

# **Máster de Intervención en Convivencia Escolar**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,  
ENFERMERIA Y FISIOTERAPIA

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y  
LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS DE 24 A 30  
MESES

**Alumno/a: Kelly Cristina Trindade Lopes**

**Director/a: Maria Mercedes Fernández Torres**

**Septiembre 2013**

# ÍNDICE

## Primera Parte: Marco Teórico

|  |    |
|--|----|
| 1- Introducción  | 4  |
| 2.- El desarrollo del lenguaje en la etapa de infantil               | 8  |
| 2.1.- El concepto de lenguaje  | 8  |
| 2.2- Teorías de Adquisición del lenguaje                             | 9  |
| 2.3- Adquisición del lenguaje en niños de 0 a 3 años                 | 12 |
| 3- El desarrollo de las habilidades sociales en la etapa de infantil | 20 |
| 3.1- Concepto de habilidades sociales                                | 20 |
| 3.2- Características de las habilidades sociales                     | 23 |
| 3.3- Componentes de las habilidades sociales                         | 24 |
| 3.4- Desarrollo socioemocional en la infancia                        | 26 |

## Segunda Parte: Marco Empírico

|                              |    |
|------------------------------|----|
| 4- Objetivos e Hipótesis     | 31 |
| 5- Método                    | 32 |
| 5.1- Diseño de Investigación | 32 |
| 5.2- Participantes           | 33 |
| 5.2- Instrumentos            | 35 |
| 5.3- Procedimiento           | 39 |
| 6- Resultados                | 42 |

|   |    |
|---|----|
| 6.1- Desarrollo Comunicativo  | 42 |
| 6.2- Desarrollo de las Habilidades Sociales   | 57 |
| 6.3- Diferencias entre la percepción de habilidades sociales de los padres<br>y la percepción del profesorado | 60 |
| 6.4- Relación entre desarrollo comunicativo y habilidades sociales  | 62 |
| 7- Discusión de Resultados y Conclusiones   | 67 |
| 8- Referencias Bibliográficas   | 78 |
| 9- Anexos   | 82 |



## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, vivimos un momento de auge y promoción de la violencia escolar, destaca sobre todo en el fenómeno del acoso escolar o bullying, que ocupa un lugar de trascendencia en los medios de comunicación, es noticia en periódicos, televisión, tema de debate ante el alarma social que produce la noticia de varios casos de suicidios de menores. Además, es asunto preocupante en los medios académicos, fuente de estudios e investigaciones. Asimismo, la comunidad escolar y los padres muchas veces no saben cómo actuar con eficacia contra un fenómeno que exige una actuación que debe ir más allá de expulsiones, castigos, aplicar un código disciplinario o proyectos en papel sobre la buena convivencia.

La comunidad educativa en la coyuntura actual, es testigo del apogeo de la violencia en sus distintas vertientes, como reflejo de lo que ocurre en el resto de la sociedad. Son innumerables las muestras de la misma en nuestro entorno, ya que a nadie le resulta extraña la existencia de casos de violencia de género, acoso en el trabajo o en el ámbito escolar.

Desde este enfoque y teniendo en cuenta que muchos de los problemas de convivencia escolar tienen sus raíces en la existencia de dificultades de comunicación, no podemos olvidar además, que la pragmática del lenguaje esta en estrecha conexión con las competencias sociales, en especial en el desarrollo de las habilidades sociales, por este motivo nos pareció conveniente abordar el tema del desarrollo del lenguaje en relación con las habilidades sociales en educación infantil, en el sentido de que cuanto más temprano incidamos en la formación del desarrollo de estas habilidades, ya sean comunicativas, lingüísticas o sociales, más fácil será promover un clima de convivencia escolar positivo y satisfactorio, por esta razón creemos en la importancia de elegir la población infantil como muestra de esta investigación.

No podemos olvidar la importancia de las habilidades sociales en el pronóstico de una buena convivencia escolar, tal como señala Monjas (2009) e igualmente Herrera y Bravo (2012) en su estudio sobre el valor predictivo de las habilidades sociales en relación a la convivencia en una muestra de niños de Educación Primaria, expresan el estimado valor de las habilidades sociales en el desarrollo infantil y en el futuro

desempeño ya sea en el ámbito psicológico, social o académico. Teniendo en cuenta que en la actualidad, la convivencia escolar es uno de los objetivos primordiales en la educación, el área de competencia social y específicamente la promoción y desarrollo de las habilidades sociales, debe ser enfocado en la enseñanza-aprendizaje como una meta primordial para el desarrollo integral de los niños desde edades muy tempranas, ya que funcionan además como método preventivo ante posibles problemas futuros.

Además, según Monjas (1998) en los últimos años hay una creciente énfasis en la enseñanza-aprendizaje de comportamientos sociales hacia la población de infantil que todavía no presenta ningún tipo de problema en el ámbito de la competencia social, ya que la intención principal es fomentar relaciones interpersonales positivas y saludables que contribuyan al desarrollo integral del niño, al nivel óptimo de competencia social y de esta forma prevenir futuros alteraciones. Asimismo, según esta misma autora, actualmente hay un gran número de estudios que revelan que cuando los niños interactúan con sus iguales en un clima solidario, se facilita el desarrollo de habilidades sociales y consecuentemente afecta de forma positiva la productividad académica. Por otro lado también hay que considerar el papel de la interacción comunicativa y que esta es el fundamento del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que la educación como tal no existiría si no hubiera interacción entre los niños, profesores y comunidad educativa.

Como veremos a continuación, en los capítulos desarrollados en este trabajo de investigación, podremos constatar que existe un gran número de investigaciones centradas en el tema de la adquisición de las habilidades de comunicación y lingüística, así como en el tema de las habilidades sociales, por este motivo el principal objetivo planteado es saber si existe correlación entre ambos, con el fin de facilitar en el futuro el desarrollo de las habilidades sociales y de una convivencia saludable, además con un claro carácter preventivo ante la violencia escolar que se agudiza en nuestra sociedad.

Teniendo en consideración todo lo dicho anteriormente, este trabajo de investigación pretende ser un paso más en la labor de promoción de una convivencia positiva, bajo la perspectiva y reconocimiento de la vital importancia del desarrollo de las habilidades lingüísticas, comunicativas y sociales para que el niño puede desenvolverse ya sea en un contexto escolar, familiar, o futuramente en un contexto laboral y en la misma sociedad.

La actual investigación se presenta en dos partes, la primera parte dedicada al marco teórico consta de 3 capítulos, la segunda parte dedicada al marco empírico consta de 4

capítulos, asimismo también figuran en la parte final las referencias bibliográficas y los correspondientes anexos. A continuación explicaremos el contenido concerniente a cada capítulo, empezando por el capítulo 2, ya que debemos tener en consideración que el capítulo uno (introducción) hace referencia al contenido ahora mismo explicitado:

En el capítulo dos, realizamos una breve introducción sobre el concepto del lenguaje, destacando las principales conceptualizaciones mencionadas en la actualidad por distintos autores, también describimos las principales teorías de adquisición del lenguaje, teniendo en cuenta la panorámica actual y de que bajo su influencia podamos entender mejor las dificultades inherentes al desarrollo y adquisición del lenguaje. Asimismo, relatamos el proceso de adquisición del lenguaje en niños con desarrollo normal desde el vientre materno hasta los 3 años.

En el capítulo tres, nos centramos en el desarrollo de las habilidades sociales en la etapa de infantil, de esta forma en un primero momento abordamos el concepto de habilidades sociales ante las diferentes investigaciones que buscan definirla. Asimismo, señalamos las características más significativas de las habilidades sociales. Además, exponemos los principales componentes de las habilidades sociales, con especial hincapié en los componentes conductuales, dado su significado e importancia para esta investigación. Finalmente, veremos cómo se da el desarrollo socioemocional en la infancia y sus principales hitos.

En la segunda parte del trabajo destinada al marco empírico figuran 4 capítulos. En el capítulo 4 albergamos los objetivos planteados según la fundamentación teórica abordada en la primera parte, así como el planteamiento de las hipótesis concernientes a los aspectos que pretendemos investigar en este trabajo.

En el capítulo 5 mencionamos el método empleado en el proceso de investigación, así como el diseño de investigación elegido en función de los objetivos que pretendíamos alcanzar. Describimos los participantes pertenecientes a la muestra objeto de investigación, así como los instrumentos de recogida de datos empleados en la investigación. Por último, detallamos los procedimientos seguidos en el transcurso de la investigación, explicando cómo se dieron las distintas fases para la consecución de este trabajo, desde la revisión bibliográfica y búsqueda de información hasta el análisis de los datos y conclusiones pertinentes.

El capítulo 6 recoge el análisis de los resultados con el propósito de lograr los objetivos propuestos y confirmar las hipótesis planteadas, en primera instancia se dan a conocer los resultados del estudio relativo al perfil del desarrollo comunicativo de los niños, en segundo lugar se analiza los resultados del desarrollo en habilidades sociales, así como si existen diferencias relevantes entre la percepción de los padres y la del profesorado en relación al nivel de habilidades sociales de los niños. En última instancia se averigua si hay relación entre el desarrollo comunicativo y el desarrollo en habilidades sociales.

El capítulo 7 lo dedicamos a la discusión de los resultados con la intención de esclarecer los resultados alcanzados. A continuación ofrecemos las conclusiones pertinentes y las perspectivas posibles para futuras líneas de trabajo.

Finalmente, en la última parte del trabajo se presentan las referencias bibliográficas que sirvieron de fuente de investigación y base teórica, además de los anexos.



## 2. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LA ETAPA DE INFANTIL

### 2.1- Concepto de Lenguaje

Es importante destacar al inicio de este trabajo el significado del término lenguaje, aunque sea una tarea difícil debido a su amplitud tanto teórica como disciplinaria, siendo muchas veces objeto de discusión. Para empezar de una forma sencilla, el Diccionario de la RAE dice que *“el lenguaje es un conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente. Además de ser una manera de expresarse”*. Narbona y Chevrie-Muller (2001) definen el concepto de lenguaje como la habilidad específica de los seres humanos, principalmente y de forma original a través del modo oral. Puyuelo, Rondal y Wiig (2005), concuerdan con ellos al referirse que la base del lenguaje es comunicación, siendo lo que hace posible su consecución y utilización en los ámbitos tanto individual como colectivo. Este mismo autor hace hincapié en la dificultad del acto lingüístico y que el lenguaje es una singularidad de los humanos que cumple funciones significativas de conocimiento, socialización y de comunicación. Asimismo, enfatizando la relación entre el concepto de lenguaje y comunicación, destaca que la comunicación es reciprocidad de testimonios y el lenguaje una organización de signos y reglas empleados en la comunicación o en pautas sociales. De esta forma el lenguaje se utiliza en distintos matices sociales, instructivos, estéticos, científicos, creativos. La acción de manifestar sentimientos o experiencias es facilitada por la comunicación.

Siguiendo a Monfort (1987), Puyuelo et al (2005) y Rondal (1982), el lenguaje es el principal medio de comunicación de los seres humanos, así pues, la comunicación y el lenguaje son empleados por las personas para instruirse, cambiar información, contrastar conductas, solucionar problemas, manifestar desagrado, imaginar, recordar, inventar, etc. El lenguaje permite a las personas interactuar, comunicarse intercambiando informaciones por medio de un sistema codificado, interrelacionando habilidad conversacional, estudio del discurso y la valoración de la pragmática del lenguaje.

Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2008) por otro lado, destacan que el lenguaje funciona como una herramienta que posibilita llevar la experiencia de cada persona desde el ámbito social o individual por medio de un código común, hasta convertir en expresable lo que es privado.

El concepto de lenguaje ha variado en el transcurso del tiempo, de la historia y según diferentes teorías, de allí la importancia de acercarse aunque de forma resumida a las diferentes definiciones de éste. Como habíamos comentado anteriormente, el lenguaje es una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones cognitivas, sociales y de comunicación. Diferentes autores, incluido Rondal (2005) y Puyuelo et al (2005) coinciden al afirmar la existencia de disparidad de conceptos y ambigüedades, además de su naturaleza formada por diferentes componentes. Asimismo, destacan que algunos autores estiman que el lenguaje es una capacidad congénita y otros conceden al medio una función primordial. En algunos casos se considera como una aptitud humana autónoma. En otros momentos se le asigna una ceñida relación con el desarrollo cognitivo y agentes sociales.

## *2.2- Teorías de Adquisición del lenguaje*

Existen diferentes teorías sobre la forma como los niños adquieren el lenguaje, destacaremos las que en los últimos años sobresalen en la panorámica teórica actual, y que además contribuyen a una visión general de cómo cada una de ellas puede ser útil para comprender la complejidad del lenguaje y de su adquisición. Siguiendo Triadó y Forns (1992), Owens (2003), Quintana (2003) y Serra et al (2008), distinguiremos entre:

*Teoría de condicionamiento de Skinner:* según Owens (2003) este autor delimita el lenguaje como una mera conducta o procedimiento verbal, lo que significa que estos procedimientos son aprendidos y atados a las reglas del condicionamiento operante; es decir, el vocabulario adquirido por los niños es el resultado de los modelos y refuerzos otorgados por los padres y el entorno inmediato. El condicionamiento actúa como un simple mecanismo de estímulo respuesta que lleva el niño a adquirir el lenguaje.

*Teoría nativista o innatista de Chomsky:* La teoría sostenida por este autor defiende que hay un principio o fundamento biológico que proporciona patrones comunes y universales de la estructura del lenguaje humano. Es decir, los niños nacen con una habilidad innata, especialmente diseñada para adquirir el lenguaje; ejemplo de esto sería

que en todas las lenguas existan estructuras afirmativas y negativas, nombres propios, tiempos verbales y otros.

Asimismo, consideran que el origen del conocimiento se encuentra en la mente humana, de esta forma, la adquisición del lenguaje en los niños es posible gracias al desarrollo de estas habilidades innatas; un tipo de regla gramatical general inserida en los genes de cada individuo. Por lo tanto, una vez que nace el niño, estas habilidades congénitas empiezan a desarrollarse siendo perfeccionadas por agentes internos que unidos a la práctica alcanzan su total desarrollo, lo que conlleva a la adquisición del lenguaje.

*Teorías Cognitivistas y Sociolingüísticas:* Piaget, Vygotsky y Bruner son algunos de los principales autores que defienden estas teorías. Según Triadó y Forns (1992) la perspectiva piagetiana entiende que el lenguaje no es suficiente para elucidar la inteligencia, puesto que considera que el acto lingüístico es superficial si comparado con las estructuras que fundamentan la inteligencia, originadas en mecanismos sensoriomotores. No obstante, razona que a la medida en que las estructuras del pensamiento son más complejas, más se impone la necesidad del lenguaje para su perfeccionamiento. Asimismo, sostiene que el lenguaje a pesar de ser un requisito indispensable no es eficiente para el asentamiento de las operaciones lógicas. De esta forma, la inteligencia es previa al lenguaje, éste en realidad ofrece un apoyo que funciona de forma generalizada a través de la función simbólica. Si bien que el lenguaje está estableciéndose en el mismo tiempo, en la visión piagetiana no es la causa de la actividad simbólica en sus distintas expresiones. Además, según Serra et al (2008) el enfoque piagetiano subraya que el lenguaje está formado por estructuras simbólicas sometidas a la inteligencia. Pondera que las primeras vocalizaciones de la infancia son egocéntricas (hasta los 7 años) y funcionan como un sencillo acompañante de la acción sin proporcionar ninguna función comunicativa. En primer lugar se desarrolla la inteligencia y luego el lenguaje.

Según Triadó y Forns (1992,) desde la óptica vygotskyana el lenguaje es concebido como una herramienta para controlar y organizar las interacciones comunicativas. El intercambio comunicativo en el ámbito social es el principal cometido del lenguaje, ante esta perspectiva las estructuras más elementales del lenguaje del niño están dirigidas al contacto social. Este enfoque concluye que el desarrollo de la mente humana tiene su origen en la comunicación verbal que se da entre el adulto y el niño, debido a que la

evolución cognitiva de los niños es fruto de su interacción con el entorno, y de las vivencias obtenidas a través del lenguaje. Inicialmente el lenguaje es una forma de comunicación entre los niños y los adultos, para luego ser utilizado como lenguaje interior convertido en un tipo de competencia interna de la mente, que provee los recursos esenciales al desarrollo cognitivo del niño. Según Serra et al (2008), en la concepción vygotskyana el lenguaje y el pensamiento tienen orígenes genéticos distintos, y en el transcurso del primer años de vida del niño evolucionan por separado.

