



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA



Facultad de
Comunicación Humana

APRENDIZAJE DE PALABRAS EN UNA CONDICIÓN DE HABLA INDIRECTA Y SU RELACIÓN CON EL TEMPERAMENTO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN COMUNICACIÓN HUMANA

PRESENTA

FERNANDA DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ

DIRECTOR DE TESIS

DR. ALBERTO JORGE FALCÓN ALBARRÁN

CUERNAVACA, MORELOS

JUNIO 2019



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA



APRENDIZAJE DE PALABRAS EN UNA CONDICIÓN DE HABLA INDIRECTA Y SU RELACIÓN CON EL TEMPERAMENTO

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN COMUNICACIÓN HUMANA

PRESENTA

FERNANDA DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ

DIRECTOR DE TESIS

DR. ALBERTO JORGE FALCÓN ALBARRÁN

COMITÉ

DR. LEONARDO MANRIQUEZ LÓPEZ

DRA. FERNANDA GABRIELA MARTÍNEZ FLORES

LIC. KAREN WAGNER SINNIGER

MTRA. ROSARIO HERNÁNDEZ PÉREZ

CUERNAVACA, MORELOS

JUNIO 2019

AGRADECIMIENTOS

¡Gloria a Dios por este logro!

Gracias a todos mis amigos del Laboratorio de Comunicación Humana y Cognición por animarnos unos con otros y apoyarnos en todo momento. Estoy sumamente agradecida con cada uno de ustedes, todos ocupan un lugar muy importante en mi corazón. Somos el mejor equipo. También a los colaboradores del LabChyC como el Dr. Ulianov, gracias por cada una de sus enseñanzas y aportaciones.

De manera muy especial agradezco a mi asesor el Dr. Alberto por ayudarme en todo momento, por guiarme y soportarme cuando ya las ganas se iban.

También a mis sinodales Dr. Leo, Dra. Fer, Mtra. Rosario y futura Mtra Karen gracias por el tiempo dedicado porque cada comentario, idea, conocimiento y observación han contribuido a mejorar esta tesis.

A toda mi familia, mis papas y mi hermana por escucharme, animarme y amarme siempre.

Y finalmente dedico esta tesis a mi querida Tía Nina y a Mamá Elvia porque sé que donde están comparten esta felicidad que siento.

ÍNDICE

Resumen	9
Introducción	10
Capítulo 1. Marco teórico: Desarrollo del lenguaje y aprendizaje de palabras	13
El lenguaje: desarrollo lingüístico	13
Adquisición de palabras y la importancia en el desarrollo del lenguaje.	16
Propuestas teóricas de la adquisición del lenguaje.	17
Factores que influyen en el desarrollo del lenguaje.	19
<i>Diferencias individuales en el desarrollo léxico.</i>	20
Capítulo 2. Temperamento y aprendizaje de palabras	27
Temperamento	27
Propuestas teóricas sobre el temperamento	28
Teoría de Thomas y Chess.	28
Teoría de Buss y Plomin.	30
Teoría de Goldsmith y Campos.	30
Teoría Neo-Pavloviana de Strelau.	31
Teoría de Rothbart y Derriberly.	31
Evaluación del temperamento	33
Escalas para cuidadores.	34
Observaciones conductuales.	34
Temperamento y lenguaje	35
Extraversión y lenguaje	37
Capítulo 3. Antecedentes y planteamiento del problema	38
Habla indirecta (<i>overhearing</i>)	41
Objetivos	42
Capítulo 4. Método	43
Capítulo 5. Resultados	48
Capítulo 6. Discusión	52
Capítulo 7. Conclusión	57
Referencias	59
Apéndices	67

Apéndice A. Ejemplos de preguntas del Cuestionario de conducta infantil (CBQ)	67
Apéndice B. Devolución de resultados del cuestionario de temperamento	69
Apéndice C. Guía de estimulación del lenguaje	70

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Desarrollo del lenguaje desde los 2 años a los 4 años	15
Tabla 2 Correlaciones entre las dimensiones del temperamento y subdimensiones con las medidas del lenguaje	50

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Objetos novedosos diseñados para la tarea de aprendizaje de palabras	44
Figura 2 Diseño del salón para el experimento	45
Figura 3 Dimensión de <i>extraversión/surgency</i> dividida en grupos de altos y bajos	49

Resumen

Al hablar de las diferencias individuales en el desarrollo lingüístico un factor a considerar es el temperamento. Diversas investigaciones muestran cómo algunas de las dimensiones y subdimensiones del temperamento tienen un valor predictivo sobre el desarrollo del lenguaje. Para esta investigación se analizó la relación de las dimensiones del temperamento con el aprendizaje de palabras bajo una condición de habla indirecta en niños de 36 a 48 meses de edad, la cual se ve reflejada en la participación de los niños con su mundo social debido a que son capaces de aprender palabras del discurso indirecto de los adultos. Los resultados muestran que dimensiones del temperamento como el control esforzado tienen correlaciones negativas con el aprendizaje de palabras, lo que contrasta con investigaciones previas que habían mostrado que a mayor control esforzado se observaba un mayor desarrollo lingüístico; lo que sugiere que la relación entre temperamento y desarrollo lingüístico no es lineal, no ocurre de la misma manera en todas las circunstancias.

Palabras clave: lenguaje, temperamento, socialización, aprendizaje de palabras, overheard, extraversión, contexto ecológico.

Introducción

La adquisición del lenguaje es un proceso elaborado que requiere un adecuado desarrollo motor, cognoscitivo y socioemocional, además engloba aspectos fonológicos, gramaticales, entre otros, para que el niño sea capaz de producir y comprender el lenguaje. Sin embargo, no todos los infantes desarrollan el lenguaje al mismo tiempo, durante el proceso de adquisición se ven involucrados factores externos e internos que actúan de manera directa o indirecta (Jonhston, 2010; Navarro, 2003).

Diferentes investigaciones toman en cuenta que algunos de esos factores internos que intervienen en la adquisición del lenguaje provocan diferencias individuales. Un ejemplo de ello es el temperamento, que—funge como regulador en el desarrollo lingüístico ya que está inmerso en los mecanismos atencionales, de sociabilidad y emocionalidad positiva (Dixon Jr & Smith, 2000; Rothbart & Derryberry, 1981; Slomkowski, Nelson, Dunn, & Plomin, 1992).

Otro ejemplo de un factor externo es el nivel socioeconómico que puede influir en el desarrollo del vocabulario del niño que puede deberse al ambiente donde se desenvuelven diariamente o al habla materna (Hoff, 2003).

Autores como Salley y Dixon (2007) refieren que los niños con *afectividad negativa* elevada (una dimensión del temperamento) poseen vocabularios reducidos, ya que al regular sus sistemas de control de comportamiento provocan un menor número de recursos disponibles para las actividades lingüísticas como prestar atención a las asociaciones de palabras cuando se aprenden nuevas etiquetas.

Por otro lado, Villarreal y Falcón (2015), a través de dos medidas de lenguaje: una tarea de aprendizaje de palabras bajo una situación controlada y una medida del lenguaje en el que los padres reportaban el desarrollo lingüístico del niño usando el Inventario de Desarrollo Comunicativo (CDI) se observaron relaciones en direcciones opuestas entre tales medidas y el temperamento. Más puntualmente, se observó que el aprendizaje de palabras tiene una correlación negativa con la extraversión de los niños y, en contraparte, el desarrollo (medido por los reportes parentales) tiene una relación positiva. Es decir, a mayor nivel de extraversión hubo un mayor desarrollo lingüístico pero menor rendimiento en el aprendizaje de palabras.

Dichos resultados serán el punto de partida para la presente investigación ya que proporcionan información sobre la relación entre la extraversión (dimensión del temperamento caracterizada por el nivel de actividad y sociabilidad) y el lenguaje, porque lo anterior nos sugiere que el efecto del temperamento sobre el lenguaje no es lineal y que más bien puede depender de la situación de aprendizaje del lenguaje que se desarrolle.

Es posible, que una situación controlada no permitiría que los niños extrvertidos aprendieran nuevas palabras, pero si se cambia la situación de algo más controlado a más social o cotidiano, podría observarse un mejor rendimiento en el aprendizaje del lenguaje, influido por estas mismas características temperamentales. Es por eso que el propósito de este estudio es responder a las interrogantes que surgen del estudio de Villarreal y Falcón (2015).

Lo que se propone en este trabajo es implementar una tarea de aprendizaje de palabras bajo un contexto de habla indirecta¹ que permite analizar desde una perspectiva distinta la relación entre el temperamento que posee cada infante con su desarrollo lingüístico. Para ello, el trabajo se desarrolla en 7 capítulos.

En el capítulo 1 se aborda el lenguaje, su desarrollo y el proceso de adquisición de acuerdo a diferentes perspectivas teóricas, así como las diferencias individuales en el desarrollo léxico. Posteriormente, el capítulo 2 trata sobre el temperamento, su estudio, la relación que posee con el lenguaje, las propuestas teóricas más relevantes, su evaluación y de manera específica se resalta una dimensión que es la extraversión.

En el capítulo 3 se mencionan los antecedentes más relevantes sobre temperamento y aprendizaje de palabras junto con el planteamiento e hipótesis.

En el capítulo 4 se habla del método y el diseño de la tarea de aprendizaje de palabras.

Después en el capítulo 5, 6 y 7 se abordan los resultados, las discusiones y las conclusiones.

¹ El término en inglés es *overhearing*, para este estudio nos referimos a habla indirecta porque es desde la perspectiva del hablante pero puede usarse el término de escucha indirecta.

Capítulo 1. Marco teórico: Desarrollo del lenguaje y aprendizaje de palabras

El lenguaje: desarrollo lingüístico

El lenguaje es la capacidad del ser humano para expresar su pensamiento y comunicarse (Navarro, 2003). Para Mariscal (2009): "La comunicación se define como un proceso de transmisión de información de un emisor a un receptor a través de sistemas de señales –olfativas, visuales, etc.- y signos desarrollados como las vocalizaciones, palabras y gestos" (p. 132).

Los aspectos necesarios para la adquisición de acuerdo a Navarro (2003) son la maduración del sistema nervioso, un adecuado desarrollo cognoscitivo y finalmente un desarrollo socio-emocional.

Se requiere de un dominio de habilidades que involucran un componente fonológico (sonidos lingüísticos), un componente léxico-semántico (vocabulario de una lengua), un componente gramatical (reglas de combinaciones de palabras para formar frases) y un componente pragmático (uso de palabras y expresiones) (Mariscal, 2009).

Los inicios de este desarrollo del lenguaje comienzan desde el nacimiento, cuando lloran y emiten sonidos vocálicos. La comunicación pre lingüística de acuerdo a Reddy, (1999) se divide en cinco fases y abarca desde el nacimiento hasta los 12-18 meses:

- En la fase neonatal, los niños tienen preferencia por voces humanas e imitan gestos faciales.

- En el período de los 2-3 meses se observa la sonrisa social y las protoconversaciones, el infante se caracteriza por desempeñar un papel activo.
- En la mitad del primer año, a través de su destreza sensoriomotora explora el mundo físico y social.
- En el periodo de 8 a 12 meses el infante interpreta expresiones y gestos, es capaz de seguir la vista del otro y adquiere el estatus de rutina social, como ofrecer algo al adulto.
- Finalmente, en los 12-18 meses se vuelven más claras las intenciones de comunicación del infante, denominadas como señalamientos proto-comunicativos y existen dos tipos: el primero es el proto-imperativo que involucra el deseo de obtener algo y el segundo, el proto-declarativo, donde el infante procura captar la atención del otro hacía un objeto o lugar determinado.

Las estrategias que el niño usa para interactuar con las personas que le rodean, son los sonidos y gestos, estas son un antecedente de las capacidades comunicativas que se desarrollarán de manera progresiva y que preceden al lenguaje oral (Torres et al., 1995).

El niño adquiere la totalidad del lenguaje entre los 5 y 7 años de edad, al mismo tiempo que aumenta el número de habilidades motoras finas (Molina, Ampudia, Aguas, Guasch, & Tomás, 1999) gracias a que los niveles de lenguaje actúan simultáneamente y en íntima interdependencia durante este proceso de adquisición.

Tabla 1

Desarrollo del lenguaje desde los 2 años a los 4 años

Edad	Niveles del lenguaje	Características
2 años	Pragmático Semántico Morfosintáctico	Expresiones más evolucionadas Dice su nombre Incremento de palabras con significado
2 años y 6 meses	Semántico Morfosintáctico Fonológico	Amplio repertorio de palabras con significado Nivel comprensivo, relacionado con el conocimiento que posee Expresan sentimientos Habla telegráfica
3 años	Semántico Morfosintáctico Fonológico	Desarrollo de estructuras oracionales complejas Uso de morfemas gramaticales: preposiciones, adverbios, nexos oracionales Aprenden con facilidad versos y rimas Expresan verbalmente fatiga
3 años y medio	Competencia lingüística	Conversaciones con adultos al emplear estrategias para facilitar la comunicación Uso de oraciones subordinadas (porque, aunque, para).
4 años	Pragmático Semántico Fonológico	Alternancia de turnos. Pueden seguir instrucciones aunque no estén presentes los objetos. Responde a señales comunicativas no verbales. Establecen relaciones causales, lógicas y de pertinencia hasta llegar a la categorización Nivel comprensivo: ironías y chistes

Nota: Tabla adaptada de Rojas (2001); cit. División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile MINEDUC (2008).

