or emotional abuse in preschool children: a systematic review. *JAMA pediatrics*, *167* (8), 769-775. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2013.192. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/1696278>
- Negrão, M., Pereira, M., Soares, I., & Mesman, J. (2014). Enhancing positive parent-child interactions and family functioning in a poverty sample: a randomized control trial. *Attachment & human development*, *16* (4), 315-328. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.912485>
- Noguera, J. (2018). Adquisición del lenguaje infantil ¿Innatismo o ambientalismo?. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, *21*(2), 91-112. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v21i2.66>
- Nolin, P., & Ethier, L. (2007). Using neuropsychological profiles to classify neglected children with or without physical abuse. *Child abuse & neglect*, *31* (6), 631-643. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.12.009>
- O'Hara, M., Legano, L., Homel, P., Walker-Descartes, I., Rojas, M., & Laraque, D. (2015). Children neglected: where cumulative risk theory fails. *Child abuse & neglect*, *45*, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.007>
- Obando, L. A. V. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, *18*, (39), 308-319. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Octoman, O., McLean, S., & Sleep, J. (2014). Children in foster care: What behaviours do carers find challenging?. *Clinical Psychologist*, *18*, 1, 10-20. <https://doi.org/10.1111/cp.12022>
- Olhaverby, M., León, M. J., Sieverson, C., Escobar, M., Iribarren, D., Morales-Reyes, I., Mena, C., & Leyton, F. (2019). Is it possible to improve early childhood development with a vídeo-feedback intervention directed at the mother-father-child triad? *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, *22* (2), 244-255. DOI: 10.4081/ripppo.2019.324
- Oliva, A., Hidalgo, M. V., Martín, D., Parra, Á., Ríos, M., & Vallejo, R. (2007). *Programa de apoyo a padres y madres de adolescentes*. Junta de Andalucía, Consejería de Salud.
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, *3*, 285-308. DOI: 10.1146/annurev-linguistics-011516-034226.

- Palazón-Carrión, E., & Sala-Roca, J. (2020). Communication and language in abused and institutionalized minors. A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 112, 104904. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104904>
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child development*, 76, (4), 763-782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00498-i1>
- Pascual, B.; Gomila, M. A., Amer, J. (2015). “Los programas de educación familiar en el contexto escolar y comunitario en España ante el cambiante rol socioeducativo de las familias”. *Educació Social. Revista d’Intervenció Socioeducativa*, 59, 131-147. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5218_d_291034-403198-2-PB.pdf
- Patra, K., Greene, M. M., Patel, A. L., & Meier, P. (2016). Maternal education level predicts cognitive, language, and motor outcome in preterm infants in the second year of life. *American journal of perinatology*, 33, (8), 738. DOI: 10.1055/s-0036-1572532.
- Páucar, M. A. V., Budnik, C. A., & Valencia, S. M. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. *Perfiles educativos*, 35 (141), 84-96. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71836-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71836-1)
- Peña, M., Máiquez, M^a L., Rodrigo, M^a J., & Martín, J. C. (2006). El desarrollo personal en los programas para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, (1), 139-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832314013>
- Pepper, J. Weitzman, E., (2007). *Hablando... nos entendemos los dos: una guía práctica para padres de niños con retraso del lenguaje*. Hanen Centre.
- Pereira, M., Negrão, M., Soares, I., & Mesman, J. (2014). Decreasing harsh discipline in mothers at risk for maltreatment: a randomized control trial. *Infant mental health Journal*, 35, (6), 604-613. <https://doi.org/10.1002/imhj.21464>
- Perez, M. P., (2004). Influencia de factores ambientales en el desarrollo del lenguaje. *Umbral Científico*, (5), 43-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=304/30400506>
- Pérez, D., Ivars, C., Tortosa, O., & Herraiz Llongo, E. (2015). La adquisición del lenguaje según el modelo innatista. *3C Empresa. Investigación Y Pensamiento Crítico*, 4(2), 87 - 107. <https://doi.org/10.17993/3cemp.2015.040122.87-107>
- Pérez, P., Salmerón, T., & Pedraza, P. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista pediátrica de atención primaria*, 8(32), 679-693. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART13744/desarrollo_de_la_comunicacion_y_del_lenguaje.pdf
- Pérez-Bóveda, A., & Yániz, Á.C. (2015). Programas de formación parental. Análisis comparativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 104-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338241632008>
- Perez Perez, E. (2013). *Diagnóstico e intervención en las dificultades evolutivas del lenguaje oral*. Lebon S. L
- Perkins, S. C., Finegood, E. D., & Swain, J. E. (2013). Poverty and language development: Roles of parenting and stress. *Innovations in clinical neuroscience*, 10 (4), 10. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3659033/>
- Phillips, L. M., Norris, S. P., Hayward, D. V., & Lovell, M. A. (2017). Unique contributions of maternal reading proficiency to predicting children’s preschool receptive vocabulary and reading proficiency. *Early Childhood Education Journal*, 45, (1), 111-119. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0632-y>

- Pillhofer, M., Spangler, G., Bovenschen, I., Kuenster, A. K., Gabler, S., Fallon, B., Fegert, J.M., & Ziegenhain, U. (2015). Pilot study of a program delivered within the regular service system in Germany: Effect of a short-term attachment-based intervention on maternal sensitivity in mothers at risk for child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 42, 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.07.007>
- Pitchik, H. O., Fawzi, W. W., McCoy, D. C., Darling, A. M., Abioye, A. I., Tesha, F., Smith, E. R., Mugusi, F., & Sudfeld, C. R. (2018). Prenatal nutrition, stimulation, and exposure to punishment are associated with early child motor, cognitive, language, and socioemotional development in Dar es Salaam, Tanzania. *Child: care, health, and development*, 44 (6), 841-849. <https://doi.org/10.1111/cch.12605>
- Portellano, J. A. (2018). *Neuropsicología del lenguaje infantil*. Síntesis
- Poulain, T., & Brauer, J. (2018). The changing role of mothers' verbal and nonverbal behavior in children's language acquisition. *First Language*, 38, (2), 129-146. <https://doi.org/10.1177/0142723717735427>
- Pruden, S. M., Levine, S. C., & Huttenlocher, J. (2011). Children's spatial thinking: Does talk about the spatial world matter?. *Developmental science*, 14 (6), 1417-1430. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01088.x>
- Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2004). Problem behaviors of low-income children with language delays. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 47, (3) 595-609. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/046\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/046))
- Ramírez-Esparza, N., García-Sierra, A., & Kuhl, P. K. (2014). Look who's talking: Speech style and social context in language input to infants are linked to concurrent and future speech development. *Developmental science*, 17 (6), 880-891. doi.org/10.1111/desc.12172
- Redolar, D., (2013). Neuropsicología de las emociones. En Jodar M., Redolar, D., Blázquez, J.L., González, B., Muñoz, E., Periañez, J.A., y Viejo, R. *Neuropsicología del lenguaje*. (2a ed. 283-380). UOC.
- Reichenbach, K., Bastian, L., Rohrbach, S., Gross, M., & Sarrar, L. (2016). Cognitive functions in preschool children with specific language impairment. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 86, 22-26. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2016.04.011>
- Reyes, E. G., & Pérez, L. V. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología latinoamericana*, 32 (1), 21-35. <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>
- Roben, C. K., Cole, P. M., & Armstrong, L. M. (2013). Longitudinal relations among language skills, anger expression, and regulatory strategies in early childhood. *Child development*, 84 (3), 891-905. <https://doi.org/10.1111/cdev.12027>
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 3, 180-199. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0055\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0055))
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., & Byrne, S. (2010). Evaluación del programa "educar en familia" para usuarios de los servicios sociales de las corporaciones locales de la comunidad de castilla y león.
- Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child development*, 82, (4), 1058-1075. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x>
- Rojas, I. B., & Murgiondo, J. E. (2005). El programa corresponsabilidad familiar (COFAMI): Organización e Intervención en el País Vasco. REICE: *Revista Iberoamericana sobre*

- Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, (1), 586-593.
http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/BartauyEtxeberria.pdf
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child development*, 83 (5), 1762-1774.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Rowe, M. L., & Goldin-Meadow, S. (2009). Differences in early gesture explain SES disparities in child vocabulary size at school entry. *Science*, 323, (5916), 951-953. DOI: 10.1126/science.1167025.
- Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura. Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Revista Padres y Maestros* (384), 72-76. DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Rodríguez, J. J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. *En Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (101-120). Pirámide.
- Salo, V. C., Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. J. (2016). Low-income fathers' speech to toddlers during book reading versus toy play. *Journal of child language*, 43 (6), 1385-1399. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000550>
- Salvá, C. P., Barrutieta, A. H., & Pedro-Viejo, A. B. (2016). Mejorar las relaciones de apego tempranas en familias vulnerables: el programa Primera Alianza Improving early attachment relationships in vulnerable families: program Primera Alianza. *Clínica*, 7, (2), 137-146.
https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Pitillas/publication/305714144_Mejorar_las_relaciones_de_apego_tempranas_en_familias_vulnerables_el_programa_Primer_Alianza/links/5b0cf4c44585157f871ccf2b/Mejorar-las-relaciones-de-apego-tempranas-en-familias-vulnerables-el-programa-Primera-Alianza.pdf
- Sánchez-Medina, J. A., Alarcón-Rubio, D., & Prieto-García, J.R. (2012). Dominio verbal y función reguladora del lenguaje en escolares. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 35 (1), 99-110.
<http://dx.doi.org/10.1174/021037012798977476>.
- Santini, P. M., & Williams, L. C. (2017). A randomized controlled trial of an intervention program to Brazilian mothers who use corporal punishment. *Child Abuse & Neglect*, 71, 80-91.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.019>
- Schoemaker, N. K., Jagersma, G., Stoltenborgh, M., Maras, A., Vermeer, H. J., Juffer, F., & Alink, L. R. (2018). The effectiveness of Vídeo-feedback Intervention to promote Positive Parenting for Foster Care (VIPP-FC): study protocol for a randomized controlled trial. *BMC psychology*, 6 (1), 38. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0246-z>
- Schwab, J. F., & Lew-Williams, C. (2016). Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 7 (4), 264-275.
<https://doi.org/10.1002/wcs.1393>
- Secadas, F., (1992). *EOD- Escala Observacional del Desarrollo; del nacimiento a la adolescencia*. TEA. S.A.
- Serra, M. (2014). *Comunicación y lenguaje. La nueva neuropsicología cognitiva*, I, 1. Universidad de Barcelona.
- Serra, M. (2014). *Comunicación y lenguaje II. La nueva neuropsicología cognitiva*, II, 2. Universidad de Barcelona.
- Serón, J. M., & Aguilar, M. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. Madrid. Eos.