Según Serra et al (2008), en el planteamiento bruneano el desarrollo del lenguaje implica una transacción entre dos sujetos en un entorno estable. De esta forma, el lenguaje se va moldeando para que los intercambios comunicativos estén armonizados y sean reales. Cognición y lenguaje se desarrollan de forma concomitante, forjados por medio de los contextos sociales y acciones comunicativas rutinarias desempeñadas entre el adulto y el niño.

De acuerdo con Owens (2003), el llamado modelo sociolingüístico plantea la efectividad del lenguaje tanto en contextos lingüísticos como fuera de ellos. La utilización del lenguaje es fundamental para la sistematización lingüística, que está definida por el entendimiento del que habla y por el nivel de entendimiento que se advierte en el oyente. La función de los cuidadores o figuras de apego del niño resulta primordial, desde una óptica evolutiva. Bajo la perspectiva de Bruner, el proceso de desarrollo del lenguaje sólo es posible debido a la presencia del adulto, estas interacciones funcionan como un proveedor que incrementa las emisiones de los niños y niñas.

Según Quintana (2003), desde la perspectiva vygotskiana, basada en los ámbitos sociales, históricos y culturales, se interpreta la adquisición del lenguaje a partir de la comunicación y las interacciones sociales. Bajo esta óptica, pone su énfasis en la conexión entre los entornos de interacción social, el desarrollo y el aprendizaje, ya que entiende que el desencadenante de los procesos psicológicos superiores se originan en el ámbito sociocultural. Los niños y niñas conforman a través de su interacción con el entorno físico y social, esbozos de representación y comunicación, que establecen los fundamentos del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, que según se interiorizan originaran el pensamiento. La orientación social y cognitiva confiere un gran mérito a los elementos sociales que definen el desarrollo del lenguaje, debido a que

éste es comprendido como un acto socio comunicativo, producto de la acción ejercida entre el individuo y el entorno cultural. El respaldo que este enfoque otorga a las consideraciones pragmáticas, sobre los actos del habla y sobre las especificaciones culturales del uso lingüístico; bajo esta lógica, cuando las personas hablan una lengua, no solamente conocen las reglas del lenguaje, sino que aprendieron a utilizarla en contextos de diálogos, tanto de producción como de recepción.

En este sentido, Quintana (2003) expone que Siguán (1991) propone principalmente tres estilos de aprendizaje del lenguaje: el primero sería el aprendizaje de la estructura del lenguaje y sus variaciones; el segundo sería el aprendizaje del lenguaje unido al conocimiento; y el tercero y último, el aprendizaje del lenguaje en consonancia con el comportamiento individual y colectivo y, por tanto, de las competencias que se realizan respecto a la persona y a su entorno social.

### *2.3- Adquisición del lenguaje en niños de 0 a 3 años*

Una vez destacado las principales teorías, es conveniente conocer, brevemente, el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños desde el vientre materno hasta la edad de 3 años.

Según Rondal (2009), en los niños con un desarrollo normal el desarrollo del lenguaje empieza en realidad 3 meses antes del nacimiento. A partir de este instante el sistema auditivo del feto ya es utilitario. El cerebro del bebé despierto, recibe y procesa cualquiera de los estímulos acústicos superiores a 60 decibelios; esto se da porque el bebé está en un medio acuático y además su oído medio se halla repleto de líquido, por eso pierde intensidad comparando con la audición normal. Una vez que nace, el bebé manifiesta su aptitud reconociendo la voz de la madre e identificándola en medio a otras voces. Esta habilidad de distinción es esencialmente prosódica, es decir, basándose en el ritmo y particularidades tonales pertenecientes a la voz de la madre. Esto es de fácil comprobación y ha sido evidenciado, utilizando las ya conocidas técnicas de investigación cognitiva y conductual en recién nacidos.

A través de la voz de la madre, los neonatos demuestran además la habilidad para reconocer el lenguaje materno, basándose siempre en las propiedades prosódicas, de esta forma pueden distinguir el lenguaje al que han sido expuestos durante el embarazo

y los demás lenguaje. Asimismo, distinguen entre las palabras funcionales, es decir, preposiciones, artículos, pronombres o conjunciones y las palabras con contenidos, como pueden ser los verbos, nombres, adjetivos y adverbios, teniendo como base la información prosódica que le ofrece la madre, ya que las palabras funcionales suelen ser menos acentuadas, más cortas y pobres en vocales. Finalmente, los bebés recién nacidos poseen la capacidad de diferenciar entre la mayoría de los posibles pares de sonidos que existe en el habla del ser humano. Dicha capacidad retrocederá progresivamente durante el primer año de vida a causa de la especialidad gradual de los sonidos que harán parte futuramente del lenguaje de la comunidad. Por ello, es factible pensar que todas estas habilidades y el conocimiento prelingüístico aportan un punto de partida sugestivo para adquirir el lenguaje de la sociedad a la que pertenece, ya que conoce y atiende, en cierta medida, el idioma para seguir en el proceso de adquisición, además dispone de algunos instrumentos congénitos que están a su alcance para iniciar a romper el código.

Siguiendo a Rondal (2009), Fernández (2007), Puyuelo et al (2005), Owens (2003), Mira y Fernández (2000) y Torres (1996), normalmente en un niño dentro de un desarrollo normal del lenguaje, podemos diferenciar dos etapas: la etapa prelingüística y la etapa lingüística.

Veamos cómo se da paulatinamente la evolución de la etapa prelingüística según Cano (2006) y Fernández (2007), el niño desde su nacimiento va avanzando en la maduración de sus distintas vías sensoriales, promoviendo una búsqueda activa de estímulos y organizando la información que gradualmente va adquiriendo. Los primeros vínculos afectivos centrados en la obtención de necesidades vitales, sirven para instaurar una sucesión de rutinas comunicativas deliberadas y llenas de significado, idóneas para modular tanto la conducta del niño como la del adulto. Esto conlleva la interacción comunicativa conocida como protoconversación.

El procedimiento de rutinas, contactos afectivos, promueven el inicio de una comunicación basada en gestos y movimientos generalizados, realizados mayoritariamente de forma lúdica. La comunicación no verbal de los primeros meses de vida se compone de un intercambio de reacciones, en el cual el niño se adapta a responder ante patrones visuales o auditivos concretos.

Posteriormente surgen nuevas situaciones de interacción debido al progresivo desarrollo del bebé, como se constata al mantener mutuamente la mirada. La singularidad principal

de las primeras interacciones comunicativas, es su carácter desproporcional, ya que los adultos detienen el control y la dirección de las comunicaciones. Asimismo, adaptan sus comportamientos a los del niño, con el propósito de que las conductas del mismo no sean meramente respuestas biológicas, y gradualmente pasen a ser controladas por el propio niño y empleadas para regular su comportamiento en relación con las demás personas.

Paulatinamente el niño ira adquiriendo formas de comunicación deícticas, señalando mediante ciertos elementos lingüísticos, con el objetivo de expresar sus peticiones o deseos y para lograr una interpretación adecuada de los adultos.

Según Vila (1992), en el transcurso de los tres primeros meses de vida, se denota en el bebé una destreza comparable a la comunicación. En este periodo en niño da comienzo al desarrollo del lenguaje en estrecha conexión con el proceso de socialización. Teniendo en cuenta, que el lenguaje es una herramienta fundamentalmente desarrollada por los seres humanos con la intención de asegurar interacciones sociales, planificado con fin a la comunicación.

Entre el niño y sus cuidadores surge una asociación afectiva, que poco a poco se va consolidando y favoreciendo la comunicación por medio de expresiones faciales, gestos, sonrisas y etc. De esta forma, la figura de apego ejerce un papel primordial contribuyendo al desarrollo de la comunicación socioafectiva, además el niño de manera progresiva es capaz de responder al habla del adulto moviendo la cabeza en dirección de la voz o buscando la mirada del adulto.

En torno a los cuatro meses el niño empieza a relacionar y diferenciar el mundo de la personas y de los objetos, lo cual conlleva importantes cambios en la relación entre el niño y el adulto, los objetos actúan como nuevo elemento de interés y hacen parte de las actividades e interacciones sociales.

A partir de los cuatro a seis meses, los juegos entre el adulto y el niño varían, ya que el cuerpo del niño deja de ser el centro de interés y las interacciones se hacen más complejas, se alcanzan nuevas habilidades comunicativas como la introducción del lenguaje a nivel fonético.

Alrededor de los 6 meses se emiten los primeros sonidos vocálicos y consonánticos, conocidos como la etapa del balbuceo, sobretodo son sonidos monosilábicos que se

pueden distinguir. La característica principal es la repetición de sílabas que progresivamente aumentan su nivel de dificultad. Se denota desde este momento la influencia de la lengua materna en el trabajo de vocalización del niño.

Desde la perspectiva socioconstructivista, el balbuceo logra una función básica, ya que el niño ensaya la articulación del lenguaje con el objetivo de comunicarse con su entorno inmediato, sus padres, para participar socialmente de la familia. Sin olvidar que el balbuceo significa una acción lúdica y muy estimulante para el niño.

Entre los seis y doce meses, el control de las habilidades comunicativas es adquirido en distintos entornos de relaciones individuales. De esta forma surgen los gestos idiosincrásicos, definidos culturalmente y sólo tienen significado en la relación determinada entre el adulto y el niño. La mirada, los gestos y las expresiones faciales se diversifican para regular las diferentes conductas de la interacción comunicativa. La intención comunicativa del niño, así como su lenguaje reflejan el ambiente que le rodea.

Entre los nueve y los diez meses aparece la ecolalia, que se refiere a repeticiones verbales que dará lugar a la lengua que dentro de poco empezará a hablar. Alrededor de los nueve a dieciocho meses se manifiestan las primeras palabras en la mayoría de los niños, lo que da inicio al desarrollo de la siguiente etapa, la lingüística.

En la etapa lingüística según Serra et al (2008) surgen las primeras palabras con una combinación sonora que es imperceptible de las que podemos hallar en el balbuceo e incluso suelen estar constituidas o tienen mucha similitud con el balbuceo preferido en las últimas ejecuciones del niño, esto puede darse a que son las estructuras más conocidas y sobre las que tienen mejor dominio.

El inicio de esta etapa se caracteriza por el significado permanente que el niño empieza a dar a los sonidos y a utilizarlos para denominar determinados conceptos. Las palabras escuchadas son frecuentemente imitadas y posee un vocabulario limitado, de esta forma utiliza una misma palabra para dar significado a varios objetos o situaciones, a través de una asociación libre de su propio pensamiento.

Merece destacar que entre la etapa prelingüística y la lingüística hay una continuación pragmática, de modo que generalmente las primeras palabras, se encajan en las interacciones comunicativas adoptando las mismas funciones que los gestos a los que relevan.



De acuerdo con Cano (2006), en el transcurso de esta etapa hay un salto significativo en la interpretación del lenguaje adulto. Incluso se puede decir que el lenguaje comprensivo se anticipa al expresivo, dado que solamente expresan las palabras concretas relacionadas con los objetos o acontecimientos manipulables, cuando en realidad comprenden una cantidad mayor de palabras, pero que no son utilizadas en su repertorio expresivo. Asimismo, según Serón y Aguilar (1992), es necesario considerar que la significación designada por los niños a las palabras es diferente a las de los adultos; de tal forma que podemos percibir tres características básicas cuando los niños asignan significados a las palabras:

1. La precisión limitada con que usan determinadas palabras.
2. La sobre extensión, lo que suscita a que llamen con el mismo nombre a todos los objetos que se parezcan funcionalmente.
3. La utilización de modelos prototípicos, formulando el significado de las palabras con los referentes que más particularidades presentan dentro de una misma categoría.

Alrededor de los 18 meses aparece la holofrase, el niño elabora palabras completas que tienen el significado de todo un enunciado. Además, pueden construir frases de dos palabras en diferentes contextos, conforme ve que su utilización es aceptada, empieza a generalizar su significado y a producir nuevos conceptos por intermedio del juego y fruto de la interacción con el medio; aunque vale resaltar que en un primer momento las palabras poseen un sólo significado muy específico.

Sobre los 20 meses hay un salto significativo en la riqueza del vocabulario del niño, con la utilización de más de 100 palabras, luego a los 24 meses ya son 300 y alrededor de 1000 al cumplir los tres años. Entre los tres y los cuatro años adquiere un notable desarrollo del vocabulario y de formas gramaticales para relacionar conceptos, lo que conlleva a una mejor elaboración de su discurso.

La exigencia de dar nombre a la realidad que le circunda hace con que el niño incremente su vocabulario, con el objetivo de intervenir y manifestar sus intenciones en los diferentes contextos que se le presentan. En esta fase ocurre una auténtica expansión en el desarrollo lingüístico del niño, concordando además con una maduración significativa en términos neurológicos y de la interpretación del carácter utilitario del lenguaje.

En términos de desarrollo fonológico, según Miras y Fernández (2000) se diferencian dos características básicas: el punto de articulación que indica los órganos implicados y el modo de articulación que hace alusión al modo de entrar en contacto. Así los vocablos que emite el niño se articulan desde los gritos para manifestar sus necesidades vitales hasta dicciones articuladas e inarticuladas.

En lo que se refiere al desarrollo semántico, los niños dan significado y desarrollan las estructuras semánticas utilizando las sintácticas, debido a que en esta etapa el léxico y la semántica van de las manos; de esta forma el niño dota de significado los nombres tanto de objetos como de situaciones del entorno, sin que tenga relación con los significados de los adultos.

En torno al desarrollo morfosintáctico, según Quintana (2003), los niños en el desarrollo de la gramaticalización, todavía no son capaces de producir enunciados sintácticamente bien formulados ni correlaciones semánticas de un nivel conceptual como el de un adulto. Según Miras y Fernández (1999) en términos de adquisición del sistema gramatical existe un acuerdo general en lo que concierne a los patrones lingüísticos que caracterizan cada etapa.

De esta forma, se admite que hay una etapa inicial, durante el primer año, en el cual los niños en sus intentos comunicativos no utilizan ningún tipo de marcaje formal. Posteriormente, entre los 12 y 18 meses se observa, en alguna proporción, el inicio del dominio de los marcadores morfológicos y sintácticos, coincidiendo con la etapa de combinación de palabras durante la cual se combinan más de un componente en un mismo enunciado.

A partir de los 24 meses se denota un importante salto tanto en el desarrollo de la producción del lenguaje como en relación a la comprensión. A partir de los 36 meses se constata un significativo dominio de los recursos gramaticales de su lengua o, como mínimo, es la edad en la que mejor lo demuestran por medio de su producción lingüística. No obstante, hay que considerar las particularidades individuales de cada niño y niña en lo que se refiere a este hito, y de ninguna manera estimamos que a estas edades los niños se expresen como los adultos, sino que, suelen poseer habilidades para usar correctamente y de forma productiva los recursos sintácticos y morfológicos básicos de su lengua. Veamos los principales hitos en relación a la edad y los recursos gramaticales a partir de los 30 meses:

30-36 meses: crecimiento del número de elementos en las oraciones simples. Ampliación de pronombres en las construcciones interrogativas. Utilización de pronombres de tercera persona. Elaboración de la forma indefinida y pretérito imperfecto. Primeras producciones de oraciones compuestas coordinadas y subordinadas relativas y sustantivas.

36-42 meses: Utilización correcta de los plurales en los pronombres personales, diversidad y ampliación de las estructuras oracionales compuestas.

Hacemos hincapié en los aspectos pragmáticos del lenguaje, enfatizando que los mismos son la base de la evolución del lenguaje, de esta forma, de acuerdo con Halliday (1982) destacamos las siguientes funciones comunicativas del lenguaje:

- Reguladora: la persona que habla se comunica y manifiesta intenciones en conjunto con la realización de alguna acción.
- Declarativa: por medio de esta función las personas intercambian información.
- Interrogativa o heurística: las personas pueden inquirir respecto a su entorno y realidad, con el objetivo de conocer su propio mundo.

Normalmente, en torno a los 4 años el lenguaje del niño está bien radicado, aunque algunas veces se aleje de la norma del lenguaje adulto.

Debido a la importancia para la consecución de este trabajo, nos centramos en el desarrollo pragmático de los niños en la etapa de infantil, ya que esta es la etapa en que se encuentran los sujetos de la investigación. La pragmática es uno de los elementos fundamentales dentro de la extensión del uso del lenguaje. Ésta estudia las circunstancias en las que se usa el lenguaje para comunicarse: quién es la persona que habla y cuál es su contenido, es decir, qué está diciendo.

De acuerdo con Owens (2003), generalmente, los padres actúan como “directores de la conversación”. Según extiendan su círculo social fuera del ámbito familiar, van mudando su autoestima y su autoimagen, e van tomando consciencia de la perspectiva social. El contexto situacional es uno de los aspectos extralingüísticos a tener en cuenta en la realización del análisis del uso del lenguaje. Normalmente los niños asimilan el lenguaje en un entorno propicio a la conversación.