Desde una perspectiva logopédica, el lenguaje es un instrumento desarrollado por la especie humana para garantizar intercambios de naturaleza social, es decir, para la comunicación (Gallego & Gallardo, 2003). Para Gallego y Gallardo (2003) la etapa prelingüística se caracteriza por el llanto, la realización de gestos y la emisión de sus

primeras vocalizaciones que van en considerable aumento y dirigir su mirada cuando le hablan. Posteriormente surge la fase holofrástica, en la que el niño es capaz de imitar las palabras que oye del adulto incrementando su vocabulario.

Al poseer un estilo telegráfico suelen utilizar palabras que proporcionan más información sobre objetos y hechos reales para la transmisión de su mensaje en dónde está involucrado el adulto quien comprende con facilidad sus enunciados que poseen más de 2 palabras.

En el transcurso del desarrollo del lenguaje se toma en cuenta que cuando la maduración neurológica se ha completado en un nivel primario, el cerebro ha alcanzado también su madurez como prerequisite esencial del desarrollo del lenguaje (Gallego & Gallardo, 2003). La cultura y el contexto ambiental son determinantes en la influencia de los niveles posteriores de competencia lingüística.

Adquisición de palabras y la importancia en el desarrollo del lenguaje.

La etapa de las primeras palabras se inicia entre los nueve y los catorce meses (Cervera, 2003).

En el transcurso de la adquisición del vocabulario aparecen en primer lugar los sustantivos y las interjecciones, como designación de personas y objetos del entorno. Conforme los niños se desarrollan pueden alcanzar hasta 200 palabras a la edad de dos años, a los cuatro años son alrededor de 1,500 y a los seis años su vocabulario puede poseer alrededor de 2,600 palabras (Loraine, 2009).

El desarrollo del vocabulario es un proceso acelerado y está relacionado con la adquisición del lenguaje, ya que éste es posible gracias a la comprensión del medio

(Cervera, 2003). En algunos estudios, se maneja como criterio entre 10 y 20 palabras nuevas por semana para alcanzar la fase de “explosión del vocabulario” (Galián et al., 2010).

Las cifras descritas anteriormente son una aproximación, ya que cada niño tiene un ritmo diferente para aprender palabras porque hay factores directos e indirectos que están relacionados con el proceso de adquisición de palabras como el contexto cultural, la maduración neurológica, entre otros.

Para explicar el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje han surgido varias perspectivas que a continuación se muestran.

Propuestas teóricas de la adquisición del lenguaje.

Son diversos los autores que han especulado acerca de los mecanismos que permiten que el niño domine el lenguaje. Las posturas presentadas son la cognitiva, el generativismo chomskyano y la perspectiva socio-pragmática del lenguaje.

Desde el enfoque cognitivo de Piaget (1929) "el lenguaje está condicionado por el desarrollo de la inteligencia, es decir, se necesita inteligencia para apropiarse del lenguaje. El niño aprende a hablar cuando su desarrollo cognitivo alcanza el nivel concreto deseado" (Fernández, 2014, p. 7).

El pensamiento es el que posibilita al lenguaje, lo que significa que el ser humano al nacer, no lo posee sino que lo adquiere con las primeras experiencias sensoriomotoras (Fernández, 2014) donde la persona construye el conocimiento mediante la interacción continua con el entorno.

En una perspectiva distinta para Vigostsky (1979) el pensamiento y el lenguaje “provienen de distintas raíces genéticas... ambas permanecen separadas y en un momento se encuentran, entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional” (Carrera & Mazzearella, 2001, p. 42).

El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño porque todas las experiencias previas le permitirán realizar actividades por sí solo (Carrera & Mazzearella, 2001), a través del aprendizaje se activa una variedad de “procesos mentales que emergen en el marco de la interacción con otras personas... y es siempre mediada por el lenguaje” (p. 43).

La teoría innatista, representada por Chomsky (1977), argumenta que la capacidad humana para adquirir, producir y comprender el lenguaje, sólo se puede explicar haciendo referencia a una facultad innata, es decir, que está genéticamente determinada. A su vez Berk (2001), menciona que “el mecanismo de adquisición del lenguaje es una gramática universal, un almacén incorporado de reglas que se aplican a todos los lenguajes humanos” (Fernández, 2014, p.6). De manera reciente, las teorías interaccionistas enfatizan que las habilidades innatas y los contextos sociales se combinan para el desarrollo del lenguaje.

Finalmente, la teoría socio-pragmática (Akthar & Tomasello, 2000) acentúa la naturaleza social del lenguaje, basándose en dos consideraciones principales: 1) un mundo social estructurado, con rutinas, juegos sociales, y patrones de interacción social y cultural y 2) la conceptualización del infante, como un ente capaz de acoplarse a la participación con otros en ese mundo social (Tomasello, 1992).

Tomasello (2000) sostiene que el aprendizaje verbal es inherente y profundamente social. Cerca del primer año de vida, cuando los niños aprenden una nueva palabra utilizan sus habilidades social-pragmáticas (Hollich et al., 2000) y las habilidades social-cognitivas para determinar las intenciones comunicativas de las personas debido a que aprenden a través del aprendizaje cultural.

En ocasiones, el adulto ignora la gran variedad de circunstancias pragmáticas donde los niños escuchan nuevas palabras. Al estar en interacción con otras personas los niños se encuentran en un estado intersubjetivo (atención conjunta), ya que se adaptan al foco de atención del adulto. Lo que les permite aprender en situaciones sociales interactivas complejas y no sólo cuando los adultos se detienen y nombran objetos para ellos (Tomasello, 1999).

Las teorías presentadas anteriormente, resaltan algunas características primordiales para que el desarrollo del lenguaje se suscite, los cognitivistas hablan de que el pensamiento y la interacción con el entorno conducen al lenguaje; en contraste con la aportación de Chomsky, el lenguaje se desarrolla por una facultad innata. Sin embargo, para este estudio se considera importante la teoría socio-pragmática, donde el flujo de interacción social entre los adultos y niños en los primeros meses de vida suscita el aprendizaje de palabras.

Factores que influyen en el desarrollo del lenguaje.

“A la hora de determinar los factores responsables del desarrollo del niño (biológicos y ambientales) se plantea el problema sobre cuál es el origen de los

misimos: La herencia que se recibe o el medio ambiente en el que se crece” (García et al., 2015). Ambos se pueden interrelacionar y acontecer al mismo tiempo.

Para Gallego y Gallardo (2003) los factores que pueden incidir favorablemente en la evolución de la comunicación y el lenguaje son: los factores orgánicos, de origen genético, neurológico o anatómico y por otro lado, los factores psicológicos.

El niño puede presentar alteraciones en el lenguaje expresivo que se relacionan con patologías de los órganos periféricos del habla (Peña-Casanova, 2001). También las afectaciones en la comprensión del lenguaje son consecuencia de deficiencias auditivas, defectos intelectos, lesiones cerebrales y perturbaciones emocionales.

El lenguaje, por lo tanto, no sólo implica aspectos fonológicos y gramaticales también se ve influenciado por aspectos psicológicos, sociales y culturales. Cada niño a través de estos factores provocará un desarrollo del lenguaje favorable o lo contrario.

Diferencias individuales en el desarrollo léxico.

Uno de los aportes más importantes en el estudio de la adquisición del lenguaje son las diferencias individuales que se exhiben en el desarrollo lingüístico.

Cuando el lenguaje no se desarrolla con normalidad puede deberse a múltiples factores, como una alteración en los órganos que intervienen en la producción o en la comprensión verbal: desde los órganos periféricos de audición y fonación hasta los sistemas centrales, neurológicos. De acuerdo a Spinelli (1983, citado en Peña-Casanova, 2001) las alteraciones de la comunicación se clasifican de acuerdo a los siguientes criterios:

1.- Sintomáticos: alteración de la voz (disfonías), de la articulación (por ejemplo, disartrias), del lenguaje (por ejemplo, afasias).

2.- Topográficos: alteración de los órganos periféricos de la audición (sorderas) o del habla (disglosias), alteración del sistema nervioso central o periférico.

3.- Funcionales: trastornos auditivos, motores, visuales, etc.

4.- Etiológicos generales: genéticos, lesionales (vasculares, tumorales, traumáticos, tóxicos, infecciosos, degenerativo o metabólicos), ambientales, emocionales, etc.

5.- Temporales (momento de aparición): durante el desarrollo o en la edad adulta.

Las diferencias individuales no se limitan exclusivamente al campo lingüístico. Algunos de los factores que podrían contribuir en la explicación de tales diferencias, son: factores socioculturales tales como clase social, nivel socioeconómico, entorno familiar y estilo materno de interacción; y factores biológicos como la herencia, las habilidades motoras y procesos cognoscitivos, el orden de nacimiento, género y temperamento.

Socioculturales.

- *Clase social*

Las diferencias debidas a la clase social difícilmente pueden ser una causa directa que afecte el desarrollo del lenguaje. Por ejemplo, un medio ambiente escaso retarda el lenguaje del niño, causando un pensamiento deficiente provocando fracaso escolar (Ginsburg, 1972). Al no expresar y comprender mensajes.

Los hallazgos sobre las diferencias en la comunicación en relación a la clase social pueden ser el resultado de un vocabulario limitado y no de falta de capacidad para comunicarse.

- *Nivel Socioeconómico (NSE)*

El nivel socioeconómico de la familia, es un predictor de muchos aspectos del desarrollo del niño. Una investigación en niños de dos años explica la influencia que ejerce el NSE sobre el desarrollo del vocabulario (Hoff, 2003). Se observó que los niños con alto NSE obtuvieron un vocabulario más productivo que los niños de NSE medio que construyen su vocabulario a tasas más lentas (Hart & Risley, 1995).

Por otra parte, se observó que el modo de habla de las madres hacia los niños difiere en función del NSE ya que las madres con alto NSE mostraron más características del habla materna que están positivamente asociadas con el desarrollo del lenguaje que las madres de bajo NSE (Hoff et al., 2002).

Esta relación puede deberse a los efectos globales de las diferencias en el funcionamiento familiar y ambientes del hogar (Linver, Brooks-Gunn, & Kohen, 2002).

- *Entorno familiar*

Hart y Risley (1995) mencionan que el entorno o ambiente verbal influye en el aprendizaje del lenguaje. En los primeros tres años de vida, los niños provenientes de familias “profesionales” y muy verbales, habían oído prácticamente tres veces el número de palabras por semana, que niños provenientes de familias que viven de la “asistencia social” y son menos verbales.

Se ha encontrado que las madres de los niños referenciales, proporcionan un mayor número de descripciones, hablan más sobre los objetos y responden al 80% de las emisiones de sus hijos. Mientras que las madres de los niños expresivos solo atienden la mitad de emisiones y recurren a expresiones como “¿sí?” “¿de verdad?”. (Lieven, 1978 citado en Carranza Carnicero, Galián Conesa, & Escudero Sanz, 2006).

- *Estilo materno de interacción*

El adulto es quien propicia la formación de intenciones comunicativas en el propio niño. Para Ruiz (2000) estas interacciones iniciales, estables, limitadas y repetitivas entre ellos permiten que cada uno reconozca la señal del otro para anticipar su propia respuesta. Tomasello y Todd (1983) encontraron que, si las madres iniciaban las interacciones dirigiendo la atención de sus hijos, éstos aprendían menos nombres y más palabras personales-sociales. Sin embargo, las madres que iniciaron las interacciones siguiendo el foco de atención del niño su vocabulario poseía más cantidad de nombres.

Un discurso directo puede estar enfocado en controlar al niño y redirigir su atención (Hoff, 2006). En modo contrario para Saffran et al., (1997) “la exposición pasiva [puede ser] suficiente al menos para algunos aspectos del aprendizaje del lenguaje” (Akhtar et al., 2001, p. 417). Se ha demostrado que hay una abundante motivación de los niños pequeños para participar en las conversaciones de sus familiares porque están familiarizados con la lengua que ellos escuchan (*overhearing*), (Goodman, McDonough, & Brown, 1998), siendo capaces de extraer y aprender nuevas palabras del discurso que oyen.

En algunos lugares del mundo los cuidadores raramente tienden a dirigirse al niño en contextos de enseñanza (Chavajay & Rogoff, 1999; León, 1998; Ochs & Schieffelin, 1984; Shneidman, Gaskins, & Woodward, 2016) suscitando que aprendan de las acciones de los demás. Ochs y Schieffelin (1984) observaron en una tribu de Papua Nueva Guinea, la competencia de los niños para aprender palabras pese a que no siempre tenían conversaciones dirigidas hacia ellos.

Algo similar sucede en los estudios realizados por León (1998) y Shneidman et al., (2016) en la comunidad maya. Los cuidadores no participan directamente con los niños porque aprender de la observación tiene un alto valor cultural y al ser de familias numerosas, están rodeados de varios hablantes una gran parte del tiempo.

Al tener una experiencia múltiple con otros, desarrollarían diversos comportamientos atencionales, por el monitoreo activo de las interacciones de los demás y, por lo tanto, podrían estar más “equipados” para aprender palabras en comparación con los niños que pasan más tiempo con un solo cuidador (Shneidman et al., 2016).

Los niños mayas de 18 meses de edad escuchan el 60% de su lengua proveniente de los adultos en un habla indirecta o contexto de *overhearing*, en comparación con el 30% de las familias numerosas que hay en los Estados Unidos (Gaskins, 1999) en el que los niños alternan su atención entre eventos coexistentes, en lugar de atender simultáneamente. Es por ello que el habla indirecta es importante para la adquisición del lenguaje, habilidades sociales cognitivas y reglas de cultura.

Biológicos.

- *Capacidades innatas*

Anteriormente en las teorías de adquisición del lenguaje, los racionalistas sostenían que el lenguaje forma parte de la herencia biológica del hombre por la semejanza que presentan los idiomas que usamos los seres humanos, suponiendo así una habilidad universal y relativamente estructurada para aprender el lenguaje.