- Shah, R., Kennedy, S., Clark, M. D., Bauer, S. C., & Schwartz, A. (2016). Primary care-based interventions to promote positive parenting behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, *137*, (5). DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3393>
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *10* (1), 25-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Snow, P. C., Powell, M.B., & Sanger, D.D. (2012). Oral Language Competence, Young Speakers, and the Law. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *43*, 496–506. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0065\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0065))
- Snow, P.C. (2009) Child maltreatment, mental health and oral language competence: Inviting speech-language pathology to the prevention table. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *11*, 2, 95-103. <https://doi.org/10.1080/17549500802415712>
- Soderstrom, M., & Wittebolle, K. (2013). When do caregivers talk? The influences of activity and time of day on caregiver speech and child vocalizations in two childcare environments. *PloS one*, *8* (11), e80646. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0080646>
- Spratt, E. G., Friedenber, S. L., LaRosa, A., De Bellis, M. D., Macias, M. M., Summer, A. P., Hulsey, T. C., Runyan, D. K., & Brady, K. T. (2012). The effects of early neglect on cognitive, language, and behavioral functioning in childhood. *Psychology (Irvine, Calif.)*, *3*, (2), 175. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.32026>.
- Stacks, A. M., Beeghly, M., Partridge, T., & Dexter, C. (2011). Effects of placement type on the language developmental trajectories of maltreated children from infancy to early childhood. *Child maltreatment*, *16* (4), 287-299. <https://doi.org/10.1177/1077559511427957>
- Stahmer, A. C., Hurlburt, M., Horwitz, S. M., Landsverk, J., Zhang, J., & Leslie, L. K. (2009). Associations between intensity of child welfare involvement and child development among young children in child welfare. *Child Abuse & Neglect*, *33* (9), 598-611. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.07.008>
- Steele, M., Steele, H., Bate, J., Knafo, H., Kinsey, M., Bonuck, K., Meisner, P., & Murphy, A. (2014). Looking from the outside in: The use of video in attachment-based interventions. *Attachment & Human Development*, *16* (4), 402-415. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.912491>
- Steer, C. D., Bolton, P., & Golding, J. (2015). Preconception and prenatal environmental factors associated with communication impairments in 9 year old children using an exposome-wide approach. *PloS one*, *10*(3), e0118701. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0118701>
- Stivanin, L., De Oliveira, C.C., Dos Santos, F. P. Dos Santos, B., & Scivoletto, S. (2016) Co-occurrence of communication disorder and psychiatric disorders in maltreated children and adolescents: relationship with global functioning. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. *38*, 39–45. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-4446-2014-1564>
- Sümer, N., Şahin-Acar, B., Memişoğlu-Sanlı, A., Metin-orta, İ., Akkol-Solakoğlu, S., Sağel-Çetiner, E., Alsancak-Akbulut, C., Aran, Ö., Türe, D., Salman-Engin, S., Selin, D., Özge, A., İlden-Koçkar, A., Kavaklı, B., & Yaşar, B. (2020). The effects of video-feedback intervention to promote positive parenting and sensitive discipline for maternal sensitivity in turkey: *Turkish journal of psychology. Türk Psikoloji Dergisi*, *35*, (85), 117-118. <http://dx.doi.org/are.uab.cat/10.31828/tpd1300443320190219m000018>
- Swanson, M. R., Donovan, K., Paterson, S., Wolff, J. J., Parish-Morris, J., Meera, S. S., Watson, L.R., Estes, A.M., Marrus, N., Elison, J.T., Shen, M.D., McNeilly, H. B., MacIntyre, L., Zwaigenbaum, L., John, T.S., Botteron, K., Dager, S., Piven, J., for the IBIS Network,

- & IBIS Network. (2019). Early language exposure supports later language skills in infants with and without autism. *Autism Research*, 12, (12), 1784-1795.
- Sylvestre, A., & Mérette, C. (2010). Language delay in severely neglected children: A cumulative or specific effect of risk factors?. *Child abuse & neglect*, 34, (6), 414-428. DOI:10.1016/j.chiabu.2009.10.003.
- Sylvestre, A., Bussi eres,  . L., & Bouchard, C. (2016). Language problems among abused and neglected children: a meta-analytic review. *Child maltreatment*, 21, (1), 47-58. <https://doi.org/10.1177/1077559515616703>
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child development*, 72 (3), 748-767.
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness?. *Current Directions in Psychological Science*, 23 (2), 121-126. <https://doi.org/10.1177/0963721414522813>
- Tamis-LeMonda, C. S., Song, L., Smith-Leavell, A., Kahana-Kalman R., & Yoshikawa, H., (2012). Ethnic differences in mother–infant language and gestural communications are associated with specific skills in infants. *Developmental Science* 15, 3, 384–397. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01136.x>
- Tor o, S., Peña, J. V., & Rodríguez, M. D. C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulaci n te rica. *Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178. <http://hdl.handle.net/10366/71805>
- Torres, A., Suárez, A., & Rodrigo, M. J. (2014). Educar en Positivo: Primeros resultados y retos de futuro. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibern tica e Informática*, 11, (2), 1-13. [http://www.iiisci.org/journal/CV\\$/ris-ci/pdfs/AI001AI14.pdf](http://www.iiisci.org/journal/CV$/ris-ci/pdfs/AI001AI14.pdf)
- Turney, K. (2012). Pathways of disadvantage: Explaining the relationship between maternal depression and children's problem behaviors. *Social Science Research*, 41, (6), 1546-1564. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.06.003>
- Ufer, S., & Bochnik, K. (2020). The Role of General and Subject-specific Language Skills when Learning Mathematics in Elementary School. *Journal f r Mathematik-Didaktik*, 41, (1), 81-117. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00160-5>
- Van Buijsen, M., Hendriks, A., Ketelaars, M., & Verhoeven, L., (2011). Assessment of theory of mind in children with communication disorders: Role of presentation mode. *Research in Developmental Disabilities* 32, 1038–1045. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.036>
- Vargas, N., Morales, M. P., Zamorano, J., Olhaberry, M., & Farkas, C. (2016).  En qu  medida la mentalizaci n parental y el nivel socioeconómico predicen el lenguaje infantil?. *Psicoperspectivas*, 15, (1), 169-190. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-690>
- Vasilyeva, M., Waterfall, H., & Huttenlocher, J. (2008). Emergence of syntax: Commonalities and differences across children. *Developmental science*, 11, (1), 84-97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00656.x>
- Vernon-Feagans, L., Bratsch-Hines, M. E., & Family Life Project Key Investigators. (2013). Caregiver–child verbal interactions in child care: A buffer against poor language outcomes when maternal language input is less. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, (4), 858-873. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.08.002>
- Vernon-Feagans, L., Garrett-Peters, P., Willoughby, M., Mills-Koonce, R., & Family Life Project Key Investigators. (2012). Chaos, poverty, and parenting: Predictors of early language development. *Early childhood research quarterly*, 27, (3), 339-351. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.11.001>

- Von, S., Rimfeld, K., Dale, P. S., & Plomin, R. (2020). Preschool Verbal and Nonverbal Ability Mediate the Association Between Socioeconomic Status and School Performance. *Child development, 91* (3), 705-714. <https://doi.org/10.1111/cdev.13364>
- Vorria, P., Papaligoura, Z., Dunn, J., Van IJzendoorn, M. H., Steele, H., Kontopoulou, A., & Sarafidou, Y. (2003). Early experiences and attachment relationships of Greek infants raised in residential group care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*, 8, 1208–1220. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00202>
- Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidou, J., Kopakaki, M., Dunn, J., Van IJzendoorn, M. H., & Kontopoulou, A., (2006). The development of adopted children after institutional care: a follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47* (12), 1246–1253. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01666.x>
- Warren, S. F., & Brady, N. C. (2007). The role of maternal responsivity in the development of children with intellectual disabilities. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews, 13* (4), 330-338. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20177>
- Watts-English, T., Fortson, B.L., Gibler, N., Hooper, S. R., & De Bellis, M. D., (2006). The Psychobiology of Maltreatment in Childhood. *Journal of Social Issues, 62* (4), 717-736. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00484.x>
- Windsor, J., Benigno, J. P., Wing, C. A., Carroll, P. J., Koga, S. F., Nelson, C. A., Fox, N. A., & Zeanah, C. H. (2011). Effect of foster care on young children’s language learning. *Child development, 82*, (4), 1040-1046. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01600.x>
- Windsor, J., Glaze, L. E., & Koga, S. F. (2007). Language Acquisition With Limited Input: Romanian Institution and Foster Care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 1365-1381*. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/095\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/095))
- Wynkoop, K. S., Cardon, T. A., Kruis, N. E., & Hawkins, P. M. (2019). Teacher and video modeling: A survey of use and perspectives. *Journal of Special Education Technology, 35* (4), 262-271. <https://doi.org/10.1177/0162643419878149>
- Wynkoop, K. S. (2016). Watch this! A guide to implementing video modeling in the classroom. *Intervention in School and Clinic, 51*, (3), 178-183. <https://doi.org/10.1177/1053451215585804>
- Yagmur, S., Mesman, J., Malda, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Ekmekci, H. (2014). Video-feedback intervention increases sensitive parenting in ethnic minority mothers: a randomized control trial. *Attachment & human development, 16*, (4), 371-386. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.912489>
- Zajac, L., Raby, K. L., & Dozier, M. (2019). Receptive vocabulary development of children placed in foster care and children who remained with birth parents after involvement with child protective services. *Child maltreatment, 24* (1), 107-112. <https://doi.org/10.1177/1077559518808224>
- Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Xu, D., Gray, S., & Yapanel, U. (2009). Enseñar escuchando: la importancia para el desarrollo del lenguaje de las conversaciones entre el adulto y el niño. *Pediatrics, 68* (1), 7-12.