Durante esta etapa, los niños logran muchas capacidades conversacionales. Predomina en sus conversaciones el aquí y el ahora y les queda un largo camino para el aprendizaje de las rutinas que dirigen una conversación. Los intercambios en las conversaciones son cortos y con pocos turnos.

Según Castillo; Cansino; Pérez-Salas; Catalán; Bravo y Acosta (2008) las habilidades sociales y las capacidades comunicativas son habitualmente equiparadas, ya que estas conservan patrones de ejecución que tocan lo lingüístico, paralingüístico y diferentes niveles de acondicionamiento pragmático. Este último planteamiento nos traslada al tema de las habilidades sociales, que será destacado en el siguiente capítulo.

### **3. EI DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA ETAPA DE INFANTIL**

#### *3.1- Concepto de habilidades sociales*

En el ámbito de las Habilidades Sociales la mayoría de los investigadores coinciden en que no existe una teoría global sobre el mismo, un único patrón en el que se pudiera basar. Asimismo, existe un vacío en términos de una definición general de las Habilidades Sociales aceptada por la mayoría de los investigadores. En el transcurso de los años muchos autores han realizado distintas conceptualizaciones de las Habilidades Sociales, de las citadas por Caballo (1999), destacamos las siguientes:

“La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libet y Lewinsohn, 1973:304).

“La habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo” (Rich y Schroeder, 1976:1082).

“La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad” (Wolpe, 1977:96).

“El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable, sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos, etc. Con los demás en un intercambio libre y abierto” (Phillips, 1978:13).

“Pueden definirse como un conjunto de conductas identificables, aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente y que les ayudan a realizar con éxito, tanto para sí como para los demás, dicha interacción”(Kelly, 1982:3).

“La capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (eficacia en los objetivos) mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con la otra persona (eficacia en la relación) y mantiene la propia integridad y sensación de dominio (eficacia en el respeto a uno mismo)” (Linehan, 1984:153)

Además citamos las definiciones de Monjas (de 1988 y del 2009) y la del propio Caballo (1999):

“Las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Al hablar de habilidades, nos referimos a un conjunto de conductas aprendidas. Son algunos ejemplos: decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con una amiga, empatizar o ponerte en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás” (Monjas, 1988:18).

“La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo ,1999:6).

“Un conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz” (Monjas, 2009: 39).

Aunque no exista una definición única y aceptada por la mayoría de los investigadores, Caballo (1999) destaca que existe un acuerdo general sobre lo que implica la noción de las habilidades sociales, y esto significa especificar tres componentes de la habilidad social: una dimensión conductual – tipo de habilidad; una dimensión personal – las variables cognitivas; y por último una dimensión situacional – el contexto ambiental.

Centrándonos en la infancia, ya que esta es la etapa en que se encuentran los sujetos de la investigación, Monjas (1988) y Baldivieso (2006) destacan los trabajos de Gresham (1988), si bien que no son exactamente actuales siguen teniendo vigencia, siendo incluso empleados en investigaciones contemporáneas (Frederick y Morgeson, 2005;

Knut y Frode, 2005), los cuales señalan que en la bibliografía destinada a infantil, se suelen encontrar tres tipos de definiciones de las habilidades sociales:

*a) Definición de aceptación de los iguales* - En estas definiciones se utilizan indicativos de aceptación de los congéneres o la popularidad detentada. Se estima que los niños socialmente hábiles son admitidos en los juegos, aceptados en el entorno escolar. La mayor equivocación de estas definiciones es que no determinan los comportamientos específicos que se relacionan con la aceptación de los iguales.

*b) Definición conductual* - Se definen las habilidades sociales como aquellos comportamientos específicos de la situación que maximizan la probabilidad de asegurar o mantener el reforzamiento o decrecer la probabilidad de castigo o extinción contingente sobre el comportamiento social propio. La premisa que subyace a este tipo de definiciones es la adquisición de habilidades interpersonales específicas que permiten a uno experimentar relaciones con otros que son personal o mutuamente satisfactorias.

*c) Definición de validación social* - Según este tipo de definiciones, las habilidades sociales son aquellos comportamientos que, en situaciones determinadas, predicen importantes resultados sociales para el niño, como por ejemplo, aceptación, popularidad o juicios de otros significativos. Las habilidades sociales son, por tanto, un conjunto de competencias conductuales que posibilitan que el niño mantenga relaciones sociales positivas con los otros y que afronte, de modo efectivo y adaptativo, las demandas de su entorno social, aspectos estos que contribuyen significativamente, por una parte, a la aceptación por los compañeros y, por otra, al adecuado ajuste y adaptación social.

Valoradas las definiciones anteriores entendemos que las habilidades sociales son un grupo de destrezas conductuales que permiten al niño mantener relaciones sociales positivas con los demás, siendo capaz de enfrentar efectivamente y de manera adaptativa, los requerimientos de su contexto social, rasgos que son relevantes y colaboran para la aceptación por parte de los iguales, así como, para que se dé un adecuado ajuste y adaptación social.

### 3.2- Características de las habilidades sociales

Con el propósito de acotar y destacar lo que son las habilidades sociales, Monjas (2009) señala algunas características significativas, tanto a nivel de conceptualización como a nivel de labor educativa, estas son:

1- *Conductas y repertorio de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje* – la palabra habilidad es utilizada como un conjunto de comportamientos que fueron logrados a lo largo de la vida, durante el proceso de socialización. Asimismo, se pone hincapié en el contexto interpersonal de desarrollo y aprendizaje del niño. Todo esto implica que son conductas adquiridas y por tanto moldeables a partir de un procedimiento adecuado.

2- *Son respuestas específicas a situaciones específicas* – una conducta efectivamente habilidosa está vinculada al entorno y a la *situación específica* en que se desarrolla la interacción. Las normas sociales cambian según el contexto y el dictamen de la cultura. De esta forma, la situación, la cultura y el contexto son fundamentales para que se pueda ser socialmente eficiente.

3- *Son conductas que se producen siempre en relación a otra u otras personas (iguales o adultos)* - Son conductas evidentes, que actúan siempre en contextos de interacciones sociales en ambas direcciones, todos los participantes e interlocutores son importantes, el que un niño sea habilidoso socialmente no depende solo de él mismo, sino que todos los implicados.

De igual forma, otra característica relevante en el estudio de las habilidades sociales es que estas son un *conjunto de conductas que se piensan, se sienten, se hacen y se dicen* (Monjas, 2009). Las habilidades sociales engloban distintos componentes, uno de ellos son los componentes *cognitivos* – que serían las apreciaciones sobre el entorno comunicativo o social, como por ejemplo percibir un ambiente de formalidad o cuando está en familia, asimismo la capacidad para solucionar un problema o anticiparse a los resultados. También tenemos los componentes *emocionales y afectivos*, como por ejemplo los sentimientos y expresión de emociones; y por fin los componentes *motores y manifiestos*, que hace referencia a lo que se hace o se dice.



### 3.3- Componentes de las habilidades sociales

Caballo (1999) también habla de tres elementos o componentes de las habilidades sociales, de forma resumida los exponemos:

*Componentes conductuales:* según el mismo autor, estos son tomados como referencia básica, dado que son elementos conductuales observables, entre ellos están la comunicación no verbal, los gestos, componentes paralingüísticos como: volumen, tono y timbre de voz, los componentes verbales, los elementos del habla y la conversación, así como los ambientales.

*Componentes cognitivos:* cada persona se comunica de diferente manera dependiendo del lugar, la situación o el contexto en que esta inserido. De esta forma, los elementos cognitivos se refieren a apreciaciones o interpretaciones del concepto de las diferentes tesituras de relación interpersonal, ya sean pensamientos, conjeturas o creencias. Es por así decir la *conducta encubierta*.

*Componentes fisiológicos:* son elementos referentes a la tasa cardiaca, presión y flujo sanguíneos, respiración y otros.

Una vez realizada esta breve exposición de los elementos de las habilidades sociales, vale resaltar que según Caballo (1999), la mayoría de las investigaciones se han concentrado en los componentes conductuales de las habilidades sociales, dada su importancia para nuestra investigación haremos hincapié en los mismos. Asimismo, el mismo autor señala la elección de los elementos que integran el comportamiento socialmente habilidoso, recurriendo a la psicología social como principio y más específicamente fundamentándose en las investigaciones en el ámbito de la comunicación interpersonal, aborda además que, análisis prácticos han revelado la significación de elementos concretos verbales y no verbales en el ámbito de la interacción social.

Los componentes verbales y no verbales colaboran en el desarrollo de las interacciones sociales, actúan como conductos en la comunicación interpersonal, concretándose especialmente en las conversaciones (Monjas, 2009):

*Comunicación Verbal* – es el mecanismo para transmitir los contenidos expresos de la comunicación, como compartir ideas, pensamientos, opiniones, deseos, etc. La

comunicación verbal interviene en una serie de actos cotidianos como realizar preguntas, expresar emociones o suplicas, detallar sitios, objetos o circunstancias diversas, para discutir o razonar, hacer una advertencia y contribuir al entendimiento y realizar comentarios sobre uno/a mismo/a.

La conversación es el instrumento preferido de la mayoría de las personas para entablar relaciones sociales. Ballesteros y Gil (2002) defienden que una persona socialmente capaz es la que en una conversación puede hablar cerca del 50% de la misma, que realizan *retroalimentación* y *preguntas* que demuestran interés.

*Comunicación No-Verbal* – sabemos desde hace mucho que nuestro cuerpo habla, que emitimos un mensaje corporal que actúa en conexión o asociado a un mensaje hablado. Es importante subrayar que la *comunicación no-verbal* tiene un gran significado en las interacciones sociales. Mediante la comunicación no-verbal transmitimos sentimientos, emociones o disposiciones, completa y algunas veces, incluso cambia el mensaje verbalizado (Monjas, 2009).

Es difícil realizar un control de la comunicación no verbal, dado que la emisión de mensajes es continua y puede darse inclusive cuando no está acompañada de la comunicación verbal, enviando información reveladora de uno mismo.

Es importante cuidar tanto la forma cómo se habla como lo qué se habla, en las relaciones interpersonales, de esta forma, la misiva que aportan son complementarias. Ambos mensajes deben corresponderse para que no se presenten enmarañados ante el receptor. Algunos elementos que componen la comunicación no verbal son: la expresión de la face, la sonrisa, postura corporal, gestos y componentes paralingüísticos como volumen, fluidez y tono de la voz.

Caballo (1999) señala que Lazarus (1973) fue el pionero en constituir las dimensiones que engloban las habilidades sociales, también conocidas como “clases de respuestas”, estas serían: habilidad para decir “no”; habilidad para pedir favores o realizar peticiones; habilidad para expresar sentimientos positivos y negativos y por último, la habilidad para empezar, mantener y terminar las conversaciones.

### *3.4- Desarrollo socioemocional en la infancia*

Según Monjas (1999) y Caballo (1999), el desarrollo socioemocional en la infancia se da inicialmente en torno a relaciones interpersonales con personas mayores, principalmente con sus cuidadores o figuras de apego, para luego desarrollar progresivamente nuevas interacciones cuando surgen otros niños, de esta forma se amplía considerablemente las interacciones sociales con la edad.

Monjas (1999) nos expone una secuencia evolutiva del desarrollo socioemocional en la infancia. No obstante, vale resaltar que las edades son tomadas de forma orientativa, teniendo en cuenta las individualidades, peculiaridades y circunstancias de cada niño y niña. En primera instancia veremos las predisposiciones evolutivas del desarrollo de las relaciones entre iguales en la etapa de infantil.

Desde el nacimiento del niño hasta alrededor de los 2 años, cabe destacar que las interacciones varían y se hacen más complejas según imiten a sus iguales o compañeros, en los juegos acogen papeles complementarios y, algunas veces, para alcanzar objetivos compartidos organizan sus acciones. En lo que concierne a vínculos afectivos, por medio de la investigación se demuestra la importancia de las relaciones afectuosas, tanto materna como paterna, en la continuidad de intercambios con los iguales y para alcanzar una mayor competencia social. En última instancia, el modelado de los iguales y su refuerzo es patente al finalizar este período.

A partir de los 2 años hasta los 6 años, los niños empiezan a utilizar palabras que incurren en el comportamiento de los iguales, principalmente al iniciar el período de educación infantil, como ejemplo podemos citar cuando invitan al juego: “vamos a jugar el pilla pilla” o a la “cocinita”, de esta forma comparten actividades de juego.

Luego, entre los 3 y los 4 años, no es frecuente la actividad social, un 43% del tiempo que dispone lo emplea en actividades sociales; y un 57% suele consistir en conductas desocupadas, en juegos solitarios u observando, aunque declina escasamente entre los 5 y los 6 años, sigue vigente un 34% del tiempo. En este período, se denota el surgimiento del juego en paralelo, éste se basa en jugar próximo a otros niños, utilizando el mismo tipo de material o juguetes similares, sin embargo no hay ningún intento de influir en las actividades de los demás niños.

Por consiguiente, encontrándose el niño en un nivel más elevado existen dos modos de interaccionar con los iguales: en primer lugar por medio de los juegos asociativos, en el cual se dan actividades separadas pero comparten y cambian juguetes con algún comentario. En segundo lugar, están los juegos cooperativos, se presentan desde los 3 a los 6 años, incrementándose un poco más al final de este período. Este tipo de juego significa un modo de participación social auténtica en la que las actividades de los niños y niñas son conducidas a alcanzar un objetivo común, como por ejemplo en la elaboración de un castillo o construir una torre. Además, se incorpora el juego simbólico sociodramático que aporta un estimable valor en el área de la experiencia. Es necesario entender que estas dos formas de juego se dan de forma concomitante, ya que ambas conviven en los años de la etapa de educación infantil. En último lugar surge la jerarquía de dominio.

En torno al desarrollo emocional, veremos los principales hitos evolutivos, centrándonos en dos aspectos principales: la expresión de las emociones y la comprensión emocional y como se responde a las emociones de los demás.

Inicialmente consideraremos el incremento de la expresión emocional en la infancia, así pues, destacamos que de 0 a 6 meses podemos encontrar en el niño, las señales de casi todas las principales emociones, como la sonrisa refleja, respuesta de disgusto, sobresalto o el interés. A partir de las 6/10 semanas aparece la sonrisa social y alrededor de los 3 o 4 meses surge la risa. Asimismo, se denota que cuando interactúan con personas de su entorno ya conocidas, las expresiones de felicidad son mayores. Se combinan la mirada, la voz, la cara y la postura para formar modelos emocionales coherentes que se diversifican según los acontecimientos de su entorno social.

Entre los 7 y 12 meses podemos distinguir un considerable crecimiento de la ira y el miedo, principalmente como un tipo de ansiedad ante los extraños, a causa de su habilidad para evaluar objetos y acontecimientos. Por consiguiente, habiendo desarrollado el miedo, los niños y niñas empiezan a utilizar las personas que les cuidan como apoyo seguro desde lo cual explorar. Al final de este período, debido a las nuevas capacidades adquiridas como gatear o andar, los niños mejoran la autorregulación de sus emociones, ya que tienen la posibilidad de aproximarse o separarse de un estímulo según sean o no agradables.

Al finalizar el segundo año, aparecen las emociones autoconscientes, como el orgullo, la culpa, la vergüenza y otros, debido a que sobresale el sentido que el niño pueda tener de él mismo.

Desde los 3 hasta los 6 años, aparece la capacidad para acomodarse a las normas de demostración emocional fingiendo una emoción positiva que en realidad no siente. Asimismo, progresivamente los niños van desarrollando tácticas conductuales activas o cognitivas, como por ejemplo taparse los ojos y oídos, y en ocasiones hablar con ellos mismo para no tener miedo, debido a que paulatinamente la representación y el lenguaje son enriquecidos.

Finalmente, en términos de comprensión emocional y como los niños responden a las emociones de las demás personas, constatamos que desde el nacimiento hasta los 6 meses, en las interacciones cara a cara, los niños intentan asemejar sus expresiones emocionales con las de los mayores. Luego, alrededor de los 3 meses los niños son capaces de contestar a los mensajes emocionales difundidos por el tono de voz.

En el período que comprende los 7 hasta los 12 meses, se evidencia el surgimiento de la capacidad para descubrir el significado de las expresiones emocionales ajenas, combinando los gestos de la cara con la voz. Además, la referencia social es desarrollada, la cual significa que el niño empieza a confiar en la reacción emocional de personas de su entorno o de personas mayores, y por medio de este referente valoran la situación. De esta forma, la expresión emocional de sus cuidadores: de felicidad, miedo o enfado, influirá para que el niño sea prudente o juegue con algo desconocido.

Desde el primer año hasta los 2 años, el vocabulario de palabras para hablar sobre sentimientos se amplía y el niño empieza a dar respuestas empáticas, lo que denota el surgimiento de la empatía. Esto se puede averiguar fácilmente cuando en presencia de un niño que llora debido a una caída o por no encontrar su juguete preferido, intentan consolarlo o le dan otro juguete.

Entre los 3 y los 6 años, los niños ya son capaces de predecir las consecuencias de una emoción en sus iguales o compañeros. También comprenden las emociones con más exactitud y complejidad, debido a que a estas edades juzgan las causas de muchas reacciones emocionales elementales. Se denota además que, a causa del mayor

desarrollo del lenguaje, empiezan a utilizar más el lenguaje verbal para consolar a otros, indicando un tipo de respuesta empática más reflexiva.



## **4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

Objetivos:

- 1- Conocer el desarrollo comunicativo de los niños y niñas de 24 a 30 meses.
- 2- Conocer el nivel de habilidades sociales que poseen los niños y niñas de 24 a 30 meses.
- 3- Comprobar si existe diferencias entre la percepción del nivel de habilidades sociales de los/as niños/as que tienen los padres y la percepción del nivel de habilidades sociales que tienen los profesores.
- 4- Comprobar si existe relación entre el desarrollo comunicativo y el nivel de habilidades sociales en los niños de 24 a 30 meses.

Hipótesis:

Hipótesis 1- Los padres tienen una percepción superior de las habilidades sociales en los/as niños/as, en comparación con la percepción de la profesora.

Hipótesis 2- A mayor desarrollo comunicativo, mayor desarrollo de las habilidades sociales.



## **5. MÉTODO**

### *5.1- Diseño de investigación:*

Para la consecución de este trabajo empírico se ha optado por una investigación cuantitativa no experimental, utilizando el método descriptivo por ser el que mejor se adecua a los objetivos de nuestra investigación, ya que según Briones (2002), León y Montero (2011), los objetivos perseguidos son los que van a determinar el tipo de investigación a ser utilizado y como deben ser analizados los datos. En lo que corresponde a la presente investigación no es experimental en el sentido de que no se realiza ningún tipo de control sobre las diferentes variables.

## 5.2 - *Participantes:*

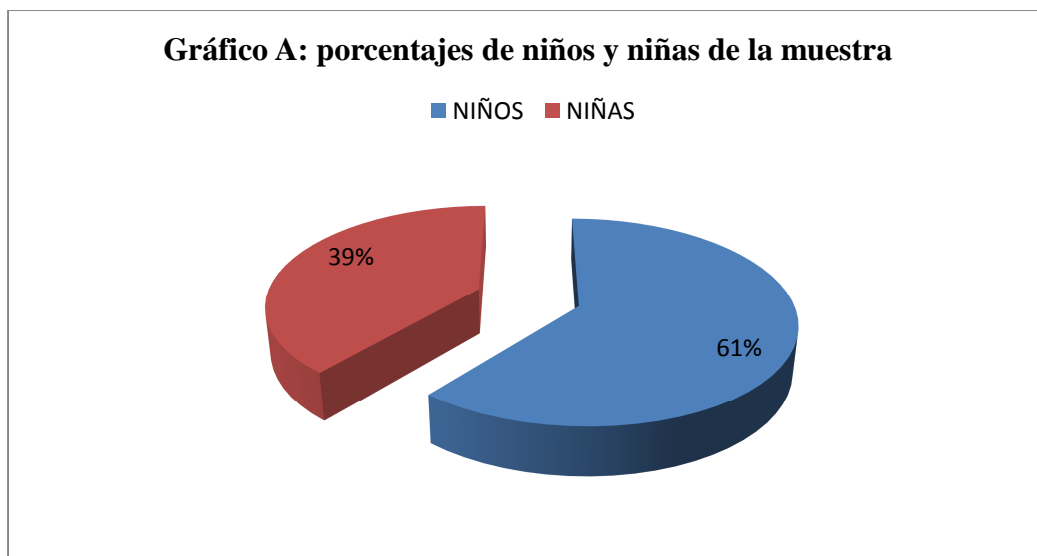
La muestra está formada por 18 niños y niñas asistentes a una escuela de 1º Ciclo de Educación Infantil, centro privado concertado con la Junta de Andalucía, en El ejido, Almería, España, durante el curso lectivo de 2012/2013. De ellos, 7 eran niñas y 11 eran niños (véase Gráfico A para la distribución por sexo y la Tabla A para la distribución por edad en meses). Además, contamos con la participación de los padres y/o cuidadores del total de la muestra de niños en edades comprendidas entre los 24 meses y 30 meses, en la contestación de los instrumentos de recogida de datos. Los niños pertenecen a un nivel socioeconómico y cultural medio. A través de los datos proporcionados por los padres y/o cuidadores en relación al orden de nacimiento, podemos constatar que 6 niños nacieron en segundo lugar, 10 niños son hijos únicos y solamente 2 niños pertenecen a familias numerosas. Casi la totalidad de la muestra no tiene contacto con otras lenguas, ya que solo figuran 3 niños en contacto con otras lenguas.

Acerca de los padres y madres, en relación al nivel sociocultural, la mayoría de las madres en lo concerniente a la escolaridad han concluido los estudios de bachillerato o universitarios, los datos revelan un total de 5 madres con estudios universitarios, 5 madres con estudios de bachillerato, 4 madres con estudios de secundaria, 3 madres con estudios primarios y apenas 1 madre sin escolaridad. Con respecto a los padres, la mayoría de ellos han concluido los estudios de secundaria y no hay ningún padre sin escolaridad, es decir, hay un total de 4 padres con estudios universitarios, otros 4 padres con estudios de bachillerato, 7 padres con estudios secundarios y 3 padres con estudios de primaria. En relación al lugar y la provincia de origen, a excepción de 3 madres y 1 padre provenientes de Cali, Colombia; San Juan, República Dominicana y Bulgorod, Rusia, respectivamente; todos los demás padres y madres son provenientes de España. De las provincias de origen española, encontramos 1 madre de Sevilla, 1 madre de Granada, así como, 1 padre proveniente de Alicante y 1 padre de Granada, todos/as los/as demás proceden de Almería.

Contamos también con la participación de la profesora de los niños y niñas en edades comprendidas entre 24 y 30 meses, en la contestación de la Escala de Habilidades Sociales. Cabe resaltar, que la profesora posee el Título de Técnico Superior en Educación Infantil, además de ser Maestra en Educación Infantil.

Tabla A: Distribución de sujetos en función del número de niños de la muestra y su edad en meses.

| Número de niños | Edad en Meses |
|-----------------|---------------|
| 3               | 24 meses      |
| 3               | 25 meses      |
| 2               | 26 meses      |
| 4               | 27 meses      |
| 4               | 28 meses      |
| 1               | 29 meses      |
| 1               | 30 meses      |



### 5.3- Instrumentos:

Como instrumentos de recogida de datos se emplearon dos, los cuales se pasan a describir a continuación:

- La Escala de Habilidades Sociales para niños de hasta 36 meses de Lacunza, Solano y Contini (2009), que tiene como objetivo revelar cómo los niños van alcanzando habilidades unidas a la interacción tanto con sus padres y/o cuidadores, como con sus iguales. Con este objetivo, se utilizan indicadores como el ítem 10: menciona halagos para sus padres o a alguno de ellos, o el ítem 7: se adapta a los juegos y actividades que otros niños ya están haciendo. De manera que es posible evaluar la evolución social de los niños en temprana edad a partir de la apreciación y observación de los padres y/o cuidadores y del profesorado, basándose en el comportamiento observable de los/as niños/as de los últimos 3 meses. Es una escala tipo Likert que consta de 12 ítems con un Alfa de Cronbach global de 0.72 de fiabilidad, cada ítem ofrece tres opciones de contestación con diferentes puntuaciones, así Nunca tiene el valor de 1, Algunas Veces tiene el valor de 2 y Frecuentemente tiene el valor de 3; de forma que el puntaje total atribuido a cada niño/niña diferenciará entre un bajo nivel de habilidades sociales o un alto nivel de habilidades sociales. En el que la valoración máxima obtenida por un/a niño/a podrá ser de 36 y la mínima 12.
- La Adaptación Española de los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur de López-Ornat, Gallego, Gallo, Karousou, Mariscal y Martínez (2005), consiste de 2 inventarios, Inventario I dirigido a niños de 8 a 15 meses, y el Inventario II dirigido a niños de 16 a 30 meses. Para la consecución de este trabajo de investigación solamente se ha utilizado el Inventario II, debido a la edad de los sujetos, niños y niñas a partir de los 16 meses. El mismo, consta de un amplio grupo de preguntas o ítems que son contestados por los padres y/o cuidadores de los niños. Las preguntas están orientadas a obtener datos sobre comprensión, producción del vocabulario y la gramática en la edad infantil. Este instrumento tiene como objetivo principal evaluar el desarrollo comunicativo y lingüístico en edades tempranas.  
Su estructura consta de 3 partes con sus correspondientes apartados, como veremos a continuación:

### Parte 0: Vocalizaciones

Consta únicamente de un apartado, en el cual encontramos 12 ítems cuyas puntuaciones pueden tener una variación entre 0 y 2, en la que Todavía no representa NO y tiene valor 0, y A veces o Muchas veces representa SÍ y tiene valor 1 y finalmente Ya no que también representa Sí pero con valor 2, siendo posible alcanzar como puntuación máxima 24 puntos, a través del cual se obtiene un percentil para cada niño y niña. Los ítems exponen los comportamientos vocales de fácil reconocimiento por parte de los padres y/o cuidadores, los cuales pasamos a citar:

- La predilección, curiosidad y atención de la producción de estímulos auditivos armoniosos,
- Primeras emisiones de vocalizaciones con representación protoimperativas y protodeclarativas que siguen las vocalizaciones,
- Protoconversaciones
- El balbuceo canónico y variado encontrado en el desarrollo segmental,
- Simulación de palabras y de entonación,
- Evolución vocalizadora en contextos no comunicativos,
- Evolución suprasegmental o de las jergas, además de las protonarrativas,
- Protopalabras.

### Parte 1: Palabras

Consta de 4 apartados que permiten obtener información referente a:

- Producción temprana – consta de 2 ítems con una puntuación máxima de 2, en la que NO tiene el valor de 0 y SÍ el valor de 1. Evalúa las capacidades de producción temprana de cada niño/niña a través de un registro de su conducta.
- Desarrollo del vocabulario – permite recabar información cualitativa sobre el patrón evolutivo infantil en relación a la producción en temprana edad. De esta forma, para cada respuesta elegida hay un patrón de desarrollo distinto.

- Vocabulario – es el apartado más amplio y consta de 588 ítems, con idéntica puntuación máxima, ordenados en 20 categorías semántico-sintácticas. Estos ítems advierten sobre el número de palabras que los/as niños/as comprenden y dicen, permitiendo valorar su desarrollo léxico, así como la extensión de su vocabulario básico funcional. Dentro de las 20 categorías podemos citar: juegos, rutinas y fórmulas sociales, animales, personas, acciones, alimentos y bebidas, objetos y lugares de la casa, entre otros.
- Usos del lenguaje – Ofrece 4 ítems en los que NO tiene valor 0 y SÍ valor 1, con una puntuación máxima de 4. Permite evaluar la pragmática del lenguaje, es decir, el uso que cada niño da al lenguaje dentro de diferentes contextos, en las que se refleja si el/la niño/a: habla de personas o cosas que no están en el presente, habla de situaciones pasadas, habla de situaciones en el futuro y hace preguntas.

## Parte 2: Gramática

Se compone de 5 apartados que evalúan el desarrollo gramatical en términos de producciones morfosintácticas, los cuáles veremos a continuación:

- Terminaciones de palabras – se compone de 12 ítems relacionados con morfemas flexivos, nominales y verbales como pueden ser el género, número, tiempo y persona. Para cada ítem las respuestas NO tienen el valor 0 y las SÍ el valor 1, a excepción del ítem 12 que sigue esta misma regla pero consta de otros 6 ítems, lo que conlleva una puntuación máxima de 17.
- Verbos difíciles – ofrece de un listado de verbos irregulares, en el que los padres y/o cuidadores deben marcar los producidos por el/la niño/a. Consta de 19 verbos, cada ítem marcado tiene el valor de 1 y la puntuación máxima es de 19.
- Palabras sorprendentes – se compone de 2 ítems referentes a errores de sobregeneralizaciones de las reglas morfológicas de tipo verbal o nominal. Este apartado no consta de una puntuación determinada, sino que se informa si se ocurren estos tipos de errores.

- Combinación de palabras y ejemplos – son dos apartados conjuntos en los cuales se pregunta a los padres y/o cuidadores si el/la niño/a ha empezado a realizar las primeras combinaciones de palabras y se pide que aporte ejemplos para calcular la Longitud Media del Enunciado. Se ofrece un porcentaje de niños en relación a las respuestas SÍ y NO según la edad en meses.
- Complejidad morfosintáctica – este apartado alberga las etapas evolutivas más significativas del desarrollo morfosintáctico, incluye 34 ítems, cada uno contiene 3 opciones de respuesta que diversifican en su grado de complejidad gramatical, así la 1ª opción tiene el valor de 1, la 2ª opción valor 2, la 3ª opción valor 3 y un último valor 0 para la contestación *todavía no dice nada parecido*, la puntuación máxima es de 102.

Información general: por último hay un apartado dedicado a obtener datos tanto del/a niño/a como de los familiares, en relación a nivel escolar, de salud y de contacto con otras lenguas.

#### 5.4- Procedimientos:

Para la consecución de este trabajo de investigación se dieron distintas fases procedimentales, las cuales describimos a continuación:

##### Fase 1 – Revisión bibliográfica y búsqueda de información:

En primer lugar se ha realizado una búsqueda bibliográfica de literatura científica en diferentes bases datos de alcance nacional e internacional, como pueden ser CSIC-ISOC, Dialnet, Psycodoc y PsycINFO. Asimismo, se ha efectuado revisión manual de varios libros y manuales, de temas relacionados con el desarrollo comunicativo y las habilidades sociales en la etapa de infantil. Además de búsqueda de monografías y trabajos académicos a través de los medios electrónicos. Una vez que se ha encontrado suficiente información se ha efectuado la lectura, elección y revisión de las diferentes fuentes para el posterior empleo y elaboración tanto del marco teórico como de la propia investigación empírica.

##### Fase 2- Selección de instrumentos

Con base en la revisión bibliográfica se ha seleccionado los instrumentos ya mencionados y descritos anteriormente: la Escala de Habilidades Sociales para niños de hasta 36 meses y la Adaptación Española de los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur.

##### Fase 3 – Administración de los instrumentos

Petición de permiso a la escuela infantil - se ha realizado una reunión con la dirección del centro y con las tutoras de aula, en la cual se expusieron los objetivos de la presente investigación, una vez aprobada la propuesta y concedido el permiso, se ha elaborado una carta informativa y de invitación a los padres y o cuidadores para serien participes de la labor de investigación.



Reunión con los padres – a través de la agenda de los niños se ha hecho el envío de la carta y se les informó de la realización de una reunión. En el mes de Marzo de 2013 se realizó la reunión en las dependencias de la escuela infantil, con la presencia de los padres/tutores, docentes y dirección; se les ha hecho saber el propósito de la investigación y la importancia de la misma en el ámbito educativo, asimismo se explicó el contenido de cada instrumento y se ha ofrecido las debidas aclaraciones para que pudieran contestar a cada uno de ellos. Una vez efectuada la entrega de los instrumentos en sobre y en manos, se estipulo el plazo de una semana para la entrega y recogida de cuestionarios.

#### Fase 4 – Análisis de datos

Recogidos todos los datos del Cuestionario de Habilidades Sociales y del Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur, se ha procedido a introducirlos en el programa estadístico SPSS versión 15.0 para efectuar los análisis correspondientes, estos son:

- 1- Para conocer el perfil del desarrollo comunicativo de los niños y niñas de 24 a 30 meses se han realizado análisis de frecuencia y porcentajes.
- 2- Para conocer el nivel de habilidades sociales que poseen los/as niños/as de 24 a 30 meses se han realizado análisis estadísticos descriptivos para conocer la media de las variables.
- 3- Para comprobar si existe diferencias significativas entre la percepción de los padres y la percepción de la profesora en relación al nivel de habilidades sociales de los niños, se ha utilizado la prueba paramétrica t de Student, dado que es el procedimiento estadístico más indicado cuando existen dos categorías de variables, en la que se necesita comparar las medias entre dos grupos independientes, asimismo la elección de la t de Student se debe a su susceptibilidad y capacidad para distinguir entre muestras pequeñas (Botero, 2005), como es el caso de la muestra objeto de estudio en esta investigación.
- 4- Para comprobar si existe relación entre el desarrollo comunicativo y el nivel de habilidades sociales en los niños de 24 a 30 meses, hemos empleado el test de normalidad de Shapiro-Wilk, dado que la muestra de nuestra investigación es inferior a 30 sujetos. Una vez que se ha verificado que los

datos no están distribuidos normalmente, hemos seleccionado los coeficientes de correlación Tau-b de Kendall y de Spearman, ya que son los más apropiados para este tipo de variables cuantitativas y miden la asociación entre órdenes de rangos.

#### Fase 5 – Redacción del trabajo

Concluido el análisis de los datos se ha llevado a cabo la redacción de este trabajo de investigación empírica, así como la evaluación de los resultados y las discusiones pertinentes.

## 6. RESULTADOS

### 6.1- Desarrollo Comunicativo

#### 6.1- Objetivo 1

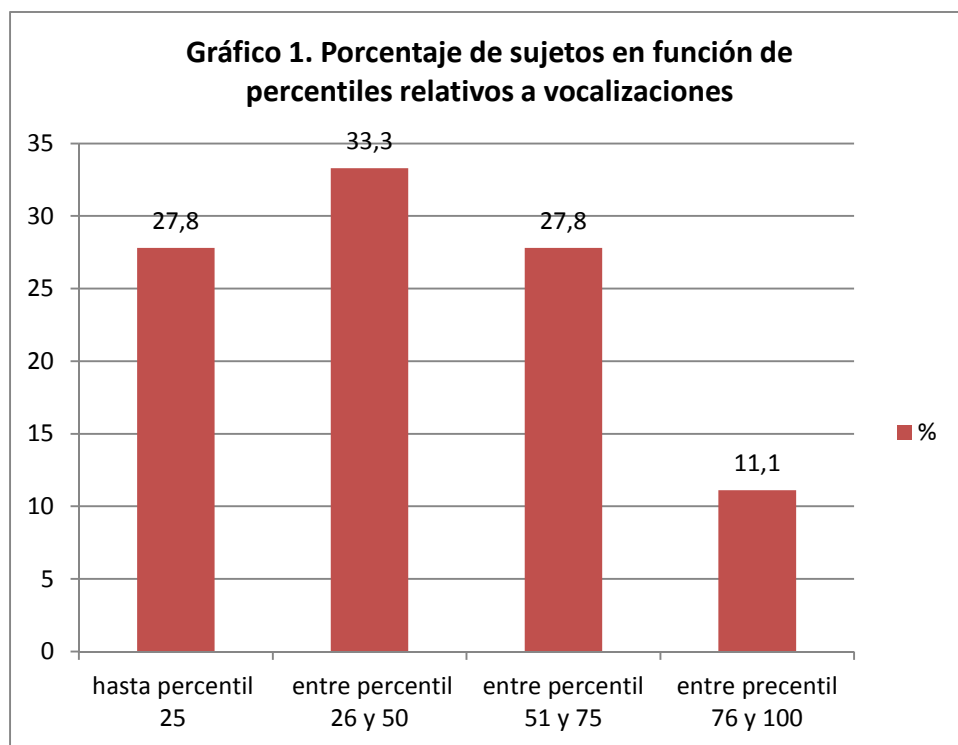
**Conocer el desarrollo comunicativo de los niños y niñas de 24 a 30 meses.**

#### 1.1- Vocalizaciones.

Esta parte introductoria del inventario, o como es llamada parte 0 tiene como finalidad obtener el percentil que corresponda al porcentaje de niños que en la misma edad tienen una puntuación igual o menor que la edad de los niños evaluados, es decir, los niños que por ejemplo tengan un percentil 25, significa que el 25% de niños en su misma edad englobados en la muestra de baremación del instrumento alcanzaron una puntuación igual o menor a las suyas. A continuación veremos los datos obtenidos en correspondencia al desarrollo de las vocalizaciones, en primer lugar se presenta la TABLA 1 reflejada en frecuencias y porcentajes, donde se halla la ordenación de los sujetos dispuesta en percentiles referentes a vocalizaciones. Asimismo, se denota en el Grafico 1 de porcentajes de sujetos en función de percentiles obtenido a partir de la TABLA 1.

TABLA 1. Distribución de sujetos en función de percentiles relativos a vocalizaciones, expresada en frecuencias y porcentajes.

| Vocalizaciones           | F         | %          |
|--------------------------|-----------|------------|
| hasta percentil 25       | 5         | 27,8       |
| entre percentil 26 y 50  | 6         | 33,3       |
| entre percentil 51 y 75  | 5         | 27,8       |
| entre percentil 76 y 100 | 2         | 11,1       |
| <b>Total</b>             | <b>18</b> | <b>100</b> |



Como podemos observar en la TABLA 1 existen 5 niños entre los percentiles 0 a 25 que cubre el 27,8% de sujetos de la muestra, 6 niños entre los percentiles 26 a 50 comprendiendo el 33,3% de sujetos, 5 niños entre los percentiles 51 a 75 que cubre el 27,8% de sujetos y finalmente 2 niños entre los percentiles 76 a 100, que corresponden al 11,1% de sujetos de la muestra.

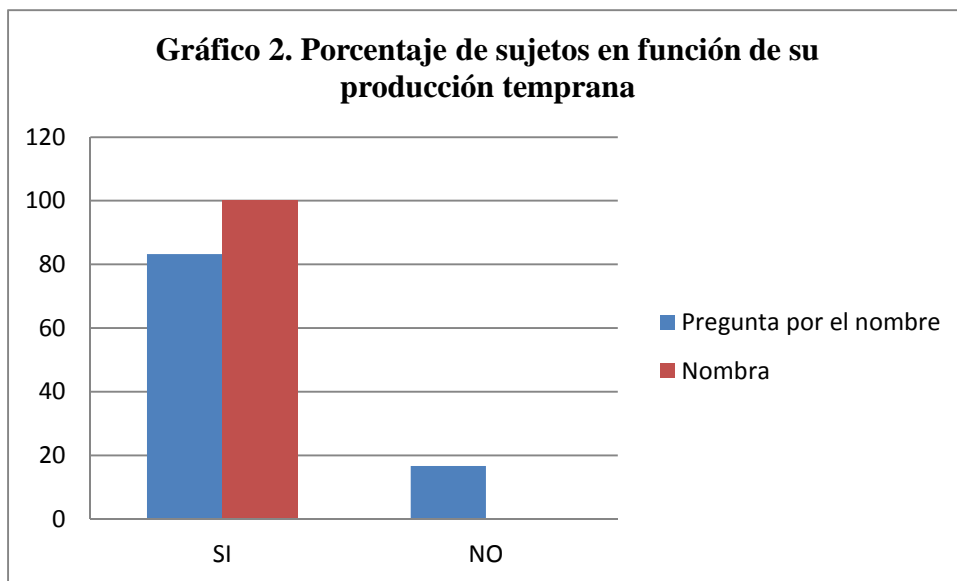
### 6.1.2- Palabras.

La parte 1 del inventario comprende 4 apartados, a continuación veremos la descripción de cada uno de sus resultados por separado:

- a) Producción Temprana: tiene como objetivo catalogar la construcción y producción del vocabulario en la relación existente entre los objetos y las palabras, es decir el aprendizaje temprano de habilidades referentes a nombrar y preguntar por el nombre de los objetos. Los datos obtenidos se traducen en la TABLA 2 redactada en términos de frecuencia y porcentajes, disponiendo los sujetos en función de su producción temprana.

TABLA 2. Distribución de sujetos en función de su producción temprana, expresada en frecuencias y porcentajes.

| <b>Producción Temprana</b>    | <b>SÍ</b> |      | <b>NO</b> |      |
|-------------------------------|-----------|------|-----------|------|
|                               | F         | %    | F         | %    |
| <b>Pregunta por el nombre</b> | 15        | 83,3 | 3         | 16,7 |
| <b>Nombra</b>                 | 18        | 100  | -         | -    |



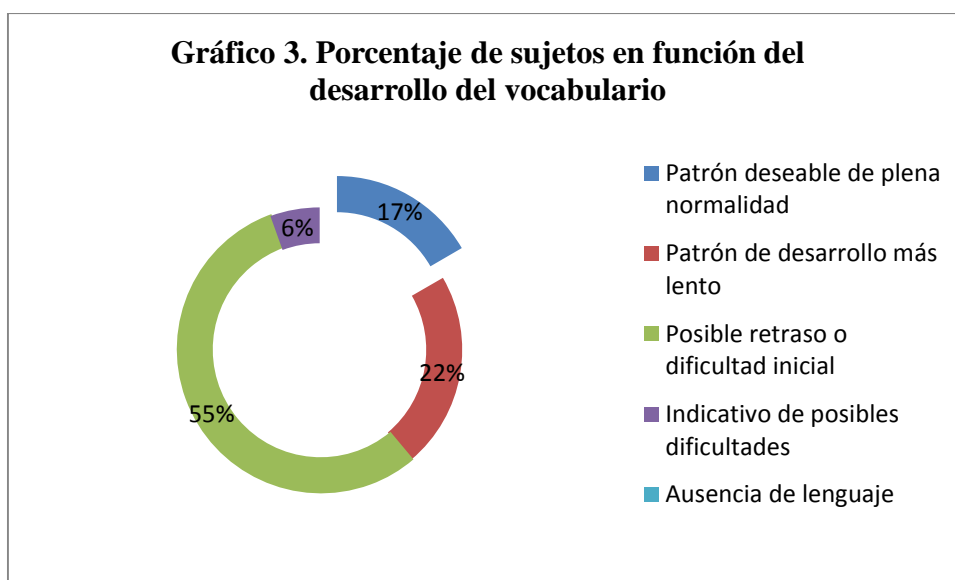
Como podemos advertir en la TABLA 2, hay un total de 15 niños que preguntan por el nombre de los objetos, lo que corresponde a un 88,3% de los sujetos, mientras apenas 3 niños no lo hacen, siendo un 16,7% de los sujetos. Observamos además, que el 100% de los sujetos de la muestra nombran los objetos, es decir, los 18 niños que participan en la investigación.

- b) Desarrollo del Vocabulario: este apartado tiene como objetivo averiguar la pauta evolutiva del desarrollo del vocabulario del niño, y esto se da a través de una valoración descriptiva de los diferentes patrones o pautas en la que se pueda encontrar el niño. La TABLA 3 muestra los diferentes patrones, repartiendo los sujetos de la muestra acorde con el desarrollo del vocabulario, explicada en frecuencias y en porcentajes.

TABLA 3. Distribución de sujetos en función del desarrollo del vocabulario, expresada en frecuencias y porcentajes.

| <b>Desarrollo del Vocabulario</b>           | <b>F</b> | <b>%</b> |
|---|----------|----------|
| <b>Patrón deseable de plena normalidad</b>  | 3        | 16,7     |
| <b>Patrón de desarrollo más lento</b>       | 4        | 22,2     |
| <b>Posible retraso o dificultad inicial</b> | 10       | 55,5     |

|  |    |     |
|--|----|-----|
| <b>Indicativo de posibles dificultades</b> | 1  | 5,6 |
| <b>Ausencia de lenguaje</b>                | -  | -   |
| <b>Total</b>                               | 18 | 100 |

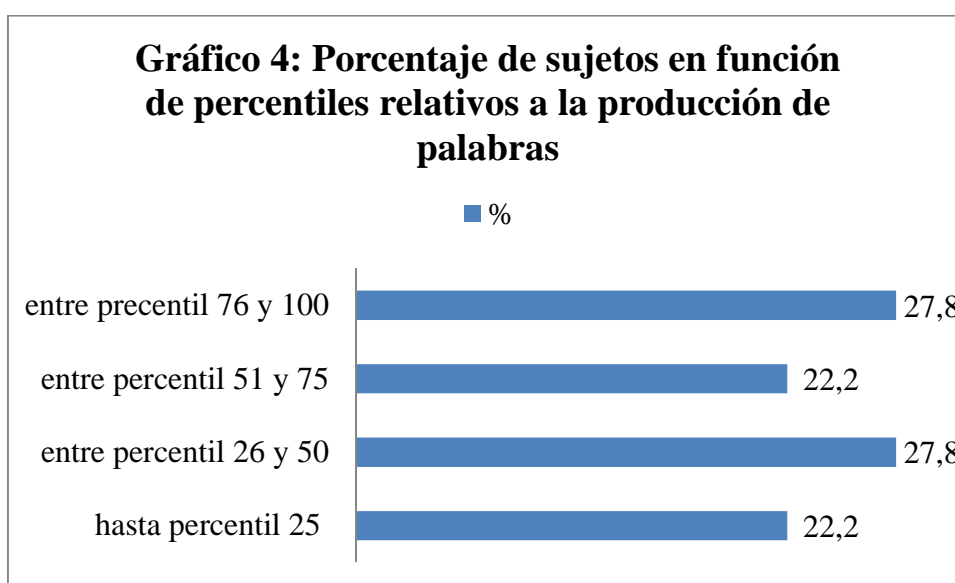


Como se denota por medio de la observación de la TABLA 3, hay 3 niños que siguen un patrón deseable de plena normalidad, representando un 16,7% de la muestra, 4 niños que siguen un patrón de desarrollo más lento, representando un 22,2% de la muestra, 10 niños que presentan un patrón de posible retraso o dificultad inicial, representando un 55,6% de los sujetos de la muestra, además existe 1 niño que sigue un patrón indicativo de posibles dificultades en el desarrollo del lenguaje, lo que corresponde al 5,6% de la muestra, y por fin no hay ningún niño que presente el patrón de ausencia del lenguaje.

- c) Producción de palabras: tiene como finalidad valorar la cantidad de vocabulario producido por el niño, interesándose prioritariamente sólo por las palabras que el niño dice hasta el momento en que se ha aplicado el inventario. Los datos resultados obtenidos en este apartado los podemos distinguir en la TABLA 4, en la que los sujetos están dispuestos según los percentiles correspondientes a la producción de palabras, expuestos en frecuencias y porcentajes.

TABLA 4. Distribución de sujetos en función de percentiles relativos a la producción de palabras, expresada en frecuencias y porcentajes.

| <b>Producción de palabras</b> | <b>F</b>  | <b>%</b>   |
|-------------------------------|-----------|------------|
| hasta percentil 25            | 4         | 22,2       |
| entre percentil 26 y 50       | 5         | 27,8       |
| entre percentil 51 y 75       | 4         | 22,2       |
| entre percentil 76 y 100      | 5         | 27,8       |
| <b>Total</b>                  | <b>18</b> | <b>100</b> |



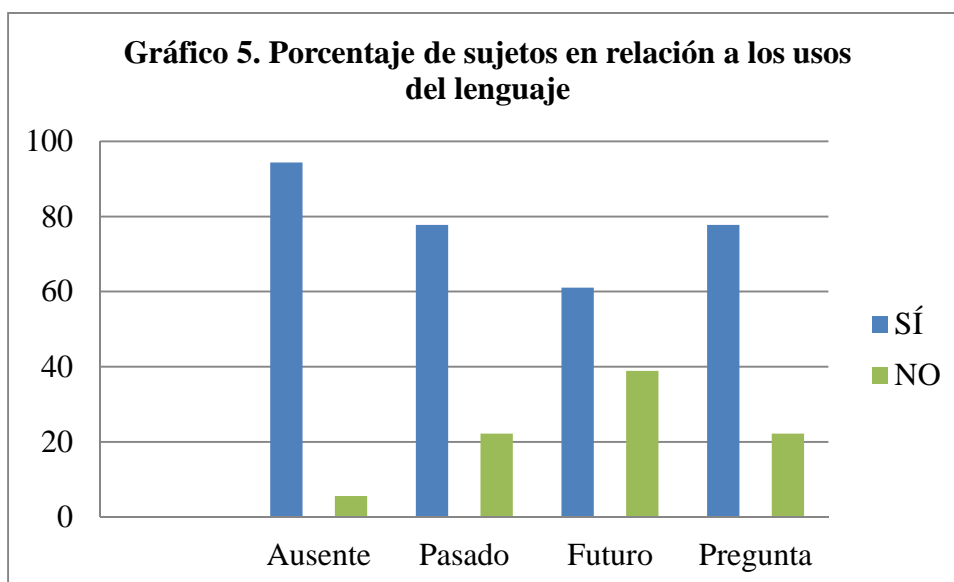
Como podemos observar a partir de la TABLA 4 y en su mismo gráfico, encontramos 4 niños entre los percentiles 0 y 25, que representa el 22,2% de los sujetos, 5 niños entre los percentiles 26 y 50, que corresponde a 27,8% de los sujetos, 4 niños entre los percentiles 51 y 75 y por último, 5 niños entre los percentiles 76 y 100 que representa el 27,8% de los sujetos de la muestra.



d) Usos del lenguaje: tiene como objetivo averiguar cómo el niño utiliza el lenguaje y si lo aplica para elaborar funciones complicadas como preguntar para interactuar con los demás, o hablar de personas u objetos ausentes, del pasado o del futuro. Los datos y resultados obtenidos en este apartado se recogen en la TABLA5, en la que se presenta la ordenación de los sujetos asociado a los usos del lenguaje, manifestada en frecuencias y porcentajes.

TABLA 5. Distribución de sujetos en relación al uso del lenguaje, expresada en frecuencias y porcentajes

| Usos del lenguaje | SÍ |      | NO |      |
|-------------------|----|------|----|------|
|                   | F  | %    | F  | %    |
| Ausente           | 17 | 94,4 | 1  | 5,6  |
| Pasado            | 14 | 77,8 | 4  | 22,2 |
| Futuro            | 11 | 61,1 | 7  | 38,9 |
| Pregunta          | 14 | 77,8 | 4  | 22,2 |



Como podemos analizar en la TABLA 5, hay un total de 17 niños que sí hablan de personas u objetos ausentes, representando el 94,4% de los sujetos y apenas 1 niño que no habla de personas u objetos ausentes, refiriéndose al 5,6% de los sujetos de la muestra. Asimismo, los que sí hablan de personas u objetos del pasado abarcan un total

de 14 niños, representando un 77,8% de los sujetos, los que no lo hacen consta de 4 niños, refiriéndose al 22,2% de los sujetos. En relación a los sí hablan de personas u objetos del futuro hay 11 niños, representando el 61,1% de los sujetos, en cuanto a los que no hablan de personas u objetos en el futuro hay un total de 7 niños, representando el 38,9% de los sujetos. Finalmente, hay 14 niños que sí realizan preguntas, representando el 77,8% de los sujetos y 4 niños que no realizan preguntas de interacción, representando el 22,2% de los sujetos de la muestra.

6.1.3- Gramática: en esta segunda parte del inventario tenemos 5 apartados, veamos a continuación los resultados de cada uno:

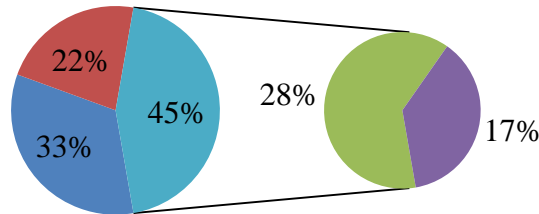
- a) Terminaciones de las palabras: tiene como objetivo valorar la producción temprana del niño en el ámbito de la evolución morfológica, es decir, si el niño es capaz de producir los morfemas responsables de marcar en el nombre y en el adjetivo el género, el número, el aumentativo y el diminutivo, y en el verbo señalar el tiempo y la persona. Los resultados de este apartado se pueden observar en la TABLA 6 de organización de los sujetos según los percentiles asociados a las terminaciones de las palabras, manifestada en frecuencia y porcentajes.

TABLA 6. Distribución de sujetos en función de los percentiles relativos a terminaciones de palabras, expresada en frecuencia y porcentajes.

| <b>Terminaciones de Palabras</b> | <b>F</b> | <b>%</b> |
|----------------------------------|----------|----------|
| <b>Hasta percentil 25</b>        | 6        | 33,3     |
| <b>entre percentil 26 y 50</b>   | 4        | 22,2     |
| <b>entre percentil 51 y 75</b>   | 5        | 27,8     |
| <b>entre percentil 76 y 100</b>  | 3        | 16,7     |
| <b>Total</b>                     | 18       | 100      |

**Gráfico 6: Porcentaje de los sujetos en función de percentiles relativos a terminaciones de palabras**

■ Hasta percentil 25      ■ entre percentil 26 y 50  
■ entre percentil 51 y 75      ■ entre percentil 76 y 100

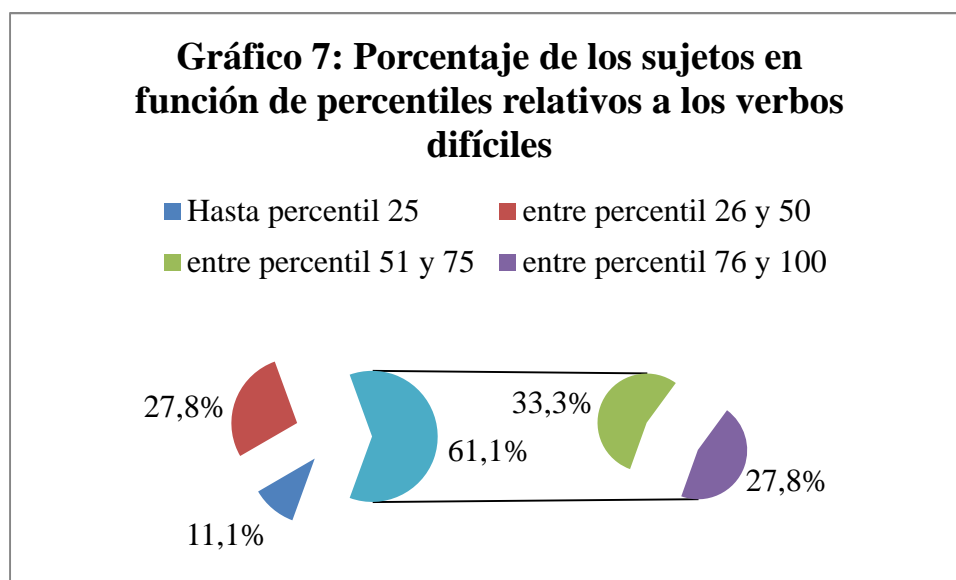


Como podemos observar en la TABLA 6 y en su correspondiente gráfico, la mayoría de los sujetos de la muestra están entre los percentiles 26 y 100, los cuales representan el 77% de todos los sujetos de la muestra, existiendo una minoría de 33% de sujetos entre los percentiles 0 y 25. Además vale resaltar que entre los percentiles más elevados hay un total de 45% de los sujetos, que están entre el percentiles 51 y 75 y entre los percentiles 76 y 100. Discriminándolos por número de sujetos podemos decir que hay un total de 6 niños entre los percentiles 0 y 25 (33,3%), 4 niños entre los percentiles 26 y 50 (22,2%), 5 niños entre los percentiles 51 y 75 (27,8), y finalmente 3 niños entre los percentiles 76 y 100 (16,7).

b) Verbos difíciles: tiene como objetivo evaluar la producción temprana de verbos irregulares a partir de un listado facilitado a los padres. De esta forma se presenta la TABLA 7 de ordenación de los sujetos según los percentiles obtenidos asociados a los verbos difíciles, expuestos en frecuencias y porcentajes. A continuación presentamos la TABLA 7 en la que se organiza los sujetos según los percentiles asociados a los verbos difíciles, explicada en frecuencias y porcentajes.

TABLA 7. Distribución de los sujetos en función de los percentiles relativos a verbos difíciles, expresada en frecuencias y porcentajes.

| Verbos difíciles         | F | %    |
|--------------------------|---|------|
| Hasta percentil 25       | 2 | 11,1 |
| entre percentil 26 y 50  | 5 | 27,8 |
| entre percentil 51 y 75  | 6 | 33,3 |
| entre percentil 76 y 100 | 5 | 27,8 |



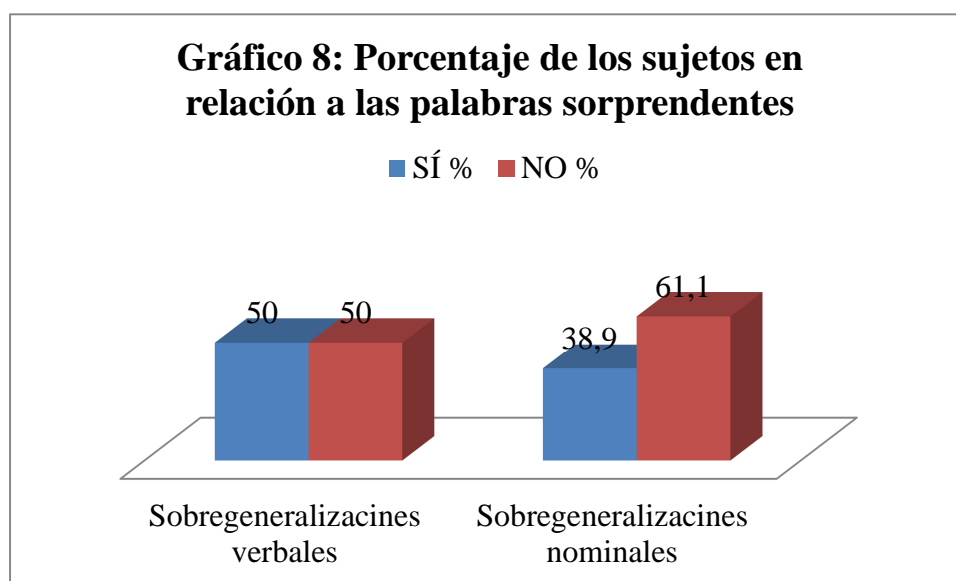
Como podemos ver en la TABLA 7 y en su correspondiente gráfico, la mayoría de los sujetos de la muestra están entre el percentil 51 y 75 y entre el percentil 76 y 100, lo que corresponde al 61,1% de todos los sujetos. Asimismo, hay una minoría correspondiente

al 11,1% de los sujetos, entre el percentil 0 y 25. De esta forma podemos decir que hay 5 niños entre los percentiles 76 y 100, representando el 27,8% de los sujetos, 6 niños entre el percentil 51 y 75, representando el 33,3% de los sujetos, 5 niños entre el percentil 26 y 50, representando el 27,8% de los sujetos, y finalmente 2 niños entre el percentil 0 y 25, que representa el 11,1% de los sujetos de la muestra.

- c) Palabras sorprendentes: en este apartado solamente hay 2 ítems, en los cuales los padres deben contestar si su hijo realiza SÍ o NO errores de sobregeneralizaciones verbales, nominales o de morfología. Tiene como objetivo averiguar si el niño ya realiza este tipo de errores, y de esta forma evaluar si se halla en un momento de evolución superior en el proceso de adquisición de la morfología regular de la lengua española. La TABLA 8 nos muestra la ordenación de los sujetos en función de las palabras sorprendentes, manifestada en frecuencias y porcentajes.

TABLA 8. Distribución de los sujetos en relación a las palabras sorprendentes, expresada en frecuencias y porcentajes.

| Palabras sorprendentes         | SÍ |      | NO |      |
|--------------------------------|----|------|----|------|
|                                | F  | %    | F  | %    |
| Sobregeneralizacines verbales  | 9  | 50   | 9  | 50   |
| Sobregeneralizacines nominales | 7  | 38,9 | 11 | 61,1 |



Como se indica en la TABLA 8 y en su mismo gráfico, hay un total de 9 niños que sí realizan sobregeneralizaciones verbales, representando un 50% de los sujetos de la muestra, y los otros 9 niños (50%) que conforman el total de la muestra no realizan sobregeneralizaciones verbales. Con respecto a las sobregeneralizaciones nominales, hay un total de 7 niños que sí realizan este tipo de sobregeneralizaciones, lo que significa el 38,9% de los sujetos, y 11 niños que no realizan sobregeneralizaciones nominales, representando el 61,1% de los sujetos de la muestra.

- d) **Combinación de palabras y ejemplos:** tiene como objetivo evaluar si los niños realizan combinaciones de palabras y cuando lo hacen cual es la longitud media del enunciado medido en palabras y el percentil que se le asigna. En seguida se nos presenta las TABLA 9 de partición de los sujetos en relación a combinación de palabras, explicada en frecuencias y porcentajes, así como la TABLA 10 de organización de los sujetos según los percentiles asociados a la longitud media del enunciado, explicada en frecuencias y porcentajes.

TABLA 9. Distribución de los sujetos en función de la combinación de palabras, expresada en frecuencias y porcentajes.

| <b>Combinación de palabras</b> | <b>SÍ</b> |          | <b>NO</b> |          |
|--------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|
|                                | <b>F</b>  | <b>%</b> | <b>F</b>  | <b>%</b> |
|                                | 17        | 94,4     | 1         | 5,6      |

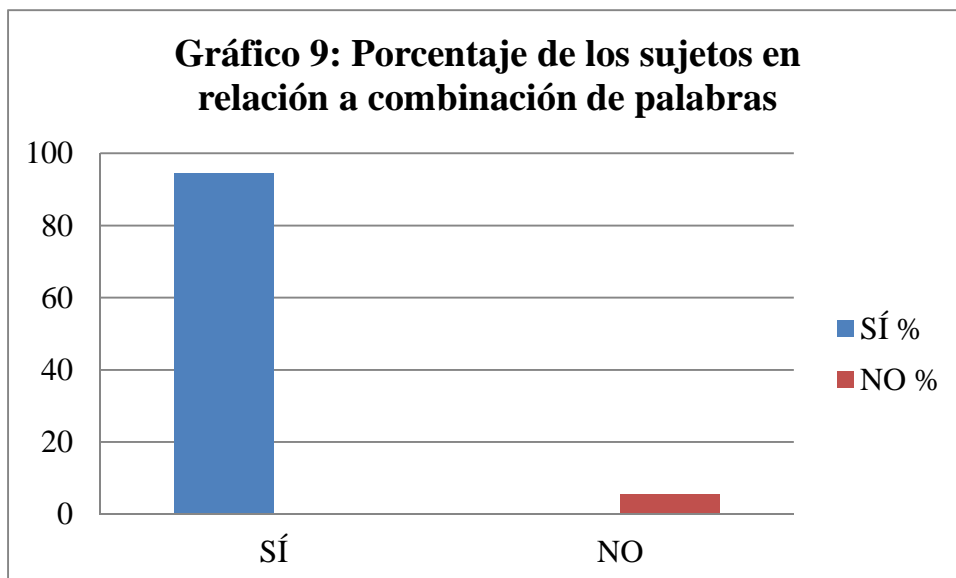
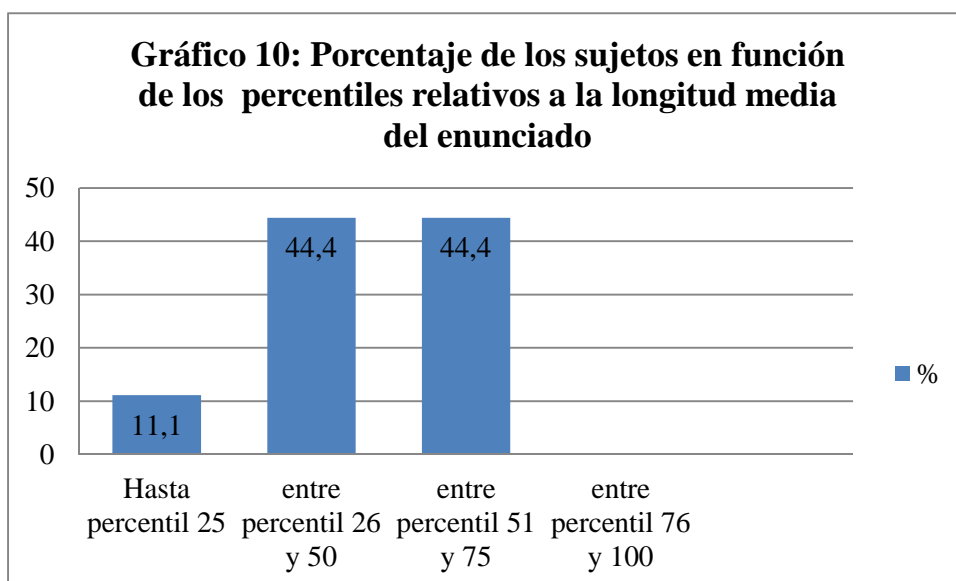


TABLA 10. Distribución de los sujetos en función de percentiles relativos a la longitud media del enunciado, expresada en frecuencias y porcentajes.

| Longitud Media del Enunciado | F         | %          |
|------------------------------|-----------|------------|
| Hasta percentil 25           | 2         | 11,1       |
| entre percentil 26 y 50      | 8         | 44,4       |
| entre percentil 51 y 75      | 8         | 44,4       |
| entre percentil 76 y 100     | -         | -          |
| <b>Total</b>                 | <b>18</b> | <b>100</b> |



Como podemos observar en la TABLA 9, la mayoría de los niños realizan combinaciones de palabras, existiendo un total de 17 niños que sí las realizan, representando un 94,4% de los sujetos; hay 1 niño que no realiza las combinaciones de palabras, lo que corresponde a un 5,6% de los sujetos de la muestra.

Asimismo, si a continuación observamos la TABLA 10, podemos apreciar que hay 2 niños entre el percentil 0 y 25, representando el 11,1% de los sujetos, 8 niños entre el percentil 26 y 50, representando el 44,4% de los sujetos, 3 niños entre el percentil 51 y 75, representando el 16,7% de los sujetos de la muestra, y finalmente no hay datos de niños entre el percentil 76 y 100.

- e) Complejidad morfosintáctica: tiene como objetivo evaluar el desarrollo morfosintáctico del niño a través de sus comunicados lingüísticos, es decir, la manera de hablar del niño y el grado de complejidad gramatical que se denotan en sus producciones. Los resultados de los datos obtenidos en este apartado los podemos observar en la TABLA 11 de ordenación de los sujetos según los percentiles asociados a la complejidad morfosintáctica, explicada en frecuencias y porcentajes.

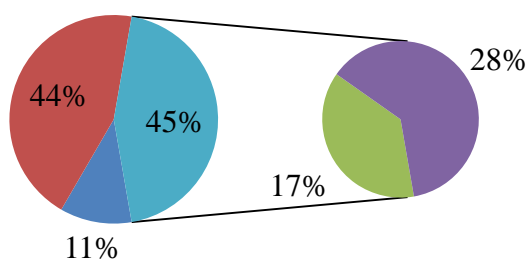
TABLA 11. Distribución de los sujetos en función de percentiles relativos a complejidad morfosintáctica, expresada en frecuencias y porcentajes.

| <b>Complejidad morfosintáctica</b> | <b>F</b> | <b>%</b> |
|------------------------------------|----------|----------|
| <b>Hasta percentil 25</b>          | 2        | 11,1     |
| <b>entre percentil 26 y 50</b>     | 8        | 44,4     |
| <b>entre percentil 51 y 75</b>     | 3        | 16,7     |
| <b>entre percentil 76 y 100</b>    | 5        | 27,8     |
| <b>Total</b>                       | 18       | 100      |



**Gráfico 11: Porcentaje de los sujetos en función de los percentiles relativos a complejidad morfosintáctica**

■ Hasta percentil 25      ■ entre percentil 26 y 50  
■ entre percentil 51 y 75   ■ entre percentil 76 y 100



Como podemos comprobar en la TABLA 11 y en su correspondiente gráfico, hay un total de 2 niños entre los percentiles 0 a 25, representando un 11,1% de los sujetos, 8 niños entre los percentiles 26 y 50, representando un 44,4% de los sujetos, 3 niños entre los percentiles 51 y 75, representando un 16,7% de los sujetos, y finalmente un total de 5 niños entre los percentiles 76 y 100, comprendiendo el 27,8% de los sujetos de la muestra.

## 6.2- Desarrollo de las Habilidades sociales

### 6.2- Objetivo 2

**Conocer el nivel de habilidades sociales que poseen los niños y niñas de 24 a 30 meses.**

A continuación procederemos a exponer los resultados obtenidos a partir del empleo de la Escala de Habilidades Sociales a los padres y al profesorado. Esta escala tiene como objetivo conocer el nivel de habilidades sociales de los niños, a través del puntaje atribuido a cada niño por sus padres y profesorado. Debemos además tener en cuenta que la valoración mínima que se puede obtener en el test, tanto de los padres como del profesorado, es de 12 puntos, y la valoración máxima es de 36 puntos. A continuación presentamos las puntuaciones obtenidas por los niños tanto desde la percepción de los padres, como desde la percepción del profesorado.

TABLA 12. Puntajes obtenidos en la escala de HHSS de los padres y en la escala de HHSS del profesorado, según el número de niños.

| <b>RESULTADO DE LA ESCALA DE HHSS DE LOS PADRES</b> |                | <b>RESULTADO DE LA ESCALA DE HHSS DEL PROFESORADO</b> |                |
|---|----------------|---|----------------|
| <b>Número de niños</b>                              | <b>Puntaje</b> | <b>Número de niños</b>                                | <b>Puntaje</b> |
| 2   | 17             | 1   | 14             |
| 1   | 18             | 1   | 18             |
| 1   | 23             | 1   | 19             |
| 1   | 26             | 2   | 20             |
| 3   | 27             | 1   | 23             |
| 1   | 29             | 1   | 24             |
| 1   | 30             | 1   | 25             |
| 1   | 31             | 2   | 27             |
| 2   | 32             | 1   | 28             |
| 2   | 33             | 1   | 29             |
| 1   | 35             | 1   | 31             |

|                 |  |                  |  |
|-----------------|--|------------------|--|
| 2               | 36   | 2                | 32   |
|                 |  | 1                | 33   |
|                 |  | 2                | 35   |
| <b>Total:18</b> | Puntaje máximo alcanzado: 36<br><hr/> Puntaje mínimo alcanzado: 17 | <b>Total: 18</b> | Puntaje máximo alcanzado: 35<br><hr/> Puntaje mínimo alcanzado: 14 |

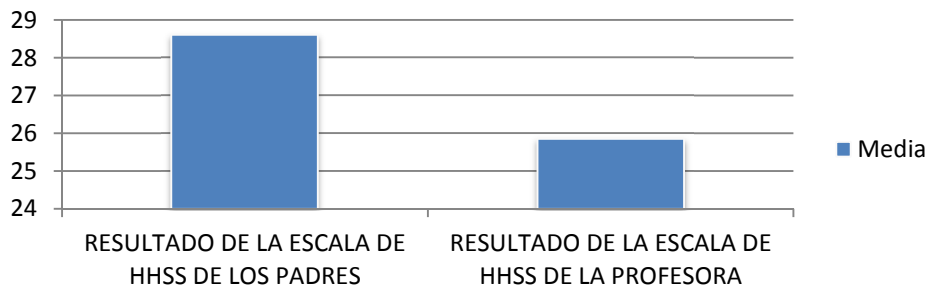
Como podemos averiguar en la TABLA 12, de los resultados de la escala de HHSS de los padres, el puntaje máximo alcanzado por los niños fue de 36 y el puntaje mínimo de 17. En relación a la escala de HHSS del profesorado, el puntaje máximo alcanzado por los niños fue de 35 y el puntaje mínimo de 14.

Para conocer la media del puntaje obtenido en la escala de habilidades sociales de los padres y en la escala de habilidades sociales de la profesora, se ha aplicado los estadísticos descriptivos, como se puede observar en la TABLA 13 de análisis estadísticos descriptivos en relación a la media de los resultados de la escala de habilidades sociales de los padres y del profesorado.

TABLA 13. Análisis estadístico descriptivo de la media de puntajes obtenidos, asociados la escala de habilidades sociales de los padres y de la profesora.

| <b>Estadísticos descriptivos</b>               |       |                   |    |
|--|-------|-------------------|----|
|  | Media | Desviación típica | N  |
| RESULTADO DE LA ESCALA DE HHSS DE LOS PADRES   | 28,60 | 5,933             | 20 |
| RESULTADO DE LA ESCALA DE HHSS DEL PROFESORADO | 25,85 | 6,260             | 20 |

**Gráfico 13: Media del puntaje en función de los resultados de la escalas de HHSS de los padres y del profesorado**



Como podemos observar en la TABLA 13 y en su gráfico correspondiente la puntuación media obtenida en la escala de habilidades sociales de los padres es de 28,60, a diferencia de la puntuación media obtenida en la escala de habilidades sociales de la profesora, que es de 25,4. Además, vale resaltar que cumple con el requisito de normalidad, en relación a la distribución de los datos, siguiendo los cánones de una curva normal.

6.3- Diferencias entre la percepción de habilidades sociales de los padres y la percepción del profesorado

6.3- Objetivo 3:

Comprobar si existe diferencias entre la percepción del nivel de habilidades sociales de los/as niños/as que tienen los padres y la percepción del nivel de habilidades sociales que tiene la profesora.

- **Hipótesis 1: Los padres tienen una percepción superior de las habilidades sociales en los/as niños/as, en comparación con la percepción de la profesora.**

Una vez que conocemos la puntuación media en habilidades sociales tanto en relación a los resultados de la escala de habilidades sociales de los padres como de la profesora, procedemos a analizar si existen diferencias significativas entre estas medias, con este fin se ha aplicado la prueba t Student para diferencias de medias relacionadas. En la TABLA 14 se puede analizar los resultados obtenidos en relación a la diferencia de medias relacionadas, así como el nivel de correlación significativa.

TABLA 14. Tabla de diferencias de medias relacionadas

|  | Diferencias relacionadas |                 |                        |   |          | t      | gl | Sig. (bilateral) |
|--|--------------------------|-----------------|------------------------|---|----------|--------|----|------------------|
|  | Media                    | Desviación típ. | Error típ. de la media | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |          |        |    |                  |
|  |                          |                 |                        | Inferior                                      | Superior |        |    |                  |
| RESULTADO DE LA ESCALA DE HHSS DE LA PROFESORA<br>RESULTADO DE LA ESCALA DE HHSS DE LOS PADRES | -2,889                   | 5,389           | 1,270                  | -5,569  | -,209    | -2,274 | 17 | ,036             |

Como podemos observar en la TABLA 14 en relación a la diferencia de medias, podemos decir que hay diferencias significativas entre la media de HHSS de los padres y la media de HHSS de la profesora, ya que el valor de significación de la muestra es inferior a 0,05, siendo de 0,36. De esta forma, aceptamos H1 de que hay diferencias significativas.

#### 6.4- Relación entre desarrollo comunicativo y habilidades sociales

##### 6.4- Objetivo 4:

**Comprobar si existe relación entre el desarrollo comunicativo y el nivel de habilidades sociales en los niños de 24 a 30 meses.**

- **Hipótesis 2: A mayor desarrollo comunicativo, mayor desarrollo de las habilidades sociales.**

A continuación se presentan los resultados obtenidos de las correlaciones efectuadas entre desarrollo comunicativo y habilidades sociales. El objetivo y utilización de los diferentes coeficientes de correlación es el de averiguar el grado de relación, o la medida en que están asociados el desarrollo comunicativo en los niños y su nivel de habilidades sociales, y de esta forma poder comprobar si cuando se da un mayor nivel de desarrollo comunicativo, también se da un mayor nivel de habilidades sociales. De esta forma, para evaluar la normalidad del conjunto de los datos se ha empleado el test Shapiro-wilk, dado que es una de las pruebas más eficientes para muestras inferiores a 30 sujetos. Una vez constatado que los datos no están normalmente distribuidos, se ha utilizado los coeficientes de correlación de Rho de Spearman y Tau\_b de Kendall. A continuación, en la TABLA 15 se presenta un resumen con los resultados de mayor relevancia para la investigación, adquiridos a través de las correlaciones de Tau\_b de Kendall, y finalmente en la TABLA 16 se presenta un resumen con los principales resultados obtenidos a partir de las correlaciones de Rho de Spearman.

TABLA 15. Tabla resumen de las correlaciones de Tau\_b de Kendall

| Tau_b de Kendall |  |                             | RESULTADO DE LA ESCALA DE HHSS DE LOS PADRES | RESULTADO DE LA ESCALA DE HHSS DE LA SEÑO | PARTE0 : Vocalizaciones Puntuación | PARTE1: Palabras Vocabulario - producción de palabras | PARTE1 : Palabras Usos del Lenguaje - PREGUNTA | PARTE2: Gramática terminaciones de las palabras | PARTE2: Gramática Verbos Dificiles | PARTE2: Gramática Complejidad Morfosintáctica |
|------------------|--|-----------------------------|--|---|------------------------------------|---|--|---|------------------------------------|---|
| Tau_b de Kendall | RESULTADO DE LA ESCALA DE HHSS DE LOS PADRES | Coefficiente de correlación | 1,000  | ,488**                                    | ,373*                              | ,444*   | <b>-,453*</b>                                  | ,486**  | ,260                               | ,386*   |
|                  | ESCALA DE HHSS DE LOS PADRES                 | Sig. (bilateral)            |  | <b>,004</b>                               | <b>,036</b>                        | <b>,014</b>   | <b>,029</b>                                    | <b>,007</b>                                     | ,146                               | <b>,032</b>                                   |
|                  | DE LA SEÑO                                   | N                           | 20   | 20  | 18                                 | 18  | 18   | 18  | 18                                 | 18  |
|                  | RESULTADO DE LA ESCALA DE HHSS DE LA SEÑO    | Coefficiente de correlación | ,488**                                       | 1,000                                     | ,308                               | ,665**  | -,120  | ,534**  | ,385*                              | ,497**  |
|                  | ESCALA DE HHSS DE LA SEÑO                    | Sig. (bilateral)            | <b>,004</b>                                  |   | <b>,080</b>                        | <b>,000</b>   | <b>,559</b>                                    | <b>,003</b>                                     | <b>,030</b>                        | <b>,005</b>                                   |
|                  | DE LA SEÑO                                   | N                           | 20   | 20  | 18                                 | 18  | 18   | 18  | 18                                 | 18  |

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Como podemos apreciar en la TABLA 15, con respecto a la correlación entre “Resultado de la escala de HHSS de los padres” y la “PARTE0: Vocalizaciones Puntuación”, correlacionan positivamente obteniendo una correlación estadísticamente significativa al nivel 0,05, ya que  $0,036 < 0,05$ . Asimismo, lo mismo ocurre con las variables “PARTE1: Palabras Vocabulario - producción de palabras” y “PARTE2: Gramática Complejidad Morfosintáctica”, ambas correlacionan significativamente al nivel 0,05, ya que los valores obtenidos 0,014 y 0,032 respectivamente son inferiores a 0,05.

En cuanto a los resultados entre “Resultados de la escala de HHSS de los padres” y “Resultado de la escala de HHSS de las seño” la correlación es significativa al nivel 0,01, ya que el valor obtenido es de  $0,004 < 0,01$ , lo mismo pasa con la variable “PARTE2: Gramática terminaciones de las palabras”, dado que su valor es de  $0,007 < 0,01$ . Por último, la variable “PARTE1: Palabras usos del lenguaje – pregunta” se correlacionan negativamente, obteniendo una correlación estadísticamente significativa al nivel 0,05, dado que el valor del coeficiente de correlación es  $-0,453$  y el de significación  $0,029 < 0,05$ .



En relación a la correlación entre “Resultados de la escala de HHSS de la seño” y las variables “Resultado de la escala de HHSS de los padres”, “PARTE1: Palabras Vocabulario - producción de palabras”, “PARTE2: Gramática terminaciones de las palabras” y “PARTE2: Gramática Complejidad Morfosintáctica” podemos decir según nos indican los resultados de la TABLA 15, que correlacionan positivamente obteniendo una correlación estadísticamente significativa al nivel 0,01, como se puede evidenciar a continuación, todos los valores obtenidos en las variables mencionadas son inferiores a 0,01:

- Resultado de la escala de HHSS de los padres -  $0,004 < 0,01$
- PARTE1: Palabras Vocabulario - producción de palabras -  $0,000 < 0,01$
- PARTE2: Gramática terminaciones de las palabras -  $0,003 < 0,01$
- PARTE2: Gramática Complejidad Morfosintáctica -  $0,005 < 0,01$

Además, con respecto a la correlación “Resultados de la escala de HHSS de la seño” y la variable “PARTE2: Gramática Verbos Difíciles”, correlacionan positivamente obteniendo una correlación estadísticamente significativa al nivel 0,05, ya que el valor obtenido es  $0,030 < 0,05$ .

TABLA 16. Tabla resumen de las correlaciones de Rho de Spearman.

| Rho de Spearman |  |   | RESULTADO DE LA ESCALA DE HHSS DE LOS PADRES | RESULTADO DE LA ESCALA DE HHSS DE LAS SEÑOS | PART E1: Palabras Usos del Lenguaje - PREGUNTA | PARTE2: Gramática terminaciones de las palabras | PARTE2: Gramática Verbos Difíciles | PARTE2: Gramática Palabras sorprendentes Sobregeneraciones NOMBRES | PARTE2: Gramática Complejidad Morfosintáctica |
|-----------------|--|---|--|---|--|---|------------------------------------|--|---|
| Rho de Spearman | RESULTADO DE LA ESCALA DE HHSS DE LOS PADRES | Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) | 1,000  | ,609**                                      | -,530*   | ,666**  | ,338                               | -,210  | ,490*   |
|                 |  |   | 20   | 20  | 18   | 18  | 18                                 | 18   | 18  |
|                 | RESULTADO DE LA ESCALA DE HHSS DE LAS SEÑOS  | Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) | ,609**                                       | 1,000                                       | -,142  | ,708**  | ,545*                              | -,473*   | ,653**  |
|                 |  |   | ,004   | ,004  | ,024   | ,003  | ,170                               | ,404   | ,039  |
|                 |  |   | 20   | 20  | 18   | 18  | 18                                 | 18   | 18  |

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la TABLA 16 podemos analizar los resultados obtenidos a partir de las correlaciones de Rho de Spearman, de esta forma es posible averiguar que entre la variable “Resultados de la escala de HHSS de los padres” y las variables “Resultado de la escala de HHSS de la seño” y “PARTE2: Gramática terminaciones de las palabras” existen correlaciones positivas en ambos casos, obteniendo correlaciones estadísticamente significativas al nivel 0,01, ya que “Resultado de la escala de HHSS de la seño” tiene el valor de  $0,004 < 0,01$  y “PARTE2: Gramática terminaciones de las palabras” tiene el valor de  $0,003 < 0,01$ . Además, existe correlación significativa al nivel 0,05 entre las variables “Resultados de la escala de HHSS de los padres” y la variable PARTE2: Gramática Complejidad Morfosintáctica, ya que a esta última le corresponde un valor de  $0,039 < 0,05$ .

Con respecto a “Resultados de la escala de HHSS de los padres” y la variable “PARTE1: Palabras Usos del Lenguaje – pregunta”, se correlacionan negativamente

obteniendo una correlación estadísticamente significativa al nivel 0,05, ya que 0,024 es inferior a 0,05.

En relación a las correlaciones entre “Resultado de la escala de HHSS de la seño” y las variables “Resultado de la escala de HHSS de los padres”, “PARTE2: Gramática terminaciones de las palabras” y “PARTE2: Gramática Complejidad Morfosintáctica”, observamos que se correlacionan positivamente, obteniendo una correlación estadísticamente significativa al nivel 0,01, los valores obtenidos son:

“Resultado de la escala de HHSS de los padres”-  $0,004 < 0,01$ .

“PARTE2: Gramática terminaciones de las palabras” -  $0,001 < 0,01$ .

“PARTE2: Gramática Complejidad Morfosintáctica” –  $0,003 < 0,01$ .

Asimismo, existe correlación entre “Resultado de la escala de HHSS de la seño” y la variable “PARTE2: Gramática Verbos Difíciles”, obteniendo una correlación estadísticamente significativa al nivel 0,05, ya que  $0,019 < 0,05$ . Por último, “Resultados de la escala de HHSS de la seño” y la variable “PARTE2: Gramática Palabras sorprendentes Sobregeneralizaciones nombres”, se correlacionan negativamente, obteniendo una correlación estadísticamente significativa al nivel 0,05, obteniendo como coeficiente de correlación el valor  $-0,473$  y de Sig. Bilateral  $0,047 < 0,05$ .

## 7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Uno de los objetivos propuestos al principio de esta investigación era el de conocer el desarrollo comunicativo y lingüístico en edades tan tempranas como es el caso de los niños y niñas participantes en este estudio, es decir, niños entre 24 y 30 meses. Teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo en términos de comunicación y lenguaje en la infancia, nuestra pregunta se formulaba en términos de si el nivel de desarrollo comunicativo era un buen predictor del nivel de habilidades sociales; ya que las relaciones interpersonales se dan en contextos de interacción comunicativa, en Caballo (1999) se destaca la importancia de elementos conductuales como los verbales y no verbales, considerándolos primordiales como componentes de las habilidades sociales, así como para la adquisición y desempeño de una conducta socialmente habilidosa. Además, según Castillo et al (2008) los elementos lingüísticos y pragmáticos se hallan en las interacciones comunicativas, y por consiguiente se supone su utilización en las personas con buen nivel de habilidades sociales.

De los resultados arrojados en el ámbito del desarrollo comunicativo, merece destacar que en el apartado de “Vocalizaciones” la mayoría de los niños participantes se encuentran entre los percentiles 26 y 75, lo que significa el 61,1% del total de la muestra. Según López-Ornat et al (2005), al considerar los patrones evolutivos de las vocalizaciones a partir de los datos obtenidos en el proceso de baremación de la adaptación española del inventario 2 de MacArthur, indican que la mayoría de los niños entre 24 y 30 meses presentan un paulatino desplazamiento al rango de puntuaciones más elevadas (19 a 24 puntos), pero la media alcanzada de puntuación es de 16 puntos, que se corresponde a los percentiles 25 y 80. Asimismo, entendemos que aunque no se obtenga el valor máximo de 24 puntos correspondiente al percentil 100, las puntuaciones son elevadas y surgen como una prolongación dentro de un desarrollo normal. Además, inferimos que los 2 niños encontrados dentro de los percentiles 76 y 100, los más elevados y que corresponden al 11,1% de los sujetos, puede deberse a estos 2 niños de 29 y 30 meses (TABLA A) que componen la muestra, porque según comentan los adaptadores de la versión española del inventario, la edad muestra efecto significativo sobre el desarrollo de las vocalizaciones.

En la parte 1 que corresponde a “Palabras”, de los resultados obtenidos en el apartado “producción temprana”, merece atención destacar que el 100% de la muestra nombra los objetos y el 83,3% de los sujetos pregunta por el nombre de las cosas. Estos datos concuerdan con las observaciones de los autores del inventario, que hacen hincapié en que el porcentaje de niños que nombran tiende a ser superior al de los que preguntan, algo según ellos claramente obvio dado que una vez que el niño aprende el nombre de un objeto ya no hay necesidad de preguntar por ello.

Con respecto al apartado de “desarrollo del vocabulario”, llama la atención que la valoración de la mayoría de los niños de la muestra, para ser exactos un 55,6% de los sujetos, se encuentre dentro del patrón de posible retraso o dificultad inicial, en este sentido es importante destacar que de acuerdo con Mariscal, López-Ornat, Gallego, Gallo, Karousou y Martínez (2007) es preciso detallar que aunque es patente la fiabilidad y utilidad de los Inventarios MacArthur en la labor de evaluación del lenguaje antes de los 30 meses, su valor en este apartado es sobretodo indicativo y no diagnóstico de posibles trastornos o retrasos en el desarrollo del lenguaje. Hay que tener en cuenta además, que una evaluación diagnóstica en edades tan tempranas no podría ser realizada con solamente un instrumento y proceso de evaluación, debido a su complejidad en cualquier ámbito del desarrollo humano. Si bien debemos considerar su eficacia en la facilitación del proceso de detección, para esto es imprescindible relacionar este resultado de un patrón de un posible retraso o dificultad inicial con otras medidas del inventario, y como podemos fácilmente comprobar, las medidas obtenidas en los demás apartados son de valores adecuados.

Asimismo, interpretamos que este último dato podría estar relacionado con que la mayoría de los padres eligieron el “patrón de desarrollo más lento” (Respuesta 2: dijo su primera palabra y desde entonces ha ido diciendo palabras nuevas, pero poquito a poco) o de “posible retraso o dificultad inicial” (Respuesta 3: empezó poquito a poco y pasado un tiempo de pronto empezó a decir muchas más), teniendo en cuenta las dificultades inherentes al acto de producir las primeras palabras, ya que de acuerdo con Serra et al (2008) en lo referente al desarrollo léxico inicial, la producción se da de forma más lenta que la comprensión de las palabras, debido a que son procesos distintos en el procesamiento del lenguaje en el que interfiere tanto variables provenientes del entorno como personales. Para la producción de palabras el niño necesita realizar tareas tan complicadas como seleccionar el vocabulario a ser utilizado o la construcción

articulatoria, y esto se realiza de forma tardía e inmadura en la pronunciación de las primeras palabras, surgiendo un poco después de los 18 meses lo que llaman algunos autores de explosión léxica según Serra et al (2008) o explosión del vocabulario según Owens (2003), dado que hay un cambio repentino y extraordinario en la mayoría de los niños, incorporando rápidamente nuevas producciones en el vocabulario.

Esta última afirmación coincide con los datos arrojados en el apartado de “producción de palabras”, siendo destacable que el 50% de la muestra se encuentre entre los percentiles 51 y 100, y la mayoría entre los percentiles 26 y 100, correspondiendo alrededor del 80% de todos los sujetos de la muestra.

En lo relativo a los datos obtenidos en el apartado “usos del lenguaje”, los resultados referentes a la competencia comunicativa, es decir, de cómo utiliza el niño el lenguaje en contextos de uso social, personal y físico de acuerdo a un lugar en el tiempo, se denota que la mayoría de los niños utilizan eficazmente las herramientas pragmáticas del lenguaje para informarse o interactuar voluntariamente, el 94,4% mencionan objetos y personas que están ausentes, el 77,8% hablan de hechos pasados y el 61,1% de hechos futuros y finalmente el 77,8% de los sujetos realizan preguntas de forma espontánea. Datos que coinciden y son corroborados con los datos de baremación del inventario, ya que en estos se hace alusión a que los niños mencionan los objetos y personas ausentes antes que hacerlo en el pasado o futuro. Además, en lo que concierne a la habilidad para hacer preguntas suele darse de forma tardía, la mayoría de los niños la exterioriza después de los 27 meses.

De los resultados obtenidos de la parte 3 -”Gramática”, en los apartados “terminaciones de palabras” y “verbos difíciles” se desprende que los niños adquieren de forma gradual y bastante temprana las reglas morfológicas del lenguaje, dado que la mayoría (67%) adoptan percentiles que están entre 26 y 100, y de estos el 44,5% se halla entre los percentiles 51 y 100 en lo referente a “terminaciones de palabras”, y en relación a la producción de verbos irregulares del apartado “verbos difíciles” la mayoría se encuentra entre los percentiles 51 y 100 (61,1%).

A cerca de los datos del apartado de “palabras sorprendentes”, merece la pena destacar que el 50% de los niños realizan errores de sobregeneralización verbal y apenas el 38,9% realizan los errores de sobregeneralización nominal, resultados que concuerdan con el porcentaje general obtenidos en los datos de baremación del inventario 2, en ellos

los porcentajes de realización de errores de sobregeneralización verbal son más elevados que los de sobregeneralización nominal, algo perfectamente explicable debido a la complejidad y extensión de la morfología verbal presente en el español.

Con respecto a los resultados del apartado de “combinación de palabras”, los datos revelan que el 94,4% poseen la habilidad de combinar palabras, este dato es muy satisfactorio, dado que según los baremos de porcentajes de niños que realizan combinaciones de palabras ofrecidos por el inventario 2 en López-Ornat et al (2005) el 85% las realizan a la edad de 30 meses. De esta forma, entendemos que los resultados demuestran un desarrollo normal y apropiado, dado que los niños que componen la muestra poseen edades entre 24 y 30 meses. En relación a la Longitud Media del Enunciado, la mayoría de los niños están entre los percentiles 26 y 75, lo equivalente a cerca de un 90% de la muestra, considerando que la puntuación media obtenida por los sujetos participantes en el proceso de baremación del inventario 2 no superaron los 6 puntos, lo que significa estar entre los percentiles 26 y 50, interpretamos a través de estos resultados que los niños a temprana edad combinan pocas palabras y cuando lo hacen sus enunciados todavía no son muy largos, dado que es una habilidad que seguirá su proceso de adquisición según aumente en edad. Según Owens (2003), las fases de desarrollo del lenguaje antes de los 5 años de edad coinciden con los incrementos en la longitud media del enunciado de los niños. Siendo una medida que se coordina muy bien con la edad, además de ser fidedigna y un buen predictor del desarrollo del lenguaje, especialmente por su dificultad inherente.

En cuanto al apartado de “complejidad morfosintáctica” merece destacar que un 44,4 de la muestra está entre los percentiles 26 y 50 y el 44,5% entre los percentiles 51 y 100, estos datos señalan que la mayoría de los sujetos están entre los percentiles 26 y 100. Como comentamos anteriormente las transmisiones lingüísticas de los niños son más complejas a medida que se incrementa la edad, aunque aparezca de forma temprana, no es hasta los 22-24 meses cuando se da un aumento significativo en complejidad morfosintáctica, con lo cual los datos obtenidos en este apartado son bastante congruentes con los datos disponibles de la adaptación española del Inventario 2 del Macarthur. Además, es relevante subrayar que existe correspondencia entre los resultados de este apartado con investigaciones en el ámbito de la adquisición de la gramática con niños españoles, según López-Ornat et al (2005), Serra et al (2008) y Owens (2003), estos estudios revelan que la aparición de los diferentes tipos de

oraciones es muy precoz pero evoluciona de forma gradual, alrededor de los 22-24 meses logran producir oraciones más apropiadas y con un mejor nivel de complejidad, pero no es hasta los 30-36 meses cuando alcanzan mayor rigor y perfeccionamiento en sus construcciones orales.

Una vez que ya conocemos el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños sujetos de esta investigación, los resultados recabados en el apartado “Desarrollo de las habilidades sociales” nos ofrecen datos relativos al nivel de desarrollo en habilidades sociales, ya que el análisis estadístico descriptivo nos revela que la puntuación media obtenida por los niños en la escala de habilidades sociales de los padres, de media 28,3 puntos, es mayor que la puntuación media en la escala de habilidades sociales de la profesora, siendo esta última de 25,4 puntos. Entendemos que aunque la media no se acerca en mayor medida a la puntuación máxima de 36 puntos en ambas escalas, los niveles de puntuación no son del todo desfavorables si pensamos que la escala ha sido diseñada para niños de hasta 36 meses, edad aun no alcanzada por los niños analizados en esta investigación.

Además es interesante destacar que no consta ningún niño con la puntuación mínima de 12 puntos, tanto en la valoración de los padres como en la del profesorado. Consideramos que el desarrollo social de los niños sujetos de la muestra obtiene puntuaciones medias coherentes con el momento de su desarrollo evolutivo y en conexión con su capacidad de comunicarse e interactuar socialmente con su entorno más cercano, como son los padres y grupo de iguales. A pesar de que todavía no alcancen puntajes elevados, dado que solamente 2 niños logren el puntaje máximo de 36 puntos en la escala de HHSS de los padres, los resultados apuntan a que ya poseen habilidades sociales para hacer frente a situaciones de la vida diaria, estando en coherencia con los estudios realizados por Lacunza y Contini (2009) con niños de 3 años. La escasez y el reducido número de estudios con niños menores de 3 años hace con que sea muy difícil comparar estos resultados con otros de la misma índole y temática en edades tan tempranas.

Los resultados obtenidos a partir del apartado “Diferencias entre la percepción de habilidades sociales de los padres y la percepción de la profesora” son coherentes con la hipótesis 1 planteada al inicio de este trabajo de investigación: “Los padres tienen una percepción superior de las habilidades sociales en los/as niños/as, en comparación con



la percepción de la profesora”, ya que en relación a la diferencia de medias entre la percepción de los padres y la percepción de la profesora, los datos arrojados confirman que hay diferencias significativas, y que además estas diferencias son relevantes, dado que el nivel de significación es menor que 0,05. No podemos especificar las causas o motivos de esta diferencia de valoraciones, para esto tendríamos que adentrarnos en una nueva investigación con una muestra de mayor tamaño y verificar si estas diferencias de medias se mantienen y se confirman en la opinión de otros padres y profesores, ya que tampoco hay estudios similares que puedan corroborar estos resultados. Únicamente podríamos arriesgarnos o aventurarnos, a decir que los ítems en la Escala de Habilidades Sociales están pensados y desarrollados para evaluar la adquisición de habilidades sociales en conexión con las relaciones e interacciones comunicativas entre padres, hermanos y grupo de iguales. El profesorado es testigo de innumerables situaciones de interacción entre grupo de iguales, y en este aspecto posee una posición privilegiada debido a la gran cantidad de tiempo que pasa con los niños, algo menos frecuente en las situaciones de interacciones con padres o familiares, que podría conllevar a contestaciones ambiguas en relación a los ítems indicadores de las interrelaciones familiares, ya que son escasos los momentos en que los padres interactúan con los niños en presencia de los profesores, lo que podría implicar una menor puntuación en estos ítems por parte de los profesores. De ninguna manera esto es concluyente, dado que se podría interpretar la situación de manera inversa en términos de evaluación de las interacciones con los grupos de iguales, ya que los profesores tienen mayor y mejores oportunidades de evaluarlos entre grupos de iguales. Por otro lado, también debemos sopesar que aunque consideremos el estimable valor de las informaciones aportadas por los padres, dado que sería muy difícil adquirir información sobre las conductas infantiles en determinados contextos, sin embargo, tal como señala Guijo (2002) esta información no es tan rigurosa como la aportada por los profesores, ya que estos últimos cuentan con mayor rigor