De acuerdo a la Teoría de la Biología de la Cognición de Humberto Maturana “el lenguaje es descrito como una totalidad bio-psico-social... El acto locutivo corresponde a un dominio biológico (enfatisa el componente fonético articulatorio), mientras que el acto ilocutivo y perlocutivo se relacionan con el dominio social, siendo relevantes las habilidades pragmáticas”, en las que el niño adquiere herramientas para sus intenciones comunicativas (Peralta Montesinos, 2000, p. 57).

- *Orden de nacimiento*

Las interacciones entre la madre-hijo se ven influenciadas por la presencia de hermanos y varían culturalmente ya que tienen efecto en el habla directa (Lowry, 2012).

Hoff-Ginsberg (1998) encontró que los niños primogénitos presentan un desarrollo gramatical y un vocabulario avanzado en comparación con los segundos hijos que poseen habilidades conversacionales dado que desean ser incluidos en las conversaciones de padres y hermanos.

Estos segundos hijos, están más expuestos a oír por casualidad conversaciones de otros, es decir, un habla indirecta (*overheard*). Y se ha demostrado que bajo este contexto hay un uso correcto de pronombres personales debido a que se ubican en un entorno lingüístico más maduro y complejo (Oshima-Takane, Goodz, & Derevensky, 1996). Un estudio sobre el habla materna en un contexto triádico (mamá, primogénito,

segundo hijo) también confirma estos resultados sobre el aprendizaje de pronombres bajo este contexto (Hoff-Ginsberg, 1998).

- *Género*

En cuanto a las diferencias con relación al género, se ha encontrado que antes del primer año de edad no existen diferencias entre los niños y niñas en la cantidad de vocalización o de respuestas vocalizadas hacia la conducta materna. No obstante, Lewis y Freddle (1972) demostraron que las niñas de tres meses responden más que los niños y desarrollan su vocabulario de una manera más rápida. Nelson, (1977) demostró que a los 18 meses el vocabulario de las niñas constaba de 50 palabras, mientras que los niños poseían ese vocabulario a los 22 meses.

También otro estudio que aporta información es el de Clarke-steward (1973) que menciona que la comprensión de las niñas es superior a la de los niños a los 17 meses.

- *Temperamento*

El temperamento es un factor que influye en la aparición de diferencias individuales sobre el estilo lingüístico de los niños. La mayoría de las investigaciones que toman en cuenta al temperamento se han centrado en estudiar las diferencias en el ritmo de adquisición del vocabulario y en el estilo de adquisición del lenguaje (Dixon & Smith, 2000; Slowkowski, Nelson, Dunn & Plomin, 1992).

Slomkowski et al., (1992) señalan que, a los 2 años de edad, las dimensiones relacionadas con la afectividad, extraversión, orientación (basadas en el modelo propuesto por Bayley, 1969) la *afecto-extraversión* y *orientación* correlacionan con la producción y comprensión del lenguaje. También se han encontrado asociaciones

importantes entre la *sociabilidad* y el estilo expresivo (Bates, Bretherton, & Synder, 1998); y entre el *control atencional*, la *duración de la orientación*, la *risa/sonrisa* y la dimensión de *tranquilización* con el estilo referencial del lenguaje (Dixon & Shore, 1997).

En este capítulo se pudo observar cómo la adquisición y el desarrollo del lenguaje pueden ser entendidos desde varias posturas. Así como los múltiples factores que ocasionan diferencias individuales en el transcurso de este proceso de aprendizaje.

Capítulo 2. Temperamento y aprendizaje de palabras

En el presente capítulo, se abordarán los términos generales del temperamento y las perspectivas teóricas de este constructo, así como las dimensiones que lo componen resaltando de manera particular, la dimensión de *extraversión*. Sin dejar de lado la evaluación y la relación que tiene el temperamento con el lenguaje.

Temperamento

El temperamento puede ser definido como “los rasgos de personalidad básicos, relativamente estables expresados principalmente en las características formales... de las reacciones y conductas... que [es] determinado por mecanismos biológicos innatos... y está sujeto a los cambios causados por la maduración y la interacción [con el] ambiente.” (Strelau, 1998 p. 165).

Para Bates y Wachs (1994) el temperamento es “un componente biológico y hereditario que está vinculado a la forma de reaccionar de cada persona ante acontecimientos naturales” (p. 2).

Los rasgos temperamentales están presentes desde la niñez temprana (Strelau, 1998) y son importantes para entender el desarrollo del niño porque contempla sus características individuales (Bates & Wachs, 1994). Se diferencian las características comportamentales de los niños en términos de su nivel de sociabilidad, irritabilidad, actividad, etcétera. Por ello, a continuación se muestran algunas de las posturas más relevantes del estudio del temperamento y su clasificación.

Propuestas teóricas sobre el temperamento

Cada autor tiene concepciones diferentes de temperamento. Varias líneas de investigación poseen elementos de algunas teorías sobresalientes como la teoría de la personalidad, la psicología de desarrollo, genética del comportamiento, entre otras. Sin embargo, es importante mencionar que para este estudio resultaron relevantes solo aquellas posturas que se han tomado en cuenta en investigaciones con niños y que hacen uso de reportes parentales.

Teoría de Thomas y Chess.

Thomas y Chess (1977) con sus colaboradores fueron los pioneros en revolucionar los enfoques sobre el temperamento (Albores et al., 2003), resaltando su capacidad de influir en el medio.

El temperamento es un reflejo de comportamientos en el que se identifican nueve dimensiones: 1) *Nivel de actividad*: actividad motora desarrollada durante la interacción diaria con los padres. 2) *Ritmicidad*: regularidad de las funciones biológicas, tales como los ciclos sueño-vigilia. 3) *Aproximación o evitación*: facilidad para aceptar nuevas

personas y situaciones. 4) *Adaptabilidad*: facilidad o dificultad para adaptarse ante la necesidad de cambio en un patrón de conducta establecido. 5) *Umbral sensorial*: nivel de intensidad de estimulación que se necesita para evocar una respuesta. 6) *Intensidad de respuesta*: nivel de energía de la respuesta emocional positiva o negativa. 7) *Distractibilidad*: facilidad o dificultad para distraerse en una actividad en marcha como consecuencia de la aparición de un estímulo ajeno a dicha actividad. 8) *Cualidad de humor*: preponderancia de la expresión de humor negativo o positivo. 9) *Persistencia/duración de la atención*: se refiere al grado de persistencia a la hora de afrontar una tarea difícil y, por otro lado, al tiempo de duración de la atención.

Introducen el concepto de "*Bondad de ajuste*" para describir la interacción entre temperamento y el ambiente ajustando su relación.

Asimismo, mediante entrevistas a padres de familia, encontraron que todos los niños muestran el mismo comportamiento en un tiempo determinado o algunos eran el resultado de la combinación de las dimensiones antes mencionadas (Albores et al., 2003) y se dividen en tres tipos:

- a) *Fáciles y flexibles*: son aquellos niños que poseen una respuesta de enfoque positivo a nuevas situaciones. Se adaptan al cambio rápidamente como a la nueva escuela o alimentos. Muestran buen humor la mayor parte del tiempo y sonríen a menudo.
- b) *Difíciles*: los niños muestran una respuesta de enfoque negativo a nuevas situaciones, por ejemplo, gritos frecuentes y berrinches. Son lentos para adaptarse al cambio y necesitan más tiempo para acostumbrarse a nuevos alimentos y comida. Presentan problemas en patrones de socialización, las

expectativas de la familia y escuela. Si se les involucra de inmediato en una situación, son más propensos a exhibir un fuerte rechazo y comportamiento agresivo.

- c) *Lento en adaptarse*: se muestran respuestas negativas de baja intensidad cuando son expuestos a nuevas situaciones, tienen rutinas biológicas bastante regulares.

Teoría de Buss y Plomin.

Consideran al temperamento como el rasgo de personalidad heredado, es decir, con una base biológica presente desde la infancia temprana que permanece relativamente estable a través del tiempo, influye en lo que se hace y en la forma de hacerlo. Estos rasgos se diferencian más durante el desarrollo (H. Hill Goldsmith et al., 1987). Y al interactuar con el entorno para predicen la competencia socioemocional. Las dimensiones que toman en cuenta son tres: 1) *Nivel de actividad*: es el gasto global de energía o conducta, caracterizado por fuerza y ritmo de la conducta. 2) *Sociabilidad*: es la preferencia por estar con otras personas en lugar de estar solos. 3) *Emocionalidad*: corresponde a la tendencia de molestarse fácilmente y en gran medida (es considerada también como angustia).

Teoría de Goldsmith y Campos.

Definen al temperamento infantil como las diferencias individuales en las expresiones de emociones primarias, las cuales son el núcleo de esta teoría (H. Hill Goldsmith et al., 1987), que constituyen una serie de procesos que modulan un perfil emocional y son de origen biológico. Diferentes teóricos argumentan que el enojo, la

tristeza, el miedo, la alegría, el placer, el disgusto, el interés y la sorpresa pertenecen a las *emociones primarias* y sus cualidades radican en las características temporales y la intensidad.

Teoría Neo-Pavloviana de Strelau.

Influenciada por las propiedades del sistema nervioso central (SNC) que influyen en la personalidad. El temperamento es producto de la evolución biológica al ser un conjunto de hechos relativamente estables del organismo que se manifiestan en rasgos formales de conducta como el nivel energético y las características temporales (Eysenck, 1983). Se determina genéticamente y es estable desde los primeros años de la vida (Albores et al., 2003), pero se encuentra sujeto a cambios causados por la maduración y por factores ambientales.

Está constituida por tres dimensiones fundamentales: 1) *Reactividad*: (rasgo primario del temperamento), es la magnitud de respuesta frente a un estímulo y su grado puede ser alto o bajo. 2) *Actividad*: es el modo de cada individuo para mantener el nivel óptimo de activación, que es determinado genéticamente y se relaciona con la reactividad. 3) *Temporalidad*: consta de componentes asociados a la capacidad de adaptación y respuesta ante los cambios del entorno (Strelau, 2006).

Teoría de Rothbart y Derriberry.

Su modelo define al temperamento como las diferencias individuales en la reactividad, referida como la reacción al cambio de un ambiente y la autorregulación en procesos emocionales, activacionales y atencionales, siendo influenciadas por la

herencia, maduración y experiencia (Rothbart & Derryberry, 1981). El temperamento se clasifica en tres grandes dimensiones que a su vez se dividen en subdimensiones:

La dimensión de *extraversión/surgency* consiste en 1) *Nivel de actividad/energía*: nivel (velocidad e intensidad) de la actividad motora, incluyendo la frecuencia y el alcance de la locomoción, 2) *Placer de alta intensidad*: placer o el disfrute en relación con las situaciones que implican una alta intensidad del estímulo, 3) *Anticipación Positiva*: emoción generada por las actividades placenteras esperadas, 4) *Impulsividad*: velocidad de la iniciación de la respuesta, 5) *Timidez*: inhibición en situaciones sociales relacionadas con la novedad o la incertidumbre, 6) *Sonrisa y risa*: cantidad de afecto positivo en respuesta a cambios en la intensidad, ritmo, complejidad e incongruencia de los estímulos.

La dimensión de *afectividad negativa* incluye: 1) *Tristeza*: llanto o estado de ánimo bajo relacionado con la exposición al sufrimiento personal, la desilusión, la pérdida del objeto o la respuesta al sufrimiento de otros, 2) *Autotranquilización*: tasa de recuperación de la emoción o excitación general, 3) *Molestia*: cantidad de afecto negativo relacionado con las cualidades sensoriales de estimulación, incluyendo la intensidad, la frecuencia o la complejidad de la luz, el sonido, la textura, 4) *Miedo*: afecto negativo, incluyendo malestar, preocupación o nerviosismo relacionado con el dolor o la angustia anticipada y/o situaciones potencialmente amenazantes; susto ante los acontecimientos repentinos y 5) *Ira y Frustración*: malestar relacionado con la interrupción de las tareas en curso o el bloqueo de la meta.

Finalmente, la dimensión de *control esforzado* engloba: 1) *Focalización de la atención*: duración sostenida de orientar la atención a un objeto, resistiendo la

distracción, 2) *Cambio atencional*: capacidad de transferir el foco de atención de una actividad a otra, 3) *Control inhibitorio*: capacidad de detenerse, o abstenerse de un comportamiento y, 4) *Placer de baja intensidad*: placer o disfrute en relación con las situaciones que implican una baja intensidad del estímulo, 5) *Sensibilidad perceptiva*: detección de estímulos de baja intensidad desde el medio ambiente externo.

Las dimensiones descritas por Rothbart, Ahadi, Hershey y Fisher (2001) se mantienen estables pero los rasgos conductuales varían según el grupo de edad, por ejemplo, un niño tiene menos afectividad negativa a la edad de 3 años que a los 8 años esto significa que las dimensiones se siguen agrupando independientemente de la edad pero con el paso de los años se observa que la regulación se concreta y por esa razón sus puntajes han cambiado. Es por ello que esta teoría es significativa para este estudio porque estos autores han desarrollado cuestionarios que miden las características temperamentales en una edad determinada, que consisten en todas las observaciones del niño (Calkins, 2011). Que no se evalúan fácilmente en un ambiente experimental.

Evaluación del temperamento

La investigación sobre el temperamento en la infancia, está basada en múltiples métodos y técnicas, por ejemplo los reportes parentales a través de cuestionarios (Damon & Lerner, 2006), las observaciones naturales y estructuradas en el contexto del laboratorio, y los correlatos fisiológicos (Salinas et al., 2000).

Escalas para cuidadores.

Los reportes realizados con los cuidadores son poco costosos de administrar y están basados en un amplio rango de conductas observadas por los padres y profesores en una situación determinada, pero pueden verse sesgados por querer presentar al niño de una manera favorable o también al no recordar con exactitud los comportamientos dan respuestas incorrectas. También la confiabilidad de los cuestionarios parentales puede verse sesgada por la redacción de los ítems que resultan ambiguos al momento de contestarlos (Damon & Lerner, 2006).

Para Bates, (1994) “La información que se recoge en los cuestionarios es la visión de los padres... [y sus] propias percepciones pueden... influir sobre el desarrollo social del niño” (Salinas et al., 2000 p. 514).

El uso del cuestionario parental contribuye a la investigación empírica porque posee rangos de validez, por ejemplo, el cuestionario de conducta infantil (CBQ), permite entender la estructura del temperamento infantil entre los 3 y 7 años de edad, en el que el cuidador ante cada pregunta elige la respuesta la más cercana al comportamiento que el niño presentó en los últimos seis meses.

Observaciones conductuales.

Las observaciones de laboratorio permiten a los investigadores controlar y manipular el ambiente para medir de forma precisa el tiempo de reacción, la intensidad y la duración de una conducta (Goldsmith, Rieser-Danner, & Briggs, 1991). Por otro lado, las observaciones en contextos naturales realizadas en el hogar o la escuela permiten la validez ecológica, pero con frecuencia son costosas y demoradas,

requiriendo varias visitas para obtener una muestra confiable de las conductas de los niños (Damon & Lerner, 2006).

Se considera que no hay un método completamente libre de errores, cada uno de estos acercamientos en conjunto, poseen ventajas y desventajas, sin embargo, mejora nuestra comprensión acerca del temperamento y el estilo conductual infantil.

Temperamento y lenguaje

Diversas investigaciones han intentado comprobar en qué medida los cambios de un componente interno del desarrollo (temperamento) producen variaciones en uno externo (lenguaje). Por ejemplo, hay estudios que han relacionado las características temperamentales con el tamaño del vocabulario y con otros componentes del lenguaje.

Por mencionar algunos, Bloom (1990) considera que la *emocionalidad positiva* facilita el aprendizaje temprano del vocabulario, mientras que la negativa impide su adquisición temprana afectando el repertorio lingüístico. Aquellos niños que se malhumoran o irritan con facilidad sus padres dedican más tiempo para tranquilizarlos, a través de expresiones y gestos, dejando en un segundo plano la utilización del lenguaje con un fin denominativo. Provocando que tarden más tiempo en adquirir su primer lenguaje ya que carecen de un medio apropiado de estimulación lingüística. Una expresión de *emocionalidad positiva o negativa* utiliza las fuentes atencionales y ocasionaría que estos recursos para el aprendizaje del lenguaje se reduzcan.

En un ámbito contrario, cuando el niño expresa un *afecto neutro*, es decir, una manifestación facial de descanso, sin tensión corporal y sin vocalizaciones afectivas, adquiere tempranamente sus primeras palabras. (Nelson, 1973).

La adquisición temprana puede deberse a los "estados de alerta tranquilos" donde el bebé atiende a los estímulos visuales y auditivos; en el que los niños perciben y aprenden de los objetos y sucesos del medio, promoviendo la actividad cognitiva para el aprendizaje temprano de palabras. Nelson (1973) demostró que los niños, emitían sus primeras palabras con propósitos de deseo cuando realizaban una expresión neutra del afecto.

Se puede decir entonces que de acuerdo al tipo de reacción que tengan los niños en un contexto determinado tomando en cuenta su temperamento, la adquisición del lenguaje pueden ser favorable o verse afectada.

El temperamento se ha relacionado con las áreas cognitivas como la atención y en el ámbito lingüístico en cuanto a vocabulario y el estilo de adquisición.

Retomando a Bates y Wachs (1994) el temperamento determinará la manera en cómo el individuo se enfrenta y reacciona a las situaciones, por mencionar ejemplos, está inmerso en las interacciones sociales y la conducta.

Conforme lo anterior, se puede decir que los niños interpretan de forma diferente sus experiencias ambientales, aquellos niños ansiosos e irritables tienden a percibir los eventos negativos más amenazantes en comparación con los niños de *temperamento fácil* (altos niveles de control esforzado y bajos niveles de afectividad negativa) que se adaptan fácilmente a nuevas situaciones y al poseer buen humor correlaciona positivamente con el ámbito lingüístico incluso en los primeros cinco años de vida (Salley & Dixon, 2007, Dixon & Salley, 2010).

El papel del temperamento sobre el lenguaje resulta interesante por su aportación de las diferencias individuales no solo en el desarrollo lingüístico como se observa en el

aprendizaje de palabras. También puede verse en la regulación de la atención, nivel de actividad motriz, entre otros.

Extraversión y lenguaje

La *extraversión*, se asocia comúnmente con los procesos sociales y la comunicación. Es un rasgo de la personalidad que se relaciona con una vida social más activa, usan más palabras con emoción positiva y la mayor parte del tiempo en sus descripciones orales hacen referencia a personas y eventos (Beukeboom, Tanis, & Vermeulen, 2013). Se ha reportado que la *atención social* un rasgo que implica disfrutar las interacciones correlaciona con la tendencia a disfrutar situaciones agradables de tipo social y no social (Ashton, Lee, & Paunonen, 2002).

De acuerdo a Rothbart y Derryberry (1981) la *extraversión* está relacionada con el *afecto positivo, nivel de actividad, impulsividad* y toma de riesgos que los padres reportan en los cuestionarios de temperamento, sin embargo, la naturaleza de este rasgo nos permite observar cómo “la extraversión pueden contribuir a diferencias en el patrón de sus intercambios conversacionales con otros” (Slomkowski et al., 1992, p. 2).

El estudio de Slomkowski, et al., (1992) ha reportado que los niños *extravertidos* presentan un mayor desarrollo de las habilidades del lenguaje receptivo y expresivo a los 3 años y con habilidades receptivas a los 7 años en comparación con niños menos extravertidos. Esta posibilidad puede deberse al comportamiento social de los niños y sus relaciones, estos autores suponen que, al involucrar a sus padres en una mayor cantidad de interacciones, contribuyen a un desarrollo lingüístico más avanzado.

Otro estudio sugiere que el grado de *extroversión – introversión* (caracterizado por la teoría de Eysenck que resalta las diferencias biológicas de la personalidad) de un individuo influye en el comportamiento de los demás en un contexto social puesto que al ponerlos en una interacción los resultados mostraron que los extravertidos crean un ambiente social positivo porque la comunicación se caracteriza por ser alegre y entusiasta mientras que los introvertidos son distantes, reservados y tímidos (Thorne, 1987).

Estos y otros estudios han permitido que la investigación sobre la *extraversión/surgency* se incline en el contenido conversacional, el estilo, el comportamiento y la personalidad de los hablantes.

Capítulo 3. Antecedentes y planteamiento del problema

Si se recuerda el marco teórico de este trabajo, cada niño desarrolla el lenguaje a un ritmo diferente por la diversidad de factores que influyen en este proceso. Tales diferencias en el ámbito lingüístico se pueden explicar con el estilo de interacción que refleja las interacciones entre la madre y el hijo, el contexto cultural que influye en los contextos de enseñanza para sus habilidades sociales, el orden de nacimiento por la habilidad conversacional de los niños para ser incluidos en conversaciones con sus hermanos mayores o incluso estas diferencias individuales pueden explicarse con el temperamento, como se intenta realizar en el presente estudio.

El temperamento es la forma de reaccionar de cada persona ante un acontecimiento. El presente estudio se basa en el modelo de temperamento de Rothbart (1981) que está dividido en tres dimensiones: *extraversión*, *afectividad*

negativa y control esforzado ligadas a la reactividad y la autorregulación. En el que la literatura ha mostrado como estas dimensiones y subdimensiones se relacionan con el aprendizaje de palabras en diferentes situaciones, un ejemplo de ello es un estudio de Salley y Dixon (2007), en el que presentaban un objeto asociado a una palabra pero simultáneamente podría aparecer un distractor social o mecánico, los resultados mostraron que los niños con un *temperamento fácil* (altos niveles de *control esforzado* y bajos niveles de *afectividad negativa*) asignaron su atención eficientemente, correlacionando positivamente con el aprendizaje de una nueva palabra. Esto es, que niños con *temperamento fácil* mostraron ventajas en los recursos atencionales respecto a niños con un temperamento difícil (caracterizado por bajos niveles de control esforzado y altos niveles de afectividad negativa) que pueden ser indicador de déficits en el desarrollo del lenguaje (Salley & Dixon Jr, 2007).

Otros estudios, como el realizado por Slowkowski et al., (1992), muestran que la *extraversión* correlaciona positivamente con el lenguaje expresivo a los 3 años y habilidades receptivas a los 7 años.

Un estudio más que muestra la relación entre temperamento y lenguaje fue realizado por Villarreal y Falcón (2015). En tal estudio se desarrolló una tarea de aprendizaje de palabras con niños de 18 a 24 meses bajo un paradigma de atención preferencial (PIAP). En el estudio los infantes observaban una secuencia programada de imágenes en la que se etiquetaban los objetos novedosos. Asimismo, los padres reportaban el vocabulario de su hijo con el CDI (Inventarios de Desarrollo Comunicativo de MacArthur-Bates) y las características temperamentales con el ECBQ (*Early*

Childhood Behaviour Questionnaire). De este estudio se obtuvieron dos medidas de desarrollo del lenguaje: la primera es referida al aprendizaje de nuevas palabras *on line* y la segunda es la cantidad del vocabulario que los niños han aprendido a lo largo de su desarrollo, siendo este reportado por los padres.

Los resultados mostraron que la *extraversión* tiene una correlación negativa con el aprendizaje de palabras *on line* y una correlación positiva con el desarrollo del lenguaje o vocabulario (medido por el reporte parental). Es decir que, a mayor *extraversión* mayor desarrollo lingüístico, pero menor rendimiento en el aprendizaje de palabras.

Del análisis de los resultados obtenidos por Villarreal y Falcón (2015), en el presente estudio se sugiere que las diferentes dimensiones del temperamento tienen una relación con el lenguaje cuyo sentido depende a su vez de las condiciones de aprendizaje y de evaluación que se examinen. Por ejemplo, se sugiere que en situaciones de aprendizaje más estructuradas (como en la de los experimentos de atención preferencial) donde la cantidad y duración de los ensayos está predeterminada, se podría esperar que bajos niveles de extraversión y altos niveles de control esforzado favorezcan el aprendizaje. Por otro lado, en situaciones que demandan mayor interacción social, se podría esperar una relación inversa, es decir que altos niveles de extraversión y bajos niveles de control esforzado podrían favorecer el aprendizaje. Puntualmente, en el presente trabajo se plantea que niveles altos en la dimensión de *extraversión* y bajos en la dimensión de *control esforzado* darán una ventaja en situaciones de aprendizaje menos directo y controlado, como situaciones de habla indirecta (*overhearing*), en donde no hay un habla dirigida al niño, sino más bien un habla que el niño puede escuchar indirectamente.

Habla indirecta (*overhearing*)

Entre las diferentes situaciones sociales a las que se adapta el niño están las conversaciones indirectas que el niño recibe del ambiente y en donde se manifiesta su capacidad de extraer y aprender de otros ya sean adultos o hermanos, etcétera (Akthar, 2005; Goodman & McDonough, 1998).

Un ejemplo de esta capacidad adaptativa se observa en la cultura maya en donde los niños son capaces de adquirir habilidades sociales-cognitivas y otros tipos de aprendizajes al pasar mucho tiempo con adultos, a pesar de que el habla y las enseñanzas directas son reducidas (Shneidmann, 2009).

Estas capacidades de adaptación son descritas por Akhtar, Jipson y Callanan (2001) como la habilidad de monitorear interacciones terciarias, lo cual juega un rol importante cuando se aprende el lenguaje. Los niños son propensos a mirar cuando escuchan algo inusual en el contexto y al ser algo novedoso se encuentran motivados por descubrir su referente. En comunidades occidentales, los niños aprenden palabras de manera directa, sin embargo, los estudios indican que desde los dos años pueden aprender nuevas palabras en contextos no ostensivos. Se ha encontrado que al monitorear conversaciones de terceros los niños interrumpen la conversación para ser involucrados (Dunn & Shatz, 1989).

De acuerdo con Akhtar et al., (2001), el oyente no necesariamente debe estar comprometido con el hablante para aprender una palabra. Un ejemplo de ello es la capacidad de los niños para aprender de las conversaciones entre terceros, cuando estos están dando una explicación del funcionamiento de un juguete.

Como se ha mencionado, esta capacidad de aprender del habla de terceros se conoce como *overhearing* y podemos considerar que tal situación ocurre en las experiencias diarias de los niños en donde constantemente pueden estar aprendiendo nuevas palabras.

De lo anterior, en el presente estudio suponemos que el aprendizaje de palabras en una situación de habla indirecta (*overhearing*) puede ser una de estas condiciones en donde se podrá observar una relación entre el temperamento y el lenguaje menos reportada en la literatura. Entonces la pregunta en el presente estudio es ¿Cuál es la relación entre temperamento y lenguaje en una condición de habla indirecta? Nuestra hipótesis es que bajos niveles de control esforzado y altos niveles de extraversión estarán relacionados con un mejor aprendizaje de palabras bajo una condición de habla indirecta (*overhearing*).

Objetivos

El objetivo de este trabajo es explorar la relación entre las dimensiones del temperamento (*extraversión/surgency, control esforzado y afectividad negativa*) y el aprendizaje de palabras en una situación de habla indirecta (en contraste con la situación controlada del estudio de Villarreal y Falcón).

Capítulo 4. Método

Participantes

La muestra fue de 34 niños de 36 a 48 meses de edad (24 niñas y 10 niños $M=43.11$ $DE=4.59$); los padres no reportan diagnóstico o sospecha sobre algún problema auditivo, perinatal o neurológico. El estudio se llevó a cabo en dos preescolares del estado de Morelos.

Materiales

Cuestionario de temperamento.

Se administró a padres de familia el cuestionario de conducta infantil (CBQ) desarrollado por Rothbart, Ahadi, Hershey y Fisher, (2001) para medir el temperamento de los niños en las tres dimensiones del temperamento (*extraversión/surgency, afecto negativo y control esforzado*).

Estímulos visuales y auditivos. Se diseñaron seis objetos novedosos (Fig 1): cuatro objetos target con palabras nuevas “pada”, “bali”, “melina” y “pono”, dos objetos sin nombre, dos objetos familiares, un juguete (robot) para desarrollar una historia y un tubo de aluminio para que el niño arrojara los objetos como en un tobogán.



Figura 1. Objetos novedosos diseñados para la tarea de aprendizaje de palabras.

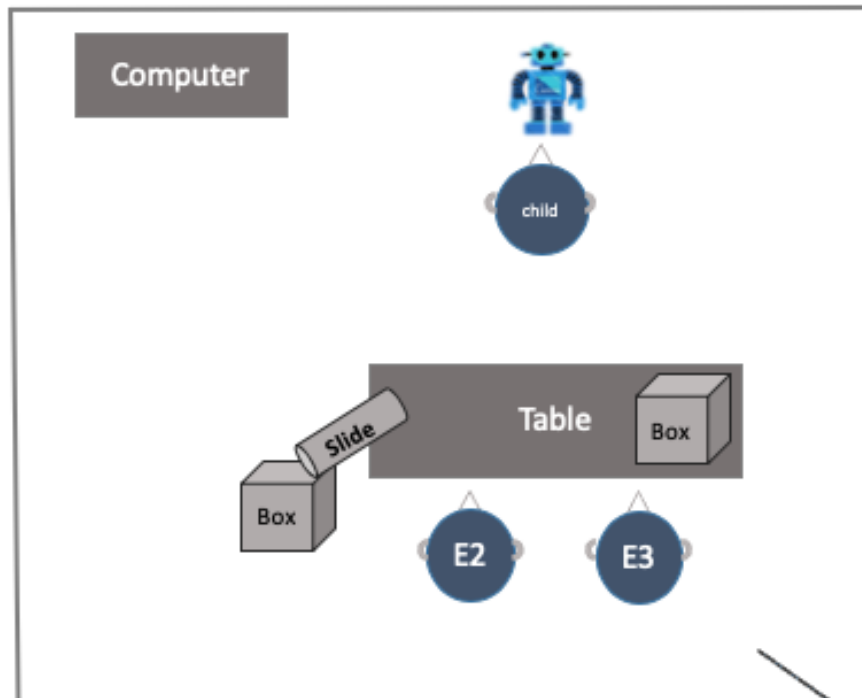
Prueba de vocabulario. Para evaluar el vocabulario receptivo y medir el nivel de adquisición de vocabulario se administró a cada niño el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody PPVT-III.

Rastreador visual.

Se utilizó el rastreador visual (*Eye tracker Tobii*) para registrar la mirada del niño de los estímulos (objetos novedosos y familiares) presentados en la computadora con su etiqueta verbal. Sin embargo, el análisis de resultados de esta prueba no se presenta en este trabajo.

Procedimiento

El procedimiento se adaptó de Akhtar et al., (2001). Se desarrollaron cuatro fases con un equipo de evaluación integrado por tres personas: a) fase de presentación y



espera (E1-Nino), b) fase de habla indirecta y fase de modelado de respuesta (E2 y E3) c) fase de prueba 1 (rastreador visual) y d) fase de prueba 2 (tarea de identificación y tarea de nombramiento), realizado en una sala amplia con iluminación (Fig 2).

Figura 2. Diseño del salón para el experimento.

Durante 5 minutos, el evaluador (1) realizo el *raport* con el niño, preguntándole su nombre, lo que realizaba en el salón de clases y se le muestra el lugar de trabajo para una correcta adaptación.

Fase de presentación y espera. El evaluador muestra un robot y crea una historia que permite la búsqueda de los objetos novedosos. “Tú y yo vamos a ayudarle al robot para saber quiénes son sus amigos ¿Te animas?, vamos a empezar ¡oh! pero qué

crees se me olvido mi pluma para apuntar, espérame tantito ahorita vuelvo”. El evaluador se retira del lugar y mientras el niño permanece sentado con el robot enfrente, la mesa de los objetos novedosos se encuentra detrás.

Fase de habla indirecta y fase de modelado de respuesta. Entran evaluador 2 y 3 a la sala conversando sin tener contacto visual con el niño y se colocan detrás de el:

E3: “Oye ¿te sabes el número de Rodolfo?, es que me hace falta aquí (señalando la hoja)”. Al momento de ver la caja sobre la mesa E3 dice: “¿Qué es esto?”

E2: “¡Ahh!, yo los conozco, son amigos de robot”

Los evaluadores etiquetan los objetos novedosos en 2 rondas, que consiste en el siguiente orden: objeto distractor-D1, objeto target-T1 (melina), objeto familiar-F1 y objeto target-T2 (pono). En la segunda ronda el orden es: D2, T3 (pada), F2 y T4 (bali). Los objetos se colocan sobre la mesa a la vista del niño. Las rondas son de la siguiente manera:

E2 (sostiene y observa D1/D2): “¡wow!, ¿ya viste este?, este está muy padre, me agrada este de aquí” y lo entrega a E3.

E3: “este está padre, tienes razón me gusta este, vamos a poner a este aquí” (coloca a D1/D2 sobre la mesa).

E2: “¡Mira, es MELINA/PADA!, que padre esta MELINA/PADA, es genial MELINA/PADA” (entrega T1/T3 a E3).

E3: “¡Wow, MELINA/PADA!, esta genial la MELINA/PADA, pondré a MELINA/PADA aquí” (coloca a T1/T3 sobre la mesa).

E2: “Ahh y mira, ten” (entregando F1/F2).

E3: “La pondré aquí”.

E2: “Esta el PONO/BALI, ya viste a PONO/BALI, también está muy padre

PONO/BALI”.

E3: “Wow, PONO/BALI, que padre está PONO/BALI, pondré a PONO/BALI aquí”.

Modelado de respuesta. Al terminar de etiquetar los cuatro objetos, estos se colocan en otras cajas que están fuera del alcance del niño.

E2: “Ahora los pondremos en su lugar, pásame a MELINA/PADA, pondré a MELINA/PADA aquí”.

E3 toma por error un F1/F2 y lo entrega a E2.

E2: “¡No a ese no!, a MELINA/PADA”.

E3 toma el objeto correcto T1/T3 y lo entrega a E2 (quien lo guarda en la caja).

E2: “Ahora, pásame a PONO/BALI, también PONO/BALI va aquí.

E3 nuevamente toma por error otro objeto.

E2: “¡No a ese no!, a PONO/BALI”.

E3 entrega el correcto.

El resto de los objetos D1/D2 Y F1/F2 se colocan en otra caja. E2: “Y estos van aquí”.

Una vez concluida la primera ronda se realiza el mismo procedimiento con la segunda ronda iniciando de la *fase de habla indirecta* terminando con la *fase de modelado de respuesta* y los evaluadores salen de la sala. Cada objeto target, se etiqueta en total 9 veces.

Fase de prueba 1 (rastreador visual). Regresa E1 dirigiéndose al niño “Listo, ya regresé ¿recuerdas en lo que me ibas a ayudar? Acuérdate que el robot quiere saber cuáles son sus amigos y solo sabe sus nombres. Por acá tenemos unos videos que nos pueden ayudar, te lo voy a poner para que después sigamos ayudando al robot”.

En una esquina del salón, se encuentra la computadora y el rastreador visual calibrado previamente. “Lo que primero debemos hacer es ajustar la computadora ¿Estás listo?”.

Fase de prueba 2 (tarea de identificación y tarea de nombramiento). En esta fase se realizan 2 rondas de 4 objetos cada una (objeto target, objeto distractor, objeto familiar y un segundo objeto target), donde se espera que el niño comprenda eligiendo el objeto correcto o lo nombre según se solicite.

E1 dice al niño: “¿Qué crees que acaba de pasar?, todos los amigos del robot están aquí”. El evaluador acomoda sobre la mesa los objetos pertenecientes a la primera ronda y dice “¿Cuál es MELINA/PONO?”, se espera que el niño señale un objeto, “Lánzalo por el tobogán para que llegue más rápido a su casa” después se le pregunta “¿te acuerdas como se llama este? (señalando al objeto)”. Se espera la respuesta del niño para lanzarlo por el tobogán.

Finalmente, para verificar si el niño comprendió la consigna se le pide que lance por el tobogán el objeto familiar “Ahora lanza la fresa por el tobogán”. Los objetos restantes se ponen en una caja “Estos los pondré aquí”. Para la siguiente ronda, se realiza el mismo procedimiento.

Capítulo 5. Resultados

Comparación entre grupos, por dimensión

En el análisis de datos, en una primera instancia se quería saber si había diferencias en la tarea de aprendizaje de palabras y los puntajes de su *aptitud verbal* obtenidos del Test de Vocabulario en Imágenes (PPVT-III) por efecto del puntaje (alto vs bajo) en cada una de las tres grandes dimensiones del temperamento

(*extraversión/surgency*, *afectividad negativa* y *control esforzado*). Para ello se dividió la muestra en dos, a partir de la mediana en cada una de las dimensiones. Es decir, 1) altos vs bajos según el *control esforzado*, 2) altos vs bajos según la *afectividad negativa* y 3) altos vs bajos según la *extraversión*.

Hubo resultados estadísticamente significativos en la dimensión de *control esforzado* (CE), al obtener los promedios en el aprendizaje de palabras con las tres medidas (*identificación*, *nombramiento*, *total* y *aptitud verbal*). Se observó (Fig 2) que los niños bajos en *control esforzado* tuvieron un mejor rendimiento en la *identificación* ($M = 1.29$; $DE = .772$) en comparación con los niños más altos en *control esforzado* ($M = .71$; $DE = .686$). Esta diferencia resultó estadísticamente significativa en un prueba t de medidas independientes [$t_{(32)} = 2.349$, $p = .025$].

En la suma de *identificación* y *nombramiento* (total de aprendizaje de palabras) nuevamente los niños bajos en *control esforzado* obtuvieron un mejor rendimiento ($M = 1.88$; $DE = 1.219$) en comparación con los niños más altos ($M = .94$; $DE = .899$). Esta diferencia resultó estadísticamente significativa en una prueba t [$t_{(32)} = 2.562$ $p = .015$].

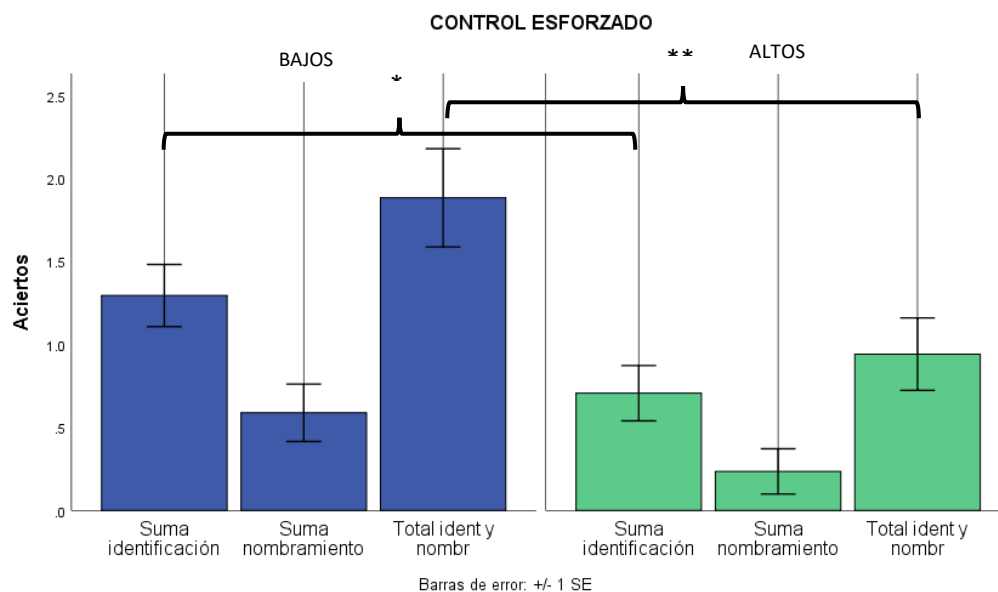


Figura 3. Dimensión de *control esforzado* dividida en grupos de altos y bajos. El rendimiento en la identificación de grupo de bajos fue mejor en comparación con el grupo de altos en identificación (*) y también en el total de identificación y nombramiento (**).

No hubo diferencia significativa en la comparación de *aptitud verbal* ni en los análisis realizados para la dimensión de *extraversión/surgency* y *afectividad negativa*.

Análisis de correlación. Dimensiones de temperamento

Posteriormente con la muestra de 34 niños en el análisis de correlaciones se observa lo siguiente (Tabla 2):

Tabla 2. *Correlaciones entre las dimensiones del temperamento y sus subdimensiones con las medidas del lenguaje*

Medidas del temperamento	Medidas del lenguaje			
	Identificación	Nombramiento	Total	CI- Aptitud verbal
<i>Extraversión/ Surgency</i>	.232	.053	.186	-.266
Nivel de actividad	.115	-.116	.012	-.304
Sonrisa y risa	.098	.479**	.338*	.128
Aproximación/ anticipación	.194	.064	.167	-.030
Placer de alta intensidad ¹	.266	.178	.280	-.134
Impulsividad	.272	.219	.307*	-.072

Timidez ¹	-.068	-.319	-.227	-.238
<i>Control esforzado</i>	-.426*	-.189	-.393*	.208
Focalización de la atención ¹	-.351*	-.337	-.427*	.168
Control inhibitorio ¹	-.511**	-.081	-.390*	.032
Placer de baja intensidad ¹	-.289	-.208	-.312	.024
Sensibilidad perceptiva ¹	-.036	.124	.046	.325
<i>Afectividad negativa</i>	-.005	.072	.037	-.088
Ira y frustración	.003	.268	.154	-.111
Malestar	-.141	-.125	-.166	-.222
Autotranquilización	.028	-.122	-.050	.017
Miedo	.048	-.029	.016	.277
Tristeza	.046	.147	.114	-.190

** Correlación significativa en un nivel 0.01

* Correlación significativa en un nivel 0.05

¹ Correlaciones esperadas

Como puede observarse, se encontró una relación negativa y estadísticamente significativa entre el *control esforzado* y la *identificación* ($r = -.426$, $p < .05$) y el *total* en el aprendizaje de palabras ($r = -.393$, $p < .05$). Es decir que entre más *control esforzado* menor *identificación* y aprendizaje en general. No se observaron otras correlaciones significativas entre las grandes dimensiones con alguna de las medidas del lenguaje.

Análisis de correlación. Subdimensiones de temperamento

Con las subdimensiones que pertenecen al *control esforzado* hay una correlación significativamente negativa entre la *focalización de la atención* con la *identificación* ($r = -.351$, $p < .05$) y también con las medidas del lenguaje ($r = -.427$, $p < .05$). Otra relación significativamente negativa fue el *control inhibitorio* con la *identificación* ($r = -.511$, p

<.01) y el total de las medidas del lenguaje ($r = -.390$, $p < .05$). La relación entre la *sensibilidad perceptiva* con la *aptitud verbal* es positiva pero no es significativa.

Entre las subdimensiones de *extraversión/surgency* hay una correlación significativamente positiva entre *sonrisa y risa* con el *nombramiento* ($r = .479$, $p < .01$).

Sobre las subdimensiones que pertenecen a la *afectividad negativa*, hay una correlación positiva entre el *miedo* con la *aptitud verbal* y de modo contrario el *malestar* se correlaciona negativamente con la *aptitud verbal*. Se observa una correlación positiva entre la *ira y frustración* con el *nombramiento* pero ninguna de estas correlaciones son significativas.

Capítulo 6. Discusión

El objetivo de la investigación consistía en evaluar la relación y efecto que las dimensiones de temperamento tienen en una tarea de aprendizaje de palabras, bajo una condición de habla indirecta. Dicha propuesta surge, principalmente, de los hallazgos de Villarreal y Falcón (2015) que mostraron una relación positiva con la extraversión y el desarrollo lingüístico de los niños reportado con el CDI y una relación negativa entre la extraversión con el rendimiento de la tarea de aprendizaje de palabras. Para el presente estudio se esperaba que los niños con altos niveles de extraversión y bajos niveles de control esforzado tuvieran un mejor rendimiento en el aprendizaje de palabras debido a la condición de aprendizaje en la que se evaluaron.

Extraversión/surgency

En una primera instancia, se esperaba que los niños con altos niveles de *extraversión* tuvieran un mejor desempeño en la tarea de aprendizaje de palabras, tal como se ha reportado en estudios previos de Villarreal y Falcón (2015) y Slomkowski et al., (1992). En el análisis de correlaciones se observaron correlaciones positivas pero la gran mayoría no fueron significativas tanto para la *identificación* como *nombramiento*.

Sucede lo mismo con la *aptitud verbal*, se observó una correlación negativa pero no significativa. Sobre ello se ha reportado en un estudio de Noel, Peterson y Jesso (2008) en el que niños preescolares con *alta emocionalidad* (característica de la dimensión de *extraversión*) muestran bajos puntajes en el vocabulario receptivo (Pérez-Pereira, Fernández, Resches, & Gómez-Taibo, 2016). Una investigación diferente encontró que la *extraversión* correlaciona positivamente con el lenguaje receptivo entre los 6 y 12 meses (Morales et al., 2000).

Slomkowski et al., (1992) reportaron que los niños extravertidos son más avanzados lingüísticamente en el lenguaje expresivo a los 3 años de edad. En niños pre término y término, bajos niveles en el bajo *placer de intensidad* se relaciona con niveles más altos de lenguaje, es decir, los niños menos solitarios, menos inhibidos y menos introvertidos tienen altos resultados en el lenguaje (Pérez-Pereira et al., 2016).

Al analizar las subdimensiones de la *extraversión* se esperaba que la gran mayoría de estas se relacionaran positivamente, ya que Dixon y Smith (2000), encontraron que el *placer de intensidad* y la *aproximación* son las que más influyen en el aprendizaje del lenguaje, pero la única que resultó ser significativa fue *risa y sonrisa*. Lo que podría deberse a que este rasgo temperamental, donde los niños pueden reírse

de chistes o cosas absurdas, los hace más sociables relacionándose más en su entorno y al interactuar fácilmente con otros nombraron más los objetos novedosos.

Se ha demostrado que la *risa* y la *sonrisa* puede ser un estimulante para el aprendizaje, incluyendo el desarrollo del lenguaje (Laake & Bridgett, 2014). El estudio realizado por Esseily, Rat-Fischer, Somogyi, O'Regan y Fagard, (2016) mostró que los niños que sonríen más son los que mejor se involucran en el ambiente cuando se les muestran acciones novedosas. Puesto que, al no sentirse incómodos ante adultos extraños, están más dispuestos a reproducir las acciones de otros.

Variedad de investigaciones confirman que el *afecto positivo* es importante para el desarrollo del lenguaje temprano y desde una perspectiva social de aprendizaje, los niños con un alto *afecto positivo* utilizan sus habilidades del lenguaje expresivo para elicitarse más interacciones sociales, lo que les ayuda a crear más oportunidades de desarrollar un lenguaje expresivo en lugar de receptivo (Laake & Bridgett, 2014).

Sobre las correlaciones negativas entre las medidas del lenguaje con las subdimensiones de *extraversión*, se esperaba que altos niveles de *timidez* funcionaran como una desventaja a la hora de aprender palabras en estas condiciones. Nuestros resultados muestran que la *timidez* se relaciona negativamente con todas las medidas del lenguaje, incluyendo *aptitud verbal* pero no es significativo.

Control esforzado

Se esperaba que puntajes altos en *control esforzado* tuviera una especie de desventaja en la tarea de aprendizaje de palabras. En el análisis de comparación de

grupos altos y bajos, los niños con un *control esforzado* bajo obtuvieron un mejor rendimiento para la *identificación* y el *total* de las medidas del lenguaje que los niños con un *control esforzado* alto. Esto significa que, aquellos niños “distraídos” que cambian de una tarea a otra sin terminar alguna de ella, que no resisten la tentación cuando se les dice que no y que se mostraron más curiosos, fueron mejores para identificar las palabras novedosas en una condición de habla indirecta, tal como se sugirió en la hipótesis.

De la misma manera, se esperaba que la dimensión de control esforzado obtuviera un puntaje alto en la evaluación del vocabulario receptivo o la *aptitud verbal* con PPVT-III. El análisis de resultados mostró que hay una relación positiva y similar a la reportada con otras investigaciones entre el *control esforzado* con el lenguaje receptivo, pero al menos en este estudio no fue un hallazgo significativo.

De acuerdo a la literatura, un alto *control atencional*, facilita la adquisición de palabras en una tarea donde al manipular la atención se presentaban distractores mecánicos y sociales. Los niños al tener periodos de atención más largos obtienen ventaja en términos de vocabulario ya que inhiben los distractores ambientales para detectar rápidamente los referentes de palabras (Dixon Jr. & Salley, 2007).

En cuanto al aprendizaje de palabras bajo una condición de habla indirecta, no se esperaban correlaciones positivas entre tal aprendizaje y el control esforzado. Esto debido a que la diferencia de los estudios anteriores (Dixon Jr. & Salley, 2007), la información de las palabras a aprender no estaba en el centro de la instrucción sino más bien como parte de la información “periférica”, lo que pondría en ventaja a los

niños que están menos centrados en las instrucciones explícitas (niños con bajos niveles de control esforzado). En efecto, los resultados mostraron correlaciones significativamente negativas y ventajas para el grupo de bajo control esforzado.

Esto significa que la literatura ha reportado que la *atención focalizada*, el *control inhibitorio*, el *cambio atencional* y la *sensibilidad perceptual* se relacionan de manera positiva con el vocabulario (Salley & Dixon Jr, 2007). Mientras que, en los resultados del presente estudio se observó lo opuesto con la *focalización de la atención* y el *control inhibitorio* entre la *identificación* y el *total* de las medidas del lenguaje.

Lo que se deduce sobre la *focalización de la atención* y el *control inhibitorio* es que los niños mantuvieron su foco atencional de tal manera que inhibieron en su totalidad lo que acontecía detrás de ellos. Al ser una situación novedosa pudo ocasionar incertidumbre y por ello probablemente no obtuvieron ventaja.

Respecto a la *sensibilidad perceptiva*, es decir, la capacidad de detectar estímulos de baja intensidad procedentes del ambiente como percibir la suavidad o rugosidad de un objeto se relaciona positivamente con la *aptitud verbal*, pero estos hallazgos no fueron significativos.

En resumen, con relación al control esforzado se puede concluir que los niños “distráidos” obtuvieron ventaja sobre los “quietos” bajo este contexto que consistía de una situación social típica que se asemeja al ambiente del niño. Aun cuando la literatura reporta lo contrario y respalda la idea de que el *control esforzado*, la mayor parte del tiempo tiene una relación positiva con el lenguaje. Pero como se pudo

observar, el *control esforzado* en algunas condiciones no lo facilita y en este caso los niños más quietos no aprovechan esta distracción de voltear a ver y ser capaces de monitorear la conversación para poder aprender.

Afectividad negativa

En el análisis entre las subdimensiones con la tarea, no se reportan hallazgos relevantes. A pesar de que Rothbart y Bates (1998) suponen que estos niños estarían en desventaja ya que asignan más sus recursos atencionales para su propia regulación que para la adquisición del lenguaje (Damon & Lerner, 2006). En el presente estudio no se observó un efecto significativo de la *Afectividad Negativa* esto debido quizás a que la desventaja de la Afectividad Negativa reportado en otros estudios puede estar relacionada también con situaciones de aprendizaje (y prueba) en donde los niños podrían sentirse más presionados, en este caso la situación de habla indirecta puede ser una situación menos amenazante donde habría menor influencia de la afectividad negativa.

Capítulo 7. Conclusión

Este estudio permitió observar cómo el temperamento se refleja en una condición de habla indirecta. Al recordar los resultados, los niños con bajos niveles de control esforzado lograron aprovechar esta situación de aprendizaje. Esto significa que los niños “distráidos” obtuvieron ventaja al obtener un buen rendimiento durante la tarea. También aquellos niños que ríen y sonrían más a menudo fueron capaces de nombrar las palabras novedosas.

Previamente se reportó que la comunidad maya aprende a través de un aprendizaje observacional. Estos patrones de interacción permiten crear más oportunidades para el desarrollo lingüístico y cuando los niños poseen una afectividad positiva hay más intercambios sociales y se aprovechan todas las situaciones. Bajo la condición de habla indirecta, no solo el aprendizaje debe darse en situaciones directas donde el niño solo recibe información para procesarla, más bien debe aprovechar toda la información periférica que el medio ambiente le proporciona en su vida diaria para aprender.

El temperamento en contextos educativos puede ser un reto para padres y maestros cuando se enfrentan a niños irritables, inquietos, tímidos y tranquilos ya que, por la falta de conocimiento, se puede restringir el aprendizaje. Comúnmente, los métodos educativos en la educación inicial se centran en las características del grupo. Asimismo, se motiva a los niños para que logren interesarse en los aprendizajes. Sin embargo, tales métodos de aprendizaje en un aula escolar o en abordajes con fines terapéuticos deben de adaptarse a las características de los niños, en este caso, el temperamento. Considerando que cada habilidad o destreza a desarrollar como puede ser la adquisición de lenguaje, las actividades serán planeadas en beneficio de los niños con altos puntajes en extraversión, en control esforzado, en afectividad negativa o según sea el caso.

Es por ello, que se deben brindar estrategias y soluciones tanto para el ámbito familiar como escolar, por ejemplo, darles seguridad a aquellos niños que son más tímidos y autorregular a niños inquietos para obtener logros en su desarrollo.

En la práctica profesional de un Licenciado en Comunicación Humana, regularmente se abordan aquellos casos “difíciles”, es decir, niños que presentan una alteración en el lenguaje o aprendizaje con problemas conductuales o que la causa de este tipo de síntomas se debe a un diagnóstico neurológico. El terapeuta de lenguaje con el conocimiento de que existen diferencias individuales tanto en el aprendizaje escolar o en el desarrollo del lenguaje debido al temperamento, podría replantear sus estrategias de intervención terapéutica, proporcionando recomendaciones al aula y a los padres para lograr una intervención en diferentes ámbitos.

El presente estudio al no poder hablar de todo amplía el panorama para futuras investigaciones donde tal vez deban controlarse más variables a fin de poder contestar aquellas preguntas que quedaron sin respuesta. Es una labor que debe continuar porque a través de la investigación se mejora la calidad de la enseñanza y de las intervenciones en la población infantil.

Referencias

- Akhtar, N. (2005). The robustness of learning through overhearing. *Developmental Science*, 8(2), 199–209.
- Akhtar, N., Jipson, J., & Callanan, M. A. (2001). Learning words through overhearing. *Child development*, 72(2), 416–430.
- Albores, L., Márquez, Ma. E., & Estañol, B. (2003). ¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral. *Salud Mental*, 26(3), 16-26.

- Ashton, M. C., Lee, K., & Paunonen, S. V. (2002). What is the central feature of extraversion?: Social attention versus reward sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 245-251. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.83.1.245>
- Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L. (1998). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, J., & Wachs, T.D. (Eds) (1994). *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behaviour*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Beukeboom, C. J., Tanis, M., & Vermeulen, I. E. (2013). The language of extraversion: Extraverted people talk more abstractly, introverts are more concrete. *Journal of Language and Social Psychology*, 32(2), 191–201.
- Calkins, S. D. (2011). El temperamento y su impacto en el desarrollo infantil: Comentarios sobre Rothbart, Kagan y Eisenberg. *Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, (Eds.), Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2379/el-temperamento-y-su-impacto-en-el-desarrollo-infantil-comentarios-sobre-rothbart-kagan-y-eisenberg.pdf>
- Carranza Carnicero, J. A., Galián Conesa, M. D., & Escudero Sanz, A. J. (2006). Variación estilística en la adquisición del léxico inicial. *Anales de psicología*. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/8094>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41–44.
- Cervera Juan. (2003). Adquisición y desarrollo del lenguaje en preescolar y ciclo inicial. Recuperado 21 de febrero de 2017, de <http://biblioteca.org.ar/libros/132266.pdf>
- Chavajay, P., & Rogoff, B. (1999). Cultural Variation in Management of Attention by Children and Their Caregivers. *Developmental Psychology*, 35(4), 1079-1090.

- Conesa Galián, M. D., Lozano, E. A., & Carnicero, J. A. C. (2010). Infant vocabulary spurt and first language: A review. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 26(2), 341–347.
- Damon, W., & Lerner, R. M. (Eds.). (2006). Temperament. En *Handbook of child psychology* (6th ed). Hoboken, N.J: John Wiley & Sons.
- Division de Educacion General del Ministerio de Educacion de Chile MINEDUC. (2008). Necesidades Educativas Especiales asociadas a Lenguaje y aprendizaje. En *Guías de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel de Educacion Parvularia* (Vol. 7, pp. 5-45). Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaLenguajeAprendizaje.pdf>
- Dixon Jr., W. E., & Salley, B. J. (2007). «Shhh! We're Tryin' to Concentrate": Attention and Environmental Distracters in Novel Word Learning». *The Journal of Genetic Psychology*, 167(4), 393-414. <https://doi.org/10.3200/GNTP.167.4.393-414>
- Dixon Jr, W. E., & Smith, P. H. (2000). Links Between Early Temperament and Language Acquisition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(3), 417-440.
- Dixon, W. E., & Shore, C. (1997). Temperamental predictors of linguistic style during multiword acquisition. *Infant Behavior and Development*, 20(1), 99-103. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(97\)90065-5](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(97)90065-5)
- Esseily, R., Rat-Fischer, L., Somogyi, E., O'Regan, K. J., & Fagard, J. (2016). Humour production may enhance observational learning of a new tool-use action in 18-month-old infants. *Cognition and Emotion*, 30(4), 817-825. <https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1036840>
- Eysenck, H. J. (1983). Temperament, personality and activity: J. Strelau, Academic Press, London (1983) 375 pages.\pounds 30.50. *Personality and Individual Differences*, 6(1), 145–146.

- Fernández García, M. E., & others. (2014). *El desarrollo y estimulación del lenguaje en niños de 0 a 3 años*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/6781>
- Gallego, & Gallardo. (2003). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico* (4ta ed.).
- García Fernández, S. (2015, mayo). Factores que intervienen en el desarrollo del niño y desarrollo del personalismo. 58, 85-88.
- Garza, M. A. V., & Albarrán, A. J. F. (s. f.). *Análisis de la relación entre el temperamento y el aprendizaje léxico*. Recuperado de http://www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/docs/investigacion_practica_psicologia_de_sarrollo.pdf#page=23
- Gaskins, S. (1999). Children's daily lives in a Mayan village: A case study of culturally constructed roles and activities. In A. GOnCU (Ed.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (pp. 25-60). New York, NY: Cambridge University Press.
- Goldsmith, H. H., Rieser-Danner, L. A., & Briggs, S. (1991). Evaluating convergent and discriminant validity of temperament questionnaires for preschoolers, toddlers, and infants. *Developmental Psychology*, 27(4), 566.
- Goldsmith, H. Hill, Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., ... McCall, R. B. (1987). Roundtable: What Is Temperament? Four Approaches. *Child Development*, 58(2), 505. <https://doi.org/10.2307/1130527>
- Goodman, J. C., McDonough, L., & Brown, N. B. (1998). The Role of Semantic Context and Memory in the Acquisition of Novel Nouns. *Child Development*, 69(5), 1330. <https://doi.org/10.2307/1132269>
- Hart, B., & Risley, T. (1995). Meaningful differences in everyday experience of young american children. *Journal of Pediatric Psychology*, 23(3), 85.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*, 74(5), 1368–1378.

- Hoff-Ginsberg, E (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 19, 603-629.
- Hollich, G. J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Brand, R. J., Brown, E., Chung, H. L., ... Bloom, L. (2000). Breaking the language barrier: An emergentist coalition model for the origins of word learning. *Monographs of the society for research in child development*, i-135.
- Jonhston, J. (2010). Factores que afectan el Desarrollo del Lenguaje. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*, 1-6.
- Laake, L. M., & Bridgett, D. J. (2014). Happy babies, chatty toddlers: Infant positive affect facilitates early expressive, but not receptive language. *Infant Behavior and Development*, 37(1), 29-32. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.12.006>
- León, L. de. (1998). The emergent participant: Interactive patterns in the socialization of Tzotzil (Mayan) infants. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8(2), 131-161.
- Linver, M. R., Brooks-Gunn, J., & Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38(5), 719-734. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.38.5.719>
- Lois, B. (1990). Developments in Expression: Affect and Speech. En S. Nancy L, L. Bennet, & T. Tom (Eds.), *Psychological and Biological Approaches to Emotion*. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=qQVNCIKH3pYC&oi=fnd&pg=PA215&dq=related:MsPqH9tphgsJ:scholar.google.com/&ots=OTFqLtpqH2&sig=kSgyPTmBA8d7Fm5reAd-0h77m2l#v=onepage&q&f=false>
- Loraine, S. (2009). El desarrollo del vocabulario. *Recuperado el, 28*. Recuperado de https://www.hearbuilder.com/handouts/pdf/149_Spanish.pdf
- Lowry, L. (2012). The effect of birth order on emerging language. *Toronto, Canada: The Hanen Centre*.

- Mariscal Altares, S. (2009). Los inicios de la comunicación y el lenguaje. En *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida* (2009.^a ed., Vol. 1). Recuperado de http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/8448168704/599219/8448168704_Cap6.pdf
- Markman, E. M. (1990). Constraints children place on word meanings. En B. Paul (Ed.), *Language Acquisition* (Press edition, Vol. 14, pp. 57–77). Recuperado de http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1207/s15516709cog1401_4/full
- Molina, M., Ampudia, M., Aguas, S., Guasch, L., & Tomás, J. (1999). Desarrollo del lenguaje. *Actitudes educativas, trastornos del lenguaje y otras alteraciones en la infancia y la adolescencia, Barcelona, Laertes*, 15–27.
- Morales, M., Mundy, P., Delgado, C. E. F., Yale, M., Neal, R., & Schwartz, H. K. (2000). Gaze following, temperament, and language development in 6-month-olds: A replication and extension. *Infant Behavior and Development*, 23(2), 231-236.
[https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(01\)00038-8](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(01)00038-8)
- Navarro Pablo, M. (2003). Adquisición del lenguaje el principio de la comunicación. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 26, 321-347.
- Nelson, K. (1977). [Review of *Structure and strategy in learning to talk: Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1973, 38 (1–2, Serial No. 149), 137 pp., por N. S. Baron]. *Lingua*, 41(3-4), 355–372.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories. En R. Shweder & R. LeVine (Eds.), *Culture Theory: Essays on mind, self and emotion* (p. 359). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oshima-Takane, Y., Goodz, E., & Derevensky, J. L. (1996). Birth Order Effects on Early Language Development: Do Secondborn Children Learn from Overheard Speech? *Child Development*, 67(2), 621-634. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01755.x>
- Peña-Casanova, J. (2001). *Manual de logopedia escolar* (3ra ed.). Masson.

Peralta Montesinos, Jenniffer. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación:

Una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite*, 7, 54-66.

Pérez-Pereira, M., Fernández, P., Resches, M., & Gómez-Taibo, M. L. (2016). Does temperament influence language development? Evidence from preterm and full-term children. *Infant Behavior and Development*, 42, 11-21.

<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.10.003>

Reddy, V. (1999). Prelinguistic communication. En M. D. Barret (Ed.), *The Development of Language* (p. 415). Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=hup5CwAAQBAJ&pg=PT33&lpg=PT33&dq=Prelinguistic+communication+reddy&source=bl&ots=iKQTFpTHFQ&sig=Q9mdQeMP2jQoxvwzXa597LdNNZo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjO4v7hjMHTAhUnxoMKHTX0AAwQ6AEILTAA#v=onepage&q=Prelinguistic%20communication%20reddy&f=false>

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of Temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394-1408.

Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of Individual Differences in Temperament. *Advances in developmental psychology*, 1.

Salinas, C. G., Montesinos, M. D. H., Carnicero, J. A. C., & García, M. A. (2000). Elaboración de una adaptación a población española del cuestionario Infant Behavior Questionnaire para la medida del temperamento en la infancia. *Psicothema*, 12(4), 513–519.

Salley, B. J., & Dixon Jr, W. E. (2007). Temperamental and joint attentional predictors of language development. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 53(1), 131.

Shneidman, L. A., Buresh, J. S., Shimpi, P. M., Knight-Schwarz, J., & Woodward, A. L. (2009). Social Experience, Social Attention and Word Learning in an Overhearing Paradigm.

Language Learning and Development, 5(4), 266-281.

<https://doi.org/10.1080/15475440903001115>

Shneidman, L., Gaskins, S., & Woodward, A. (2016). Child-directed teaching and social learning at 18 months of age: Evidence from Yucatec Mayan and US infants. *Developmental Science*, 19(3), 372-381. <https://doi.org/10.1111/desc.12318>

Slomkowski, C. L., Nelson, K., Dunn, J., & Plomin, R. (1992). Temperament and language: Relations from toddlerhood to middle childhood. *Developmental Psychology*, 28(6), 1090.

Strelau, J. (2006). *Temperament. A psychological perspective.pdf*. Springer Science & Bussines Media.

Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and Development* (Brunner/Mazel, Ed.). Oxford, England.

Thorne, A. (1987). The press of personality: A study of conversations between introverts and extraverts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 718.

Tomasello, M., & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4(12), 197-211. <https://doi.org/10.1177/014272378300401202>

Tomasello, Michael. (2000). The social-pragmatic theory of word learning. *Pragmatics*, 10(4), 401–414.

Tomasello, Michael, & Kruger, A. C. (1992). Joint attention on actions: Acquiring verbs in ostensive and non-ostensive contexts. *Journal of Child Language*, 19(02), 311. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011430>

Torres, M. S., Rodríguez, S. J., Santana, H. R., & González, C. A. (1995). *Deficiencia Auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. (Aljibe). Málaga.

Villarreal, M. A. V., & Falcón, A. J. F. (s. f.). *Análisis de la relación entre el temperamento y el aprendizaje léxico*. Recuperado de

http://www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/docs/investigacion_practica_psicologia_de_sarrollo.pdf#page=23

Apéndices

Apéndice A. Ejemplos de preguntas del Cuestionario de conducta infantil (CBQ)

Este cuestionario tiene como finalidad ver la descripción de reacciones que los niños tienen en determinadas situaciones. Cada afirmación tiene 7 opciones de respuesta donde el padre de familia indica el grado de esas afirmaciones, es decir si es falsa o verdadera.

La dimensión de Impulsividad pertenece a la dimensión de Extraversión, algunos ejemplos de estas afirmaciones serian:

- Normalmente se lanza a una actividad sin “pensarlo dos veces”.
- Normalmente se detiene a reflexionar las cosas antes de tomar una decisión.

Para la dimensión de control esforzado, le pertenece la subdimensión de focalización de la atención las afirmaciones serian:

- Cuando recoge juguetes o realiza otra tarea, normalmente continúa hasta que finaliza la actividad.
- Cuando realiza una actividad, le cuesta mantener la atención sobre ella.

La subdimensión de Malestar, pertenece a la dimensión de Afectividad Negativa, un ejemplo de afirmación seria:

- No se altera ante el dolor.
- Se siente bastante incomodo cuando se moja o pasa frio.

Temperamento

¿Qué es? El temperamento puede entenderse como las diferencias individuales que se reflejan en las emociones, el nivel de actividad motora y en la atención. Así como en los patrones de conducta y la autorregulación de la atención.

El temperamento está compuesto por 3 aspectos:

Extraversión / Surgency

Cuando tienen altos niveles, son niños que prefieren juegos activos y la mayor parte del tiempo están llenos de energía.

- Interrumpen las conversaciones de otros.
- Se emocionan cuando se realizan actividades fuera de casa como ir de excursión o al parque.
- Le gusta tomar riesgos sin ver los peligros.

La timidez sucede cuando los niños son todo lo contrario a lo dicho previamente, puede permanecer tranquilo durante un periodo largo.

Afecto Negativo

Está compuesto por las emociones negativas como el temor, enojo, tristeza y malestar.

- Tienen a hacer berrinche.
- No le gusta compartir sus juguetes con otros niños.
- Le tienen miedo a la oscuridad y a las alturas.

Los niños ansiosos e irritables perciben los eventos negativos como ir al dentista o al médico más amenazantes que aquellos niños con bajos niveles de emociones negativas.

Control Esforzado

Es la capacidad que tiene el niño para mantener su atención enfocada por un tiempo prolongado cuando se presentan distracciones.

- No interrumpir y quedarse quieto cuando está en el cine o en la iglesia.
- Puede abstenerse de tocar un juguete prohibido.

Este componente se relaciona con la obediencia, el desarrollo de empatía, culpa y vergüenza. El niño de manera voluntaria inhibe o activa su conducta.

Recomendaciones para Padres:

1. Concéntrase en las fortalezas de su hijo/a y hágales notar. Asimismo, evite usar etiquetas que resalten un mal comportamiento, esto podría contribuir a desarrollar una baja autoestima. (ejem., mentiroso, ladro, chismoso, etc.)
2. Los padres/cuidadores son los responsables de controlar el ambiente: cuide lo que se dice y hace, ante las reacciones de su hijo/a
3. Observe el comportamiento cotidiano de su hijo/a. Le recomendamos hacer uso de los resultados obtenidos en el Cuestionario de Temperamento.
4. Cuando le pida realizar alguna actividad asegúrese de ser claro y si es posible, de explicar los pasos a seguir. Recuerde dar felicitaciones y elogios de manera correcta, cuando su hijo/a se comporte como se espera.
5. Después de un comportamiento inapropiado se ofrece la oportunidad de reparar el daño causado con respeto y sin la intención de humillar. (Ejemplo: "Si rayaste el cuaderno, a un compañero, asumirás la responsabilidad de borrarlo, y en caso de ser necesario, re-escribir esa parte del cuaderno para reparar el daño realizado").
6. Es importante brindar ayuda para que su hijo/a aprenda a auto-regularse a través del lenguaje, se puede practicar pidiéndole que exprese sus emociones y/o que antes de realizar alguna actividad identifique y exprese los pasos a seguir.
7. Considere realizar juegos de rol en donde se dé la oportunidad de recrear situaciones, por ejemplo: "Vamos a suponer que tu mamá está enojada contigo porque rompiste un vaso, ¿qué harías tú?". Este tipo de actividades pueden aprovecharse para desarrollar empatía y habilidades sociales en las niñas y niños.


RESULTADOS

TEMPERAMENTO	LENGUAJE
<p>Julían, posee altos niveles de extraversión y bajos niveles de afecto negativo.</p>	<p>En la tarea se encuentra por arriba de la media estadística para su edad.</p>

Referencias:
Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at 3-7 years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72, 1394-1408
Webster-Stratton, C. (2001a). *The Incredible Years: Parents, Teachers, and Children Training Series* (Vol. 18).
https://doi.org/10.1300/J007v18n03_04



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA
Laboratorio de Comunicación Humana y Cognición

Apéndice C. Guía de estimulación del lenguaje



¿Cómo estimular el lenguaje?

Laboratorio de Comunicación Humana y cognición


¿Por qué es importante la estimulación del lenguaje?

Para favorecer:

- Un vocabulario mas amplio
- Su autonomía personal y social
- Mejorar los procesos de interacción entre sus pares y adultos
- Favorecer el éxito académico

Para evitar:

- Problemas articulatorios
- Retrasos en el lenguaje
- Aislamiento social
- Situaciones de fracaso escolar




TIPS



- Cuando el niño pronuncie mal una palabra proporcione un modelo correcto para lograr una autocorrección natural y proporcione mas información para ampliar poco a poco sus emisiones, por ejemplo: Cuando el niño dice "rabol" debemos responderle utilizando un enunciado de forma correcta, la respuesta sería: "¡árbol, qué grande es, ¿ya lo viste?"
- Al hablar, destaque los sonidos que son difíciles de pronunciar por el niño.
- No permita que otros hablen o contesten en lugar del niño.
- No sea exigente con su niño, puede provocar inhibición verbal.
- Aproveche todos los momentos para conversar: en la mesa, el baño, mientras esperan en el consultorio, cuando van de compras puede anticipar lo que va a comprar "Ahora vamos a comprar..."

Actividades que puede hacer con su hijo/a

Construcción de frases




- Muestre al niño imágenes con las que pueda armar frases, por ejemplo: una imagen de niño y una pelota "la pelota de Juan" procure mantener un número de elementos mayor a 3.


- Muestre a su hijo fotografías de las vacaciones pasadas o antes de que el naciera, emplee oraciones en pasado y pida su participación para que le cuente si recuerda las últimas vacaciones, la escuela.
- Diga en voz alta oraciones de 10 palabras y haga que su hijo/a la repita. Premíelo si lo hace.
- Estimularlo a que utilice posesivos "mío, mi, tu, nuestro" con ayuda de preguntas simples: "De quien es esta pelota?"

Narraciones




- Lea un cuento todos los días, y acompañe la lectura con abundantes gestos. De preferencia que el niño participe haciendo ruidos, que identifique a los personajes, diga lo que más le gusta y lo que no, etc.
- Permita que aprenda a narrar un cuento y que sostenga una conversación que tenga sentido.
- Busque imágenes de revistas y péguelas en una libreta para crear un cuento.

Vocabulario



- Procure usar un vocabulario muy descriptivo, relativo a colores, formas, números, ubicación temporal y espacial, etc.
- Dentro de la conversación habitual cuénteles chistes, diga absurdos verbales y metáforas.
- Realice juegos fáciles, por ejemplo, nombrar diferentes alimentos o aparear objetos, por ejemplo: cepillo de dientes con pasta, zapato con calcetín, etc.
- Realice rimas, canciones dejando fuera algunas palabras que su hijo supla.
- Elabore un libro con figuras o fotos de objetos conocidos para que los reconozca y los nombre, conforme vaya reconociendo agregue mas.
- Juegue a las adivinanzas. Pídale que busque un objeto de acuerdo a sus características y que adivine de qué objeto se trata, por ejemplo: "es redondo, de colores y bota ¿qué es?... pelota", "Es café, tiene agujetas y se usa en el pie ¿qué es?...zapato"



¿Cómo estimular el lenguaje?

Laboratorio de Comunicación Humana y Cognición



Actividades que puedes hacer con tu hijo/a

Comprensión



- Realice actividades como: correr, saltar, empujar objetos y preguntarle ¿qué hacemos? Estimularlo para que nombre la acción que se está ejecutando. A medida que pase el tiempo él/ella realizará más actividades trate que los nombre.
- Cuando formule mal una pregunta, formule usted la misma pregunta sin error y haga que él/ella la repita se acostumbrará a hablar correctamente y a utilizar ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Por qué?, ¿Cómo?. También puede hacerle preguntas en relación a las cosas que le rodean: ¿Qué es? ¿Para qué sirve?
- Se le harán notar grandes diferencias en las cosas por ejemplo: grande-pequeño, bonito-feo, limpio-sucio, bien-mal, frío-caliente.
- En las actividades que comúnmente hace de indicaciones a su hijo para que identifique: dentro-afuera, lejos-cerca, rápido-lento, arriba-abajo, etc.
- Que realice órdenes complejas: "Toma los zapatos y los calcetines, aquí ponelos".

Ejercitación orofacial general

Frente a un espejo y supervisado por un adulto, el niño debe realizar los siguientes movimientos:

- Vibrar labios
- Para mayor movilidad en la lengua:
 - Hacer trompetillas.
 - Hacer chasquidos con la lengua imitando el caballo.
 - Quitar con la lengua una obla colocada en el paladar.
 - Tratar de tocar la nariz con la punta de la lengua.



Para mayor movilidad en el velo del paladar:

- Decir /a/ en voz alta, manteniendo la boca abierta. Prolongar el sonido el mayor tiempo posible.
- Realizar producciones aisladas de la consonante /k/ acompañadas de vocales

Recomendaciones generales

- Tu hijo/a tiene una necesidad muy grande de entender el funcionamiento de las cosas. Lo oírás preguntar muchas veces ¿qué es eso? o ¿por qué?, no des una explicación larga a menos de que no se conforme con tu primera respuesta y no limites tu vocabulario menospreciando su capacidad para repetir palabras complicadas, si tú puedes pronunciarlas, él también.
- Darle seguridad en sus producciones, no corregirlo en presencia de personas desconocidas o con quienes no convive mucho.
- No responder por él, dejar que se exprese libremente.
- Cuando pida las cosas con gestos o monosílabos motivarlo a que se exprese de forma oral dándole opciones o formulando preguntas "¿qué quieres el coche o la pelota?"
- Escuchar al niño/a cuando habla sin interrumpirlo y habituarlo a que él/ella también sepa escuchar.
- Adoptar una actitud positiva frente al niño, alentándole y felicitándole ante sus progresos, evita situaciones de tensión en casa.

Referencias

- Alvarez, F. H. (2000). Estimulación temprana. La puerta hacia el futuro. México: Alfaomega.
- Kort, F. R. (2001). Psicología del comportamiento infantil. Guía para padres, maestros y terapeutas. México: Trillas.
- Benson, P., Galbraith, J., Espeland, P. (2001). ¿Qué necesitan los niños para ser exitosos? Un método práctico y probado para educar niños físicos y psicológicamente sanos. México: Pax.
- Activities to Encourage Speech and Language Development. (2008). Recuperado 15 de junio de 2018, a partir de <https://www.asha.org/public/speech/development/Parent-Stim-Activities.htm>



Asunto: Voto Aprobatorio
Cuernavaca, Méx. A 77 de junio de 2019

LIC. ISRAEL MELGAR GARCÍA
DIRECTOR
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA
PRESENTE

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis "Aprendizaje de palabras en una condición de habla indirecta y su relación con el temperamento", que presenta:

Fernanda Domínguez González

Para obtener el título de Licenciada en Comunicación Humana. Considero que dicha tesis está concluida por lo que otorgo mi voto aprobatorio para que se proceda a la defensa de la misma.

Sin más por el momento, quedo de usted.

Atentamente



Dr. Alberto Jorge Falcón Albarrán
Director de tesis
No° control: 30926



C.p. Fernanda Domínguez González -Interesada

Asunto: Voto Aprobatorio
Cuernavaca, Mor. A 22 de agosto de 2019

L. en DO ISRAEL MELGAR GARCÍA
DIRECTOR
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA
PRESENTE

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis "**Aprendizaje de palabras en una condición de habla indirecta y su relación con el temperamento**", que presenta:

Fernanda Domínguez González

Para obtener el título de Licenciada en Comunicación Humana. Considero que dicha tesis está concluida por lo que otorgo mi **voto aprobatorio** para que se proceda a la defensa de la misma.

Sin más por el momento, quedo de usted.

Atentamente



Lic. Karen Astrid Wagner Sinniger
No° control: 39626

Cop. Fernanda Domínguez González, -Interesada

Asunto: Voto Aprobatorio
Cuernavaca, Mor. A 24 de septiembre de 2019

L. en DO ISRAEL MELGAR GARCÍA
DIRECTOR
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA
PRESENTE

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis "**Aprendizaje de palabras en una condición de habla indirecta y su relación con el temperamento**", que presenta:

Fernanda Domínguez González

Para obtener el título de Licenciada en Comunicación Humana. Considero que dicha tesis está concluida por lo que otorgo mi **voto aprobatorio** para que se proceda a la defensa de la misma.

Sin más por el momento, quedo de usted.

Atentamente



Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores
No° control: 39926

Ccp. Fernanda Domínguez González. -Interesada

Asunto: Voto Aprobatorio
Cuernavaca, Mor. A 10 de octubre de 2019

L. en DO ISRAEL MELGAR GARCÍA
DIRECTOR
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA
PRESENTE

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis "**Aprendizaje de palabras en una condición de habla indirecta y su relación con el temperamento**", que presenta:

Fernanda Domínguez González

Para obtener el título de Licenciada en Comunicación Humana. Considero que dicha tesis está concluida por lo que otorgo mi **voto aprobatorio** para que se proceda a la defensa de la misma.

Sin más por el momento, quedo de usted.

Atentamente



Dr. Leonardo Manríquez López
No° control: 39926

Ccp: Fernanda Domínguez González. -Interesada

Asunto : Voto Aprobatorio
Cuernavaca, Mor. A 18 de agosto de 2019

L. en DO ISRAEL MELGAR GARCÍA
DIRECTOR
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA
PRESENTE

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis "**Aprendizaje de palabras en una condición de habla indirecta y su relación con el temperamento**", que presenta:

Fernanda Domínguez González

Para obtener el título de Licenciada en Comunicación Humana. Considero que dicha tesis está concluida por lo que otorgo mi **voto aprobatorio** para que se proceda a la defensa de la misma.

Sin más por el momento, quedo de usted.

Atentamente



Mtra. Rosario Hernández Pérez
No° control: 39926

Ccp. Fernanda Domínguez González. -Interesada