Referencias páginas web

- Asociación Hestia. *Educación parental grupal en municipios de Gran Canaria* https://www.asociacionhestia.org/avada_portfolio/educacion-parental-grupal-en-municipios-de-gran-canaria?portfolioCats=17


10. REFERENCIAS

- Consejo General de Colegios de Logopedas.
https://www.consejologopedas.com/codigo_etico.html
- Familias en positivo. <https://familiasenpositivo.org>
- Gurasotasuna. <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/gurasotasuna>
- Palazón-Carrión, E. (2016). *Desarrollo comunicativo y lingüístico: diagnóstico psicoeducativo y programa de estimulación para educadores*. <https://ddd.uab.cat/record/166925>
[https://ddd.uab.cat/pub/reccdoc/2016/166925/Escala comunicativo lingüístico 0 a 12.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/reccdoc/2016/166925/Escala_comunicativo_lingüístico_0_a_12.pdf)
- Radio ECCA. *Programa de educación familiar y parentalidad positiva*.
<http://www2.radioecca.org/accion-social/detalle-proyecto/32>
- Web Ayuntamiento de Bilbao.
[https://www.bilbao.eus/cs/Satellite?cid=3000005415&language=es&pagename=Bilbao net%2FPage%2FBIO_home](https://www.bilbao.eus/cs/Satellite?cid=3000005415&language=es&pagename=Bilbao%2FPage%2FBIO_home)

11. ANEXOS

Anexo 1. Aceptación e información requerida per la CEEAH de la UAB

Aceptación por el CEEAH de la UAB

 Universitat Autònoma de Barcelona Vicerectorat d'Investigació	
<p>Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH) Universitat Autònoma de Barcelona 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)</p>	
<p>La Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH) de la Universitat Autònoma de Barcelona, reunida el día 18-11-2016, acuerda informar favorablemente el proyecto titulado "Programa de estimulación del desarrollo comunicativo-lingüístico en infantes situados en centros CRAEs." presentado por Josefina Sala Roca</p>	
<p>Elaborado:</p> <p>Nombre: Nuria Perez Pastor Cargo: Secretària de la CEEA de la UAB Fecha:</p> <p>NURIA PEREZ PASTOR</p> <p><small>Firmado digitalmente por NURIA PEREZ PASTOR Nombre de acreditación: CN=UAB, ou=UAB, email=NURIA.PASTOR@uab.cat, c=ES, serialNumber=2.5.4.3.1, cn=NURIA PEREZ PASTOR Fecha: 2016.11.22 16:01:14 +01'00'</small></p>	<p>Aprobado:</p> <p>Nombre: José Luis Molina González Cargo: President de la CEEAH de la UAB Fecha:</p> <p>MOLINA GONZALEZ, JOSE LUIS (FIRMA)</p> <p><small>Firmado digitalmente por MOLINA GONZALEZ, JOSE LUIS (FIRMA) Fecha: 2016.11.21 12:26:08 +01'00'</small></p>

Información requerida por CEEAH de la UAB

Programa de estimulación del desarrollo comunicativo-lingüístico en infantes situados en centros CRAEs.

Informació requerida per la CEEAH de la UAB

Num. CEEAH: 3568

Data: 28-10-2018

1. Títol del procediment de recerca

Programa de estimulación del desarrollo comunicativo-lingüístico en infantes situados en centros CRAEs.

2. Breu descripció del projecte

El presente estudio parte del interés de elaborar i validar un programa de estimulación del desarrollo comunicativo-lingüístico adaptado a las características de centros CRAEs. Se pretende promover el desarrollo de las habilidades comunicativo-lingüísticas, así como reducir los problemas en aprendizajes nuevos que presentan los infantes que se encuentran en situación de desamparo.

Se conoce que el contexto ambiental, y en especial el papel de la familia son importantes para el correcto desarrollo del aspecto comunicativo-lingüístico. Sé sabe que las condiciones ambientales desfavorables en las que se desarrolla un menor hasta que este es situado en un centro CRAE no favorecen su desarrollo comunicativo-lingüístico y lo sitúa en población vulnerable a presentar problemas en esa área y en las que dependen de ella (adquisición de aprendizajes, meta-cognición, relaciones sociales, etc.)

Considerando la plasticidad cerebral de los primeros años de vida para la adquisición de los aspectos comunicativos lingüísticos y al lenguaje como su forma de expresión más utilizada en la sociedad actual situándose en el instrumento básico de comunicación. Es inevitable pensar, que un programa de estimulación del desarrollo comunicativo-lingüístico que se adecue al contexto ambiental de centros CRAEs, y proporcione la estimulación que los infantes en esta situación de desamparo carecen, les beneficiará en su desarrollo personal y los aprendizajes escolares. Es por esto que en la tesis doctoral propuesta por Esperanza Palazón y dirigida por Josefina Sala, nos proponemos implantar un programa aptado a las características de centros CRAEs con el fin de eliminar/reducir los problemas comunicativos lingüísticos presentes en esta población.

En el estudio participarán los educadores /tutores encargados de los menores. Previamente se pedirá el consentimiento informado a los directores y educadores de los centros CRAEs. Por otro lado, se pedirá autorización a DGAIA, como tutor legal de los menores, para que autorice su participación.

En todo momento la participación es voluntaria. En ningún momento el investigador realizará una intervención directa con los menores del centro. El programa consiste en la realización de un curso de formación a los educadores en el cual se le proporcione información y herramientas para que puedan situar y detectar anomalías en el desarrollo comunicativo del infante, así como de técnicas de estimulación comunicativo-lingüísticas para prevenir y/o minimizar las alteraciones que presente el menor. Los educadores aplicaran dichas técnicas a los niños que tienen a su cargo una vez finalizado el curso y dispondrán siempre que lo necesiten y requieran del asesoramiento de la logopeda encargada de la investigación.

El programa será evaluado mediante pruebas de evidencias que nos muestren la adquisición de contenido del curso de formación en la educadora, el registro de actividades de estimulación que la educadora irá efectuando al menor y sus resultados en el comunicativo-lingüístico del menor. La evaluación del menor llevada a cabo por la educadora-tutor del niño, se realizará en dos momentos, el primero, transcurridos 3 meses desde la finalización del curso formativo al educador y a los 6 meses. En ningún momento la investigadora administrará pruebas, ni realizará una intervención directa sobre el menor, sino que lo hará la tutora y ésta solo referirá los datos sin identificar al menor en ningún caso.

3. Dades de l'investigador responsable

Nom i cognoms	Josefina Sala Roca
NIF	77733375E
Departament / Centre	Dpt. de Pedagogia Sistem.
Telèfon	(+34)935813189
Adreça electrònica	Fina.Sala@uab.cat

Programa de estimulación del desarrollo comunicativo-lingüístico en infantes situados en centros CRAEs.

Acreditació	No
--------------------	----

4. Objectius del procediment d'experimentació amb humans

Descriure els principals objectius que es pretenen assolir amb la realització d'aquest procediment d'experimentació

1. Observar y recoger información de centros CRAEs situados en Barcelona (Describir en un primer lugar los espacios de la vida cotidiana del centro en el que se pueden aplicar actividades para estimular el desarrollo de niño, detallar el tipo de interacciones lingüísticas se pueden establecer en la relación educador/a-niño/a, determinar los factores que condicionan dichas interacciones (el número de niños a cargo, edades y momentos de desarrollo distintos, otras responsabilidades/tareas que tiene el educador que cumplir, etc.) y por último si los espacios son aprovechados para estimular a los niños.
2. Realizar un curso de formación a los educadores de centros CRAEs (10 horas de duración)
3. Implantar el programa de estimulación comunicativa-lingüística.
4. Analizar los resultados obtenidos.

5. Metodologia del procediment d'experimentació

Descriure breument la metodologia emprada justificant les dades, mostres biològiques i o respostes conductuals obtingudes de les persones sota experimentació

Se llevará a cabo una metodología cualitativa, cuantitativa y longitudinal de duración aproximada de tres años. Constará de tres fases. Una primera fase de observación y recogida de información (una semana de duración). En una segunda fase se realizará un curso de formación a los educadores del centro CRAE (10 horas de duración) y la implantación del programa, por parte del educador (duración 6 meses), y en la última fase se llevarán encuentros con los educadores y análisis de los datos obtenidos.

Muestra

La muestra de la investigación estará formada por los educadores de los centros CRAEs y los infantes que tienen a su cargo. El rango de edad de los menores será de 0-6 años con el fin aprovechar al máximo la plasticidad cerebral presente en los primeros años. La investigadora actuará sobre los educadores, y estos serán los encargados de intervenir en los infantes. En ningún momento la investigadora administrará pruebas, ni realizará una intervención directa sobre el menor, sino que lo hará la tutora y esta solo referirá los datos sin identificar al menor en ningún caso.

Instrumentos

Para la observación, se realizará un instrumento de observación que será validado por expertos del tema y una entrevista informal dirigida a las educadoras. Todo lo referente a la observación quedará recogido en el Diario de Campo. Para analizar el aspecto comunicativo y lingüístico del niño se utilizará una escala "escala del desarrollo comunicativo-lingüístico del infante" realizada por la investigadora tras el análisis de la bibliografía existente, de dicho aspecto. Esta escala será validada por expertos del tema antes de su utilización y validada por centros CRAEs tras su puesta en marcha. Esto nos permitirá identificar los perfiles que se alejan en mayor o menor medida de los indicadores que se consideran normales y también nos servirá para ver la evolución y hacer el seguimiento del niño una vez se aplique el programa.

Procedimiento

En todos los casos la participación será voluntaria, garantizando en todo momento el anonimato de la información recogida. Es por ello que previamente a comenzar el estudio se le informará al participante de los objetivos de la investigación, de que su participación es voluntaria y que en cualquier momento puede desistir en su participación sin dar ninguna explicación y sin ocasionarle ningún perjuicio. A continuación, se le presentará la hoja

*Programa de estimulación del desarrollo comunicativo-
lingüístico en infantes situados en centros CRAEs.*

de consentimiento informado. También se solicitará la autorización de la dirección del centro como guardadora de los niños y niñas y de DGAIA como su tutor legal.

Primera fase

Mediante observación, trataremos de describir, los espacios de la vida cotidiana del centro en el que se pueden aplicar actividades para estimular el desarrollo de niño/a, el que tipo de interacciones lingüísticas que se pueden establecer en la relación educador/a-niño/a, así como qué factores condicionan dichas interacciones y si los espacios son aprovechados para estimular a los niños.

Segunda fase: Aplicación del programa.

Tercera fase: Evaluación del programa

Cuarta fase: Elaboración del informe y difusión de este a las participantes y la DGAIA

Veure Annex 3 (application/pdf - 185.8017578125 kB)

6. Informació a les persones participants

Supòsit	Si	No	
S'annexa un full d'informació del projecte de recerca que inclou de forma entenedora els objectius de la investigació, els investigadors/res responsables i la forma d'obtenir fàcilment més informació?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Adjunt
S'annexa un full de consentiment informat signat per l'investigador/a i la persona en qüestió on queda clarament expressat que la participació és voluntària, que disposa de la informació suficient i que es podrà retirar en qualsevol moment sense donar explicacions i sense que això tingui cap mena de conseqüència?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Adjunt

7. Compensació

Supòsit	Si	No
Està previst algun tipus de compensació per la participació en el projecte? <i>Si la resposta es Si, explicar i justificar-ne les característiques, la quantia (si és econòmic) i l'adequació amb el risc i/o molèstia ocasionats al subjecte participant</i>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

8. Gestió i emmagatzematge de les dades obtingudes

Supòsit	Si	No
Està prevista l'anonimització de les dades obtingudes? Recordeu que s'entén per anonimització la desvinculació permanent i irreversible entre les dades i la identitat del subjecte de recerca <i>Si la resposta es Si, explicar les activitats realitzades</i> No se recogeran en ningún caso ninguna información personal que pueda permitir identificar a los participantes. Para ello se asignaran códigos numéricos que solo los participantes podran identificar como suyos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Està previst l'emmagatzematge de les dades amb mesures de segurat? <i>Si la resposta es Si, donar detalls del procediment de seguretat</i> Para analizar los datos obtenidos y mantener la privacidad de los participantes, se asignará un código a cada uno de ellos, los cuales serán numerados por casos. El acceso a estos datos solo estará disponible para el equipo de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

9. Feedback

Supòsit	Si	No
Està prevista alguna forma de feedback a les persones participant un cop finalitzat el projecte? <i>Si la resposta es Si, quina?</i> Una vez obtenidos los primeros resultados se realizará un encuentro entre la investigadora y los participantes, para su discusión y posibles mejoras en el programa. Finalizado el estudio, está previsto realizar otro encuentro para explicar los resultados finales a los participantes. Así mismo, el centro recibirá un informe final donde aparezcan los resultados obtenidos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Programa de estimulación del desarrollo comunicativo-lingüístico en infantes situados en centros CRAEs.

10. Registre dades

Supòsit	Si	No
Les dades obtingudes es troben en un registre aprovat per l'Autoritat Catalana de Protecció de Dades?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<i>Si la resposta es Si, indicar codi del registre:</i>		

Nom i cognoms

Lloc i data

Signatura

Programa de estimulación del desarrollo comunicativo-lingüístico en infantes situados en centros CRAEs.

Annex (1)

HOJA INFORMATIVA A LOS PARTICIPANTES

Investigador: Esperanza Palazón, alumna del Programa de Doctorado: Psicología de la Comunicación y Cambio (Universitat Autònoma de Barcelona).

Email: epalazon.logopeda@gmail.com

Directora de Tesi: Josefina Sala. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social (Universitat Autònoma de Barcelona), 141, 08193 Cerdanyola del Vallès.

Email: finasala@uab.cat Tel. 935813189.

Programa de estimulación del desarrollo comunicativo-lingüístico en infantes tutelados en CRAEs.

El objetivo general de este estudio es elaborar y validar un programa de estimulación del desarrollo comunicativo-lingüístico adaptado a las características de centros CRAEs. Se pretende promover el desarrollo de las habilidades comunicativo-lingüísticas, así como reducir los problemas en aprendizajes nuevos que presentan los infantes que se encuentran en esta situación de desamparo.

Para conseguir nuestro objetivo general, los objetivos específicos que llevaremos a término serán los siguientes:

1. Realizar una formación a las educadoras del centro sobre el desarrollo comunicativo-lingüístico en las primeras etapas de la infancia.
2. Asesorar y aclarar dudas de las educadoras durante la implantación del programa.

Se solicita a los participantes realizar un curso de formación de una duración de 10 horas y la puesta en práctica de lo aprendido. No obstante, en cualquier momento los participantes pueden abandonar su colaboración en la investigación si lo creen oportuno sin dar ningún tipo de explicación, ni que ello suponga un perjuicio para ellos.

La participación en este proyecto es voluntaria.

La docente cuidará del buen funcionamiento del curso de formación y estará accesible en todo momento para resolver las dudas que la puesta en marcha del programa les pueda ocasionar, asistiendo, en todo momento a los participantes.

El equipo de investigación garantiza la confidencialidad de los datos obtenidos durante el proceso, como posteriormente. Asimismo se hará una devolución de los resultados de la investigación a los participantes.

*Programa de estimulación del desarrollo comunicativo-
lingüístico en infantes situados en centros CRAEs.*

Annex (2)

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigador: Esperanza Palazón, alumna del Programa de Doctorado: Psicología de la Comunicación y Cambio (Universitat Autònoma de Barcelona). Email: epalazon.lozopedas@gmail.com

Directora de Tesis: Josefina Sala. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social (Universitat Autònoma de Barcelona), 141, 08193 Cerdanyola del Vallès. Email: finasala@uab.cat Tel. 935813189.

Programa de estimulación del desarrollo comunicativo-lingüístico en infantes situados en centros CRAEs.

El objetivo general de este estudio es elaborar y validar un programa de estimulación del desarrollo comunicativo-lingüístico adaptado a las características de centros CRAEs. Se pretende promover el desarrollo de las habilidades comunicativo-lingüísticas, así como reducir los problemas de aprendizajes nuevos que presentan los infantes que se encuentran en esta situación de desamparo.

Se solicita a los participantes realizar un curso de formación de una duración de 10 horas y la puesta en práctica de lo aprendido. No obstante, en cualquier momento los participantes pueden abandonar su participación si lo creen oportuno sin dar ningún tipo de explicación, ni que ello suponga un perjuicio para ellos.

La participación en este proyecto es voluntaria.

La docente cuidará del buen funcionamiento del curso de formación y estará accesible en todo momento para resolver las dudas que la puesta en marcha del programa les pueda ocasionar, asistiendo, en todo momento a los participantes.

El equipo de investigación garantiza la confidencialidad de los datos obtenidos durante el proceso, como posteriormente. Asimismo se hará una devolución de los resultados de la investigación a los participantes.

Participante _____

DECLARA QUE:

- Me han expuesto las características del proyecto y han respondido a todas mis preguntas.
- Me han comunicado que se garantiza la confidencialidad respecto a mi participación en este estudio sobre cualquiera de los datos extraídos.
- He entendido que no estoy obligado a formar parte de este estudio dado su carácter de participación voluntaria.
- He entendido que puedo retirarme en cualquier momento sin dar explicaciones y sin que esto tenga consecuencias sobre mí, simplemente mencionándolo al investigador o cualquier miembro del equipo.

Nombre y apellidos del
participante:

Nombre y apellidos del
investigador:

Nombre y apellidos del
director de tesis

DNI:

DNI:

DNI:

FIRMA

FIRMA

FIRMA

Programa de estimulación del desarrollo comunicativo-lingüístico en infantes situados en centros CRAEs.

Annex (3)

1. Metodología del procediment d'experimentació. Descriure breument la metodologia emprada justificant les dades, mostres biològiques i o respostes conductuals obtingudes de les persones sota experimentació

Se llevará a cabo una metodología cualitativa, cuantitativa y longitudinal de duración aproximada de tres años. Constará de tres fases. Una primera fase de observación y recogida de información (una semana de duración). En una segunda fase se realizará un curso de formación a los educadores del centro CRAE (10 horas de duración) y la implantación del programa, por parte del educador (duración 6 meses), y en la última fase se llevarán encuentros con los educadores y análisis de los datos obtenidos.

Muestra

La muestra de la investigación estará formada por los educadores de los centros CRAEs y los infantes que tienen a su cargo. El rango de edad de los menores será de 0-6 años con el fin aprovechar al máximo la plasticidad cerebral presente en los primeros años. La investigadora actuará sobre los educadores, y estos serán los encargados de intervenir en los infantes. En ningún momento la investigadora administrará pruebas, ni realizará una intervención directa sobre el menor, sino que lo hará la tutora y esta solo referirá los datos sin identificar al menor en ningún caso.

Instrumentos

Para la observación, se realizará un instrumento de observación que será validado por expertos del tema y una entrevista informal dirigida a las educadoras. Todo lo referente a la observación quedará recogido en el Diario de Campo. Para analizar el aspecto comunicativo y lingüístico del niño se utilizará una escala "escala del desarrollo comunicativo-lingüístico del infante" realizada por la investigadora tras el análisis de la bibliografía existente, de dicho aspecto. Esta escala será validada por expertos del tema antes de su utilización y validada por centros CRAEs tras su puesta en marcha. Esto nos permitirá identificar los perfiles que se alejan en mayor o menor medida de los indicadores que se consideran normales y también nos servirá para ver la evolución y hacer el seguimiento del niño una vez se aplique el programa.

Procedimiento

En todos los casos la participación será voluntaria, garantizando en todo momento el anonimato de la información recogida. Es por ello que previamente a comenzar el estudio se le informará al participante de los objetivos de la investigación, de que su participación es voluntaria y que en cualquier momento puede desistir en su participación sin dar ninguna explicación y sin ocasionarle ningún perjuicio. A continuación, se le presentará la hoja de consentimiento informado. También se solicitará la autorización de la dirección del centro como guardadora de los niños y niñas y de DGAIA como su tutor legal.

Primera fase

Mediante observación, trataremos de describir, los espacios de la vida cotidiana del centro en el que se pueden aplicar actividades para estimular el desarrollo de niño/a, el que tipo de interacciones lingüísticas que se pueden establecer en la relación educador/a-niño/a, así como qué factores condicionan dichas interacciones y si los espacios son aprovechados para estimular a los niños.

Segunda fase: Aplicación del programa.

Se realizará un curso de formación a los educadores del centro encargados de los infantes. Denominación del curso: El desarrollo comunicativo y lingüístico en las primeras etapas de la infancia, será de modalidad presencial y de duración 10 horas. Se le proporcionará información y herramientas para que puedan situar y detectar anomalías en el desarrollo comunicativo del infante, así como de técnicas de estimulación comunicativo-lingüísticas para prevenir y/o minimizar las alteraciones que presente el menor.

Una vez finalizado el curso, las técnicas de estimulación serán llevadas a término por los educadores, en su labor del día a día y dispondrán siempre que lo necesiten y requieran del asesoramiento de la logopeda encargada de la investigación (6 meses de duración)

Tercera fase: Evaluación del programa

El programa se evaluará mediante entrevistas a las participantes, asimismo se analizará el impacto sobre el desarrollo del niño/a mediante unas pruebas y escalas de desarrollo que aplicaran las educadoras-tutoras a sus respectivos niños. Los datos que las educadoras recojan serán traspasados a la investigadora sin ningún dato que pueda comprometer el anonimato ni la intimidad del niño/a. La investigadora analizará los datos y los validará triangulando pruebas y contrastándolo con las educadoras.

Cuarta fase: Elaboración del informe y difusión de este a las participantes y la DGAIA

Anexo 2. Solicitud de autorización de uso de imagen del participante

Versión en catalán

SOL·LICITUD D'AUTORITZACIÓ D'ÚS D'IMATGES

Esperanza Palazón Carrión, amb DNI 48692275-X, sol·licito la seva autorització perquè pugui aparèixer la seva imatge en material de vídeo que utilitzaré per avaluar les sessions de taller “Importància del desenvolupament comunicatiu- lingüístic en l’infant”. El propòsit d’aquest vídeo és realitzar un vídeo educatiu per il·lustrar l’aprenentatge d’estratègies per ajudar al seu fill a desenvolupar el llenguatge. Serà un vídeo sense finalitats comercials que s`emprarà amb finalitats educatives i per validar el estudi “L’estimulació del desenvolupament lingüístic dels nens petits que estan en situació de risc” pertanyent al Programa de Doctorat en Psicologia de la Comunicació i Canvi de la UAB.

Donat que el dret a la pròpia imatge està reconegut a l’article 18.1 de la Constitució i regulat per la Llei orgànica 1/1982, de 5 de maig, sobre el dret a l’honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge, demano el seu consentiment per poder publicar vídeos on aparegui vostè, on sigui clarament identificable, i la seva pròpia persona.

Jo.....
amb DNI o passaport....., dono permís perquè la meva imatge aparegui en un material educatiu sense lucre (filmacions destinades a difusió pública no comercial).

Signatura,

Barcelona, _____ de _____ de _____.

• Direcció:.....

<ul style="list-style-type: none">• Telefono <p>contacte:.....</p> <ul style="list-style-type: none">• Correu <p>electrònic:.....</p>	de
---	----

Versión en castellano

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN DE USO DE IMÁGENES

Esperanza Palazón Carrión, con DNI 48692275-X, solicito su autorización porque pueda aparecer su imagen en material de video que utilizaré para evaluar las sesiones de taller “Importancia del desarrollo comunicativo- lingüístico en el niño”. El propósito de este video es realizar un video educativo para ilustrar el aprendizaje de estrategias para ayudar a su hijo a desarrollar el lenguaje. Será un video sin finalidades comerciales que empleará con fines educativas y para validar el estudio “La estimulación del desarrollo lingüístico de los niños pequeños que están en situación de riesgo” perteneciente al Programa de Doctorado en Psicología de la Comunicación y Cambio de la UAB. Dado que el derecho a la propia imagen está reconocido al artículo 18.1 de la Constitución y regulado por la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, sobre el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen, pido su consentimiento para poder publicar videos donde aparezca usted, donde sea claramente identificable, y su propia persona.jo.....
con DNI o pasaporte....., doy permiso porque mi imagen aparezca en un material educativo sin lucre (filmaciones destinadas a difusión pública no comercial).

Firma,

Barcelona, _____ de _____ de _____.

- Dirección:

- Teléfono de contacto:
- Correo electrónico:

Anexo 3. Solicitud de autorización de uso de imagen del menor

Versión en catalán

SOL·LICITUD D'AUTORITZACIÓ D'ÚS D'IMATGES

Esperanza Palazón Carrión, amb DNI 48692275-X, sol·licito la seva autorització perquè pugui aparèixer el seu fill/a en material de vídeo que utilitzaré per avaluar les sessions de taller “Importància del desenvolupament comunicatiu- lingüístic en l’infant”. El propòsit d’aquest vídeo és realitzar un vídeo educatiu per il·lustrar l’aprenentatge d’estratègies per ajudar al seu fill a desenvolupar el llenguatge. Serà un vídeo sense finalitats comercials que s`emprarà amb finalitats educatives.

Donat que el dret a la pròpia imatge està reconegut a l’article 18.1 de la Constitució i regulat per la Llei orgànica 1/1982, de 5 de maig, sobre el dret a l’honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge, demano el consentiment als pares o tutors legals per poder publicar vídeos on aparegui el seu fill o filla on aquests siguin clarament identificables, i la seva pròpia persona.

Jo (pare, mare o tutor).....

amb DNI o passaport....., dono permís perquè la imatge del meu fill/a....., aparegui en un material educatiu sense lucre (filmacions destinades a difusió pública no comercial).

Signatura,

Barcelona, _____ de _____ de _____.

Versión en castellano

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN DE USO DE IMÁGENES

Esperanza Palazón Carrión, con DNI 48692275-X, solicito su autorización porque pueda aparecer su hijo/a en material de video que utilizaré para evaluar las sesiones de taller “Importancia del desarrollo comunicativo- lingüístico en el niño”. El propósito de este video es realizar un video educativo para ilustrar el aprendizaje de estrategias para ayudar a su hijo a desarrollar el lenguaje. Será un video sin finalidades comerciales que se empleará con fines educativas.

Dado que el derecho a la propia imagen está reconocido al artículo 18.1 de la Constitución y regulado por la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, sobre el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen, pido el consentimiento a las madres o tutores legales para poder publicar videos donde aparezca su hijo o hija donde estos sean claramente identificables, y su propia persona.

Yo (madre, madre o tutor).....con
DNI o pasaporte....., doy permiso porque la imagen de
mi hijo/a....., aparezca en un
material educativo sin lucro (filmaciones destinadas a difusión pública no
comercial).

Firma,

Barcelona, _____ de _____ de _____.

Anexo 4. Solicitud de autorización de uso de imagen para la elaboración del material en vídeo

Versión en catalán

SOL·LICITUD D'AUTORITZACIÓ D'ÚS D'IMATGES

Esperanza Palazón Carrión, amb DNI 48692275-X , alumna del Programa de Doctorat en Psicologia de la Comunicació i Canvi de la UAB, sol·licito la seva autorització perquè pugui aparèixer el seu fill/a en material de vídeo que utilitzaré per l'elaboració de material necessari per realitzar amb èxit la meva tesis doctoral.

Donat que el dret a la pròpia imatge està reconegut a l'article 18.1 de la Constitució i regulat per la Llei orgànica 1/1982, de 5 de maig, sobre el dret a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge, demano el consentiment als pares o tutors legals per poder publicar vídeos on aparegui el seu fill o filla on aquests siguin clarament identificables.

Jo (pare, mare o tutor).....

amb DNI o passaport....., dono permís perquè la imatge del meu fill/a....., aparegui en un material educatiu sense lucre (filmacions destinades a difusió pública no comercial).

Signatura,

Barcelona, _____ de _____ de _____.

Versión en castellano

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN DE USO DE IMÁGENES

Esperanza Palazón Carrión, con DNI 48692275-X, alumna del Programa de Doctorado en Psicología de la Comunicación y Cambio de la UAB, solicito su autorización porque pueda aparecer su hijo/a en material de video que utilizaré para la elaboración de material necesario para realizar con éxito mi tesis doctoral.

Dado que el derecho a la propia imagen está reconocido al artículo 18.1 de la Constitución y regulado por la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, sobre el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen, pido el consentimiento a las madres o tutores legales para poder publicar videos donde aparezca su hijo o hija donde estos sean claramente identificables.

Yo (madre, madre o tutor)..... con DNI o pasaporte....., doy permiso porque la imagen de mi hijo/a....., aparezca en un material educativo sin lucro (filmaciones destinadas a difusión pública no comercial).

Firma,

Barcelona, _____ de _____ de _____.

Anexo 5. Pauta observación

Estimado/a:

Mediante el presente, le pedimos su colaboración como experto en el tema investigado para la validación de un instrumento (pauta de observación). La pauta de observación ha sido elaborada para recoger información que ayude a la consecución del objetivo de estudio *Elaborar un programa de estimulación en lenguaje adaptado a las características de menores en riesgo de exclusión social/centros CRAEs.*

El objetivo propuesto surge de la revisión realizada en diversas investigaciones en las que se pone de manifiesto los problemas que presentan los niños tutelados en lo que refiere a lenguaje. Problemas en este nivel, ocasionarían en el niño dificultades de aprendizaje, así como emocionales. Ello podría deberse a una pobre estimulación comunicativa-lingüística en la etapa que abarca desde el nacimiento hasta los primeros años de edad; considerada una de las más importantes por su mayor plasticidad cerebral.

Una falta de estimulación en la misma provocaría efectos permanentes en la base biológica sobre la que se sustenta este aprendizaje. Elaborar un programa de estimulación del lenguaje dirigido a niños de 0 a 4 años situados en centros CRAEs, podría evitar o reducir dichos déficits en esta población. El interés principal de esta observación es describir en un primer lugar los espacios de la vida cotidiana del centro en el que se pueden aplicar actividades para estimular el desarrollo de niño, en un segundo lugar que tipo de interacciones lingüísticas se pueden establecer en la relación educador/a-niño/a, así como qué factores condicionan dichas interacciones (el número de niños a cargo, edades y momentos de desarrollo distintos, otras responsabilidades/tareas que tiene la educadora que cumplir, etc.) y por último si los espacios son aprovechados para estimular a los niños.

Para este estudio se ha elaborado una pauta observación que se aplicará en dos centros CRAEs. Los ítems se consideran relevantes por el amplio desarrollo teórico que tienen (favorecen el desarrollo comunicativo-lingüístico y emocional en el niño) y la cotidianidad con que se presentan. El conocer su valoración nos da la posibilidad de adecuar, modificar y/o mejorar el instrumento de observación.

Adjunto con el presente le enviamos el instrumento de validación (hoja 3-8) y la constancia de validación (hoja 9). El instrumento de validación (hoja 3-8) le pide que valore de 1 (poco) a 4 (mucho), si los ítems correspondientes a cada espacio son:

-Unívocos: los ítems tienen sola una interpretación.

-Relevantes: permiten encontrar información relevante y en relación a los objetivos de estudio.

-Comprensibles: son comprendidos claramente, adecuación del lenguaje.

-Sugerencias.

Le solicitamos rellene el documento (hoja 5. Firmada y escaneada) y envíe por correo electrónico a esperanzapalazonc@gmail.com

Gracias por su colaboración.

Saluda Atte.

Esperanza Palazón Carrió

Espacio	Tipo de interacciones	Uso del espacio		Factores que condicionan la interacción.	Valoración					Consideraciones
		SI	NO							
COMIDAS										
DESAYUNO	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer contacto ocular. - Establecer turnos de conversación. - Usar “habla maternal” (Baby Talk). - Usar diferentes tonos de inflexión (juego, riña, etc.). - Preguntar sobre sus gustos alimenticios. - Nombrarle los alimentos. 				Univoca	1	2	3	4	
					Relevante	1	2	3	4	
					Comprensible	1	2	3	4	
COMIDA	<ul style="list-style-type: none"> - Animarle a repetir el nombre del alimento tras escucharte decirlo. - Dejar que nombre de manera espontánea los alimentos. - Dejar que hablen entre ellos sobre sus gustos. - Buscarles el significado a las verbalizaciones del niño. 				Univoca	1	2	3	4	
					Relevante	1	2	3	4	
					Comprensible	1	2	3	4	
MERIENDA	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar el nombre de los alimentos que están tomando en diferentes estructuras gramaticales. - Transmitir a través de gestos los gustos o sensaciones al comer determinados alimentos (agrado, desagrado, dulce salado...). - Establecer conversación libre. 				Univoca	1	2	3	4	
					Relevante	1	2	3	4	
					Comprensible	1	2	3	4	

CENA	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer uso de las distintas funciones del lenguaje: demanda, informar, designar... (Ejemplo; Coge el vaso, la leche tiene muchas vitaminas, la leche es blanca como el papel...). - Cantarles canciones. - Repetir lo que el niño a dicho mal, ofreciéndoles así el modelo de cómo se dice. 				Univoca	1	2	3	4	
					Relevante	1	2	3	4	
					Comprensible	1	2	3	4	
Vestido y Baño.	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer contacto ocular. - Establecer turnos de conversación. - Usar “habla maternal” (Baby Talk). - Cantar canciones. - Usar diferentes tonos de inflexión (juego, riña, etc.). - Nombrarle las prendas de vestir, las partes del cuerpo. - Animarle a repetir el nombre de las prendas de vestir tras escucharte decirlo. - Dejar que nombre de manera espontánea las prendas de vestir. - Describir las acciones que se vayan realizando (quitar camiseta, poner calcetines...) - Dejar que hablen entre ellos sobre sus gustos de ropa, lo que se quieren poner, lo que no. - Buscarles el significado a las verbalizaciones del niño. 				Univoca	1	2	3	4	
					Relevante	1	2	3	4	
					Comprensible	1	2	3	4	

	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar el nombre de las prendas de vestir en diferentes estructuras gramaticales. - Transmitir a través de gestos si les gusta la ropa, timidez, vergüenza, sensaciones de frío/calor al quitarse o ponerse ropa. - Establecer conversación libre. - Hacer uso de las distintas funciones del lenguaje: demanda, informar, designar... (Ejemplo; quítate los zapatos, la camiseta es verde como las hojas de los árboles,). - Explicarle la función que tiene determinadas prendas de vestir, por qué hay que asearse (hay que ponerse el abrigo porque hace frío, llueve, hay que ducharse para oler bien y no estar sucio...). - Repetir lo que el niño a dicho mal, ofreciéndoles así el modelo de cómo se dice. 									
<p>Ocio, actividad libre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imitar y reconocer sonidos (animales, cosas que produzcan sonido). - Comunicar a través de la percepción y expresión corporal (Mímica expresando sentimientos, etc.) - Realizar juegos de acción conjunta. - Efectuar juegos de atención conjunta. - Generar juegos donde se combina acción y atención conjunta. 				<p>Univoca</p>	1	2	3	4	
					<p>Relevante</p>	1	2	3	4	
					<p>Comprensible</p>	1	2	3	4	

	<p>*(Lectura de cuentos, que vayan explicándolos ellos, que imaginen lo que sucede, escondite, cú-cú,...).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dedicar tiempo a escucharlos, dejar que se expresen, no anticiparnos a lo que quieren decir...) - Conversación libre. - Usar diferentes tipos de palabras (verbos, adjetivos, nombres, etc.) al hablar con ellos. - Jugar con ellos y ofrecerles un modelo de juego. <ul style="list-style-type: none"> - Cantarles, animarles a cantar, enseñarles canciones... - Escuchar canciones. - Utilizar materiales que den lugar a intercambio comunicativo. - Presentarles y proporcionarles el nombre de los objetos con los que van a jugar. - Fomentar el dialogo entre los niños. - Emplear variedad de vocabulario. - Hacer uso de las distintas funciones del lenguaje (demanda, informar, designar, etc.). 								
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la una entonación, longitud e intensidad de las emisiones a la situación conversacional (imitar personajes del cuento, expresar emociones de alegría o enfado...) - Utilizar contenido conversacional variado. - Utilizar los temas de interés de los niños para provocar situaciones conversacionales. - Establecer contacto ocular. - Establecer turnos de conversación. - Repetir lo que el niño a dicho mal, ofreciéndoles así el modelo de cómo se dice. 								
Despertar e ir a dormir	<ul style="list-style-type: none"> - Conversación libre - Establecer turnos de conversación. - Crear y establecer rutinas de conversación. - Hacer uso de las distintas funciones del lenguaje: demanda, informar, designar. - Dedicar tiempo a escucharles. - Repetir lo que el niño a dicho mal, ofreciéndoles así el modelo de cómo se dice. - Buscarle el significado a las verbalizaciones del niño. 				Univoca	1	2	3	4
					Relevante	1	2	3	4
					Comprensible	1	2	3	4
Espacios no contemplados	Reflejar el tipo de interacción que se puede establecer para estimular el lenguaje.	¿Útil?			Univoca	1	2	3	4
					Relevante	1	2	3	4

				Factores que condicionan la interacción.	comprensible	1	2	3	4	
		Si	No							

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Pertinencia				
Claridad				
Aplicabilidad				
Contenido				

CONSIDERACIONES GENERALES

Anexo 6. Documento validación “escala desarrollo comunicativo-lingüística de 0 a 12 años” y hoja de registro

Me pongo en contacto con usted para que me valides dos instrumentos que he realizado para conseguir mi objetivo de tesis: crear y validar un programa de estimulación lingüística para niños pequeños que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Por ello, me gustaría me dieras tu opinión como experta en logopedia sobre una escala del desarrollo comunicativo-lingüístico para niños de 0-36 meses que he elaborado basándome en bibliográfica que existe al respecto. Con esta escala pretendo orientar si el perfil comunicativo lingüístico del niño situado en centros CRAEs y en situación de vulnerabilidad corresponde con el perfil comunicativo lingüístico que le corresponde por edad. Sirviendo así, como una escala orientativa para las educadoras, madres encargados de estos niños, de manera que les sirva para detectar posibles alteraciones en el desarrollo lingüístico del pequeño.

También solicito tu validación en una hoja de registro donde aparecen distintas actividades, correspondientes a evaluar de manera fácil y sencilla la vertiente comprensiva y expresiva del lenguaje de estos mismos niños, con el fin de poder situarlos en la escala anteriormente mencionada.

Muchas gracias

ANEXO 6. ESCALA DE DESARROLLO COMUNICATIVO LINGÜÍSTICO EN EL INFANTE DE 0-36 MESES

EDAD	NIVEL COMPRENSIVO	SI	NO	NIVEL EXPRESIVO	SI	NO	EDAD
0-6 Meses	Reconocimiento sonoro de los sonidos del habla humana.			Produce respuestas reflexivas (llorar, quejarse, mirar) hacia necesidades básicas (Sin intencionalidad comunicativa)			0-6 meses
				Se queda quieto ante sonidos que no conoce.			
				Sonríe a personas conocidas.			2-3 meses
				Vocalizaciones de carácter interactivas (no lingüísticas)			
				Usa expresiones faciales.			
				Balucea			4 meses
				Sonríe para obtener alguna cosa.			
Utiliza la mirada acompañada de gestos para conseguir algún objeto que quiere.	5 meses						
6- 7 meses	Reacciona a voces fuertes, molestas y amistosas.			Emite diferentes sonidos baluceos			6-7 meses
	Dirige su atención hacia sonidos nuevos			Ríe, emite sonidos, gorgojea cuando le hablan o sonríen.			
	Reconoce voces familiares			Balucea para obtener atención			
	Mira cuando le cantas o hablas			Llora de manera distinta según lo necesite (comer, ...)			
	Reconoce algunos gestos como (brazos para que lo tomen			Mira, se estira hacia los objetos o personas que le interesan			
				Produce 4 o más sonidos diferentes.			
				Frecuentemente usa sílabas como pa, ma, ta o na			
	Trata de imitar sonidos.						
8-9 meses	Responde a su nombre			Produce 4 o más sonidos diferentes.			8-9 meses
	Presta atención a sus propias vocalizaciones y a la de otros niños.			Frecuentemente usa sílabas como pa, ma, ta o na			
	Entiende señales no verbales (gestos y entonaciones			Trata de imitar sonidos			
	Muestra interés por los demás y demanda atención (pero aún no sabe cómo comunicarse de manera intencionada			Gestos y vocalizaciones proto-imperativas (conseguir lo que quiere)			
				Sigue con la mirada al adulto para conseguir el objeto que quiere.			

ANEXO 6. ESCALA DE DESARROLLO COMUNICATIVO LINGÜÍSTICO EN EL INFANTE DE 0-36 MESES

			Utiliza gestos de indicación (proto-imperativos y proto-declarativos)			
10-11 meses	Comunica de manera intencionada y empieza a ser sociable.		Es capaz de decir unas pocas palabras			10-11 meses
	Comprende expresiones de acciones concretas "dale un beso a ..."		Usa gestos proto-declarativos (hacer que el adulto se interese por algo)			
	Comprende más palabras de las que dice.		Usa gestos convencionales (señala, asiente, niega) para comunicarse			
			Usa sonidos como si fueran palabras (jergas) e imita los sonidos de los adultos			
			Ha empezado a usar preguntas y respuestas a través de la entonación			
			Grita para llamar la atención			
			Usa jerga (sonidos de palabras reales)			
		Dice sílabas o secuencias de sonidos repetidos (ma-ma-ma, pa-pa-pa).				
		Utiliza la palabra en único símbolo lingüístico. (palabra interpretada a través del contexto)				
12-14 meses	Utiliza adecuadamente objetos reales		Se han producido las primeras palabras			12-14 meses
	Es capaz de establecer relación significativa entre objetos reales.		Nombra objetos conocidos			
12-18 meses	Da un juguete cuando se le pide.		Frases de una palabra.			12-18 meses
	Comprende órdenes sencillas.		Señala y gesticula para llamar la atención sobre un evento o para mostrar deseos			
	Comprende instrucciones simples.		Imita palabras familiares			
	Discrimina diferentes sonidos		Practica palabras.			
	Conoce gran variedad de palabras (usualmente sustantivos)		Mueve la mano diciendo hola, adiós.			
	Reconoce su nombre.		Le gusta imitar el "sonido" de animales y objetos familiares			
	Comprende el significado de no.		Ríe frecuentemente.			
15 -18 meses	Utiliza juguetes de tamaño grande de manera apropiada.		Muestra mucho afecto: emite sonidos y da palmaditas afectuosas a su cuidador principal.			
	Relaciona juguetes de tamaño grande entre sí y de manera significativa.		Intenta comunicarse mezclando jerga con palabras reales			
	Es capaz de establecer secuencia de juego.		Persevera si no consigue hacer entender el mensaje: repitiendo o buscando nuevas maneras para expresar sus deseos o necesidades.			

ANEXO 6. ESCALA DE DESARROLLO COMUNICATIVO LINGÜÍSTICO EN EL INFANTE DE 0-36 MESES

				Vocaliza por diversión			
				Expresa acciones.			
				Sus producciones son en su mayoría nombres.			
				Utiliza formulas sociales.			
18-24 meses	Conoce la mayoría de los nombre de los objetos con los que se encuentra a diario			Realiza frases de dos palabras.			18-24 meses
	Comprende instrucciones simples y puede responder preguntas sencillas.			Puede denominar objetos, personas, animales, etc., y también acciones, cualidades, usa nombres, verbos, atributos (adjetivos).			
				Usa el negativo			
				Ha empezado a tener conversaciones reales (cortas).			
22-24 meses	Es capaz de emparejar correctamente objetos reales con su fotografía o dibujo			Usa el negativo			22-24
				Ha empezado a tener conversaciones reales (cortas).			
24 meses	Comprende preguntas e instrucciones sencillas.			Utiliza en su lenguaje principalmente los nombres de las cosas, acciones y personas			24 -29 meses
	Identifica las partes de su cuerpo			Elabora preguntas, tales como "¿Qué es eso?" y "¿Dónde está mi...?"			
	Entabla "conversaciones" con sus muñecos			Elabora oraciones de 2 o 3 palabras.			
	Se refiere a sí mismo por su nombre.			Usa frases negativas de 2 palabras, tales como "no voy", "no quiero"			
	Da nombre a las acciones y objetos que realiza			Verbaliza las acciones que realiza.			
	Conoce gran cantidad de palabras.			Pide de comer, beber, etc.			
	Le gusta escuchar relatos de cuentos ilustrados y señala las figuras cuando se le pide.			Forma plural, con "s".			
				Utiliza palabras de función: determinación (la, el...), indeterminación (un, una...); negación (no, tampoco), localización (aquí, en...) temporalidad (después, mañana...) posesión (suyo, de mi...), finalidad (para...) etc.			
				Realiza oraciones yuxtapuestas: "Aquí no pica, pica aquí"			
26 meses	Es capaz de empareja correctamente juguetes pequeños con su imagen en fotografía.			Realizan variabilidad de flexiones (marcas morfológicas en un mismo verbo y en verbos distintos)			
27 meses	Es capaz de realizar las acciones correspondientes a una imagen (gesto de ir a dormir ante la imagen de una cama).						

ANEXO 6. ESCALA DE DESARROLLO COMUNICATIVO LINGÜÍSTICO EN EL INFANTE DE 0-36 MESES

30 meses	Entiende conceptos de tiempo simples, (Ayer, hoy, mañana, esta tarde...)		Realiza frases simples sujeto-verbo-objeto.			30 meses	
	Se refiere a sí mismo como "yo", más que por su nombre		Realiza oraciones sustantivas: "cometelo, verás que no quema"				
	Le gusta escuchar la misma historia repetidas veces		Realiza oraciones coordinadas "no es la Cristina y la Mónica tampoco"				
	Responde a preguntas de lugar como "Dónde".		Realiza oraciones causales: "deja esto que vamos al parque"				
	Diferencia los colores.		Realiza oraciones relativas: "mira el autobús que tengo"				
	Conoce los conceptos básicos, (grande-pequeño, alto bajo...)		Realiza oraciones finales: "nos vamos al parque a ver perro Toni, y niño Juan"				
36 meses	Entiende frases de tiempo como "ayer", "el lunes", "hora de la comida", "esta noche", "todos los días".		Produce frases de tiempo como "ayer", "el lunes", "hora de la comida", "esta noche", "todos los días".			36 meses	
	Comprende oraciones de lugar, delante de la silla, debajo... etc		Hace uso prácticamente de casi todas las formas verbales.				
	Entiende la bidireccionalidad de las conversaciones		Realiza las marcas morfológicas de persona, número, tiempo y modo de las formas verbales.				
	Entiende que una pausa en la conversación es una señal de respuesta.	Usa palabras para relacionar observaciones, conceptos e ideas.					
		Practica palabras para relacionar observaciones, conceptos e ideas.					
		Expresa verbalmente su nombre, sexo, nombre de la calle donde vive y algunas rimas infantiles					
		Cuenta historias simples y transmite ideas.					
		Elabora oraciones de 4 a 5 palabras, incrementa poco a poco la longitud de las frases.					
		Realiza oraciones modales: ¿a ver cómo come Zara?					
		Realiza oraciones condicionales: "si quieres te doy una"					
		Realiza oraciones temporales: "cogeré el autobús cuando coma, ¿vale?"					
		Mejora su comunicación mejorando su gramática (preposiciones, pronombres, concordancias, etc.)					
		Participa de manera plena en las conversaciones					
		Pronuncia correctamente los sonidos de las siguientes letras: j,l.					
Pronuncia consistentemente los sonidos de las siguientes letras: m, n, p, t ,k, b.							
Es capaz de repetir sonidos, palabras, frases y oraciones							
Canta canciones.							

ANEXO 6. ESCALA DE DESARROLLO COMUNICATIVO LINGÜÍSTICO EN EL INFANTE DE 0-36 MESES

				Expresa verbalmente su estado, (estoy cansado, estoy triste... etc.)			
				Es capaz de realizar preguntas			

VALIDACIÓN

- ¿Consideras que recoge todos los aspectos del desarrollo comunicativo lingüístico que tienen lugar de 0-36 meses?

- ¿Consideras que está lo suficientemente detallada?

- ¿Hay algo que cambiarías o modificaría?

- Del 1-10 que puntuación le das en cuanto a detallada:
- Del 1 a 10 que puntuación le da en cuanto a fácil interpretación:

Comentarios generales:

Firma:

Edad	Evalúa comprensión	Evalúa expresión		Si	No	A veces
12-14 meses	Colocar objetos reales sobre una mesa e ir pidiéndole de forma verbal que te los dé, o que te lo señale.		¿Lo realiza correctamente?			
	Colocar objetos reales sobre una mesa y establecer situación de juego.		¿Lo usa adecuadamente o muestra algún tipo de relación significativa entre ellos?			
	Colocar objetos reales sobre una mesa e ir pidiéndole de forma verbal que lo ponga en el suelo, ... etc.		¿Lo realiza correctamente?			
	Con objetos reales , pedirle que los nombre, realizando la pregunta ¿qué es esto?		¿Nombra correctamente?			
	Con objetos reales preguntarle ¿Para qué sirve?		¿Describe la utilidad?			
	Anotar la frase que utiliza para contestar:					
14-18 meses	Colocar juguets de gran tamaño similar a objetos reales en un lugar visible para el niño y pedirle de forma verbal que te los dé, o señale.		¿Lo realiza correctamente?			
	Colocar juguets de gran tamaño similar a objetos reales en un lugar visible para el niño y pedirle que lo ponga en la silla, etc.		¿Lo realiza correctamente?			

	Con juguetes de gran tamaño , establecer situación de juego.	¿Usa los juguetes de manera apropiada?			
		¿Los relaciona entre sí de manera significativa?			
		¿Establece secuencia de juego?			
	Con juguetes de gran tamaño , Preguntarle ¿qué es esto?	¿Nombra correctamente?			
	Con juguetes de gran tamaño , realizarle la pregunta ¿Para qué sirve?	¿Describe la utilidad?			
Anotar la frase que utiliza para contestar:					
18-21 meses	Juguetes de tamaño pequeño situados en un lugar visible y pedirle de forma verbal que <u>te los dé o que te lo señale</u> .	¿Lo realiza correctamente?			
	Juguetes de tamaño pequeño situados en un lugar visible y pedirle de forma verbal que lo ponga en la silla, mesa, suelo... etc.	¿Lo realiza correctamente?			
	Juguetes de tamaño pequeño y establecer situación de juego.	¿Usa los juguetes de manera apropiada?			
		¿Los relaciona entre sí de manera significativa?			
		¿Establece secuencia de juego?			
	Con juguetes de tamaño pequeño , realizarle la pregunta ¿qué es esto?	¿Nombra correctamente?			
Juguetes de tamaño pequeño , realizando la pregunta ¿Para qué sirve?..	¿Describe la utilidad?				

	Anotar la frase que utiliza para contestar:			
22-24 meses	Fotografías o dibujos de objetos reales sobre fondo blanco. Se colocan la fotografía en una mesa y se les va pidiendo de una en una para que te lo dé, o lo señale. Ejemplo: “señala la cama”	¿Lo realiza correctamente?		
	Fotografías o dibujos de los objetos reales sobre fondo blanco. Se colocan la fotografía en una mesa y se les va preguntando de uno en uno, ¿qué es?	¿Nombra correctamente?		
	Fotografías o dibujos de los objetos reales sobre fondo blanco. Se colocan la fotografía en una mesa y se les va preguntando de uno en uno, ¿Para qué sirve?	¿Describe utilidad?		
	Anotar la frase que utiliza para contestar:			
24-26 meses	Con dibujos de objetos. Pedirle que te los dé o señale (“dame la cama”)	¿Lo realiza correctamente?		
	Con dibujos de objetos preguntarle ¿qué es?	¿Nombra correctamente?		
	Con dibujos de objetos, preguntarle ¿para qué sirve?	¿Describe utilidad?		
	Anotar la frase que utiliza para contestar:			

A partir de los 27 meses	Presentar imágenes donde aparezcan acciones (niño sentado a la mesa, niño quitándose la ropa, niño que va a dormir...). Y pedirle que te las señale. “Señala donde el niño se va a dormir”.	¿Lo realiza correctamente?			
	Presentar imágenes donde aparezcan acciones (niño sentado a la mesa, niño quitándose la ropa, niño que va a dormir...) . Preguntarle, ¿qué pasa? ¿Qué hace el niño? ¿Por qué? ...	¿Describe la acción?			
	Anotar la frase que utiliza para responder:				

VALIDACIÓN

¿Consideras adecuadas las actividades?

Puntuación del 1-10:

Consideraciones generales:

Firma:

Anexo 7. Cuestionario

CUESTIONARIO
<p>Instrucciones:</p> <p>Debes contestar a las siguientes preguntas eligiendo una de las tres opciones que se te dan (a, b ó c).</p> <p>Este cuestionario es para saber qué información tienes sobre el desarrollo comunicativo-lingüístico de los niños. No tienes por qué saber la respuesta correcta.</p> <p>Este cuestionario sólo sirve para informarme del conocimiento previo que tienes del tema antes de la formación.</p> <p>Es anónimo. Sólo debes rellenar el apartado de formación y en identificación poner un número o correo por si quieres que te sean enviados los resultados.</p>
<p>Identificación (inicial, correo, etc.):</p> <p>Formación:</p>
<p>1. ¿Cuándo presenta un niño un lenguaje similar al adulto?</p> <p>a) Alrededor de los tres años</p> <p>b) Alrededor de los cuatro-cinco años</p> <p>c) Alrededor de los seis años, una vez superada la etapa de infantil</p> <p>2. Si el niño tiene cuatro meses de edad y no produce ningún sonido es:</p> <p>a) Un signo de alerta</p> <p>b) Es lo esperado debido a su edad</p> <p>c) Es alrededor de los 9 meses cuando produce los primeros sonidos</p> <p>3. ¿Cuándo reacciona un niño a los sonidos y a la voz?</p> <p>a) Desde el momento en el que nace</p> <p>b) A partir de los 4 meses de edad</p> <p>c) Entre los 4 y 6 meses de edad.</p>

4. ¿Cuándo participa un niño en turnos comunicativos y de imitación?
 - a) A los 4- 8 meses de edad
 - b) Alrededor de los 12 meses
 - c) A partir de los 18 meses de edad
5. ¿Qué nos debe preocupar cuando el niño tiene entre 12 y 18 meses?
 - a) Que NO se le entienda cuando hable.
 - b) Que NO gire la cabeza cuando escuche su nombre
 - c) Que NO utilice el no.
6. Para ayudar al niño aprender y decir una palabra debemos:
 - a) Repetir de forma inmediata, clara y despacio, lo que el niño acaba de decir de forma incorrecta.
 - b) Pedirle que repita porque no lo has entendido, así, se consigue que se esfuerce para hacerse entender.
 - c) Nada, aprenderá solo.
7. ¿A qué edad debemos preocuparnos por su comienzo en lecto-escritura?
 - a) Entre los 4-5 años
 - b) A partir de los 6 años
 - c) A partir de los 8 años
8. ¿A qué edad el niño debe realizar “juego” imaginario y ser capaz de inventar historias cortas?
 - a) Tres- cuatro años
 - b) A partir de los cinco años
 - c) A partir de los seis años.
9. Un signo de alerta a los 5-6 años de edad es:
 - a) Que no produzca bien todos los sonidos del habla.

- b) Que no estructure correctamente las explicaciones
- c) Que no pronuncie correctamente todos los sonidos aisladamente.
10. De qué forma se les proporciona a los infantes modelos de lenguaje funcional adaptados a su contexto habitual:
- a) Verbalizándoles todo lo que hace en cada una de las actividades diarias que realiza.
- b) Corrigiéndole cada vez que se equivoca.
- c) Situándose dé frente al niño para que pueda ver sus ojos y su boca, facilitando el contacto visual, lectura labial, lenguaje corporal, la comunicación y la imitación.
11. A los 24 meses de edad, si un niño dice dos o tres palabras solamente es:
- a) Es un signo de alerta
- b) No hay que alarmarse, una vez comienzan el colegio, la mayoría de los niños presenta una “explosión del lenguaje”
- c) Cada niño lleva un ritmo individual, a los tres años el lenguaje sigue desarrollándose, no hay que alarmarse
12. A la edad de _____ el infante debe producir sonidos con intención comunicativa.
- a) 8-12 meses
- b) 18-22 meses
- c) 22-24 meses

Anexo 8. Guion de la entrevista

Hola, eres (*decir el nombre de la persona*), Esperanza la chica con la que hiciste un taller de “*Estimulación del lenguaje con tu hijo*” me ha facilitado tu número de teléfono. Esperanza ya te comentó que te llamaría, ¿verdad? Yo me llamo (*decir el nombre de la entrevistadora*) y te realizaré una entrevista para conocer tu opinión sobre el taller que has realizado con ella.

Primero quiero darte las gracias por dejar que te entreviste. Para mí es importante saber tu opinión sobre el taller que has hecho con Esperanza. La entrevista será breve y para que no me olvide de lo que me dices, será grabada, ¿me das tu permiso? Te garantizo la confidencialidad de los datos y el anonimato. No hay respuestas buenas ni malas, solo quiero saber tu opinión del taller, ya que nos ayudará a mejorarlo.

Si no entiendes alguna pregunta, pregúntame sin ningún problema.

Si te parece bien, empiezo con las preguntas:

1. ¿Qué opinión tienes sobre el taller?
2. ¿Lo volverías hacer? ¿Cómo describes tu experiencia?
3. ¿Qué cosas aprendiste?
4. ¿Cuándo aplicas lo que aprendiste? ¿y esto es alguna vez al mes? ¿alguna vez a la semana? ¿a diario? ¿siempre?
5. ¿Qué cosas del taller aconsejarías cambiar?
6. ¿Piensas que el taller se adaptó a tus necesidades?
7. De 1 a 10 que puntuación das al taller
8. De 1 a 10 que puntuación le das a Esperanza
9. ¿Qué consejos les darías a futuros formadores?

Pues esto era todo,

¿Te gustaría añadir algo que no te haya preguntado?

Muchas gracias por todo, tu opinión nos es de gran ayuda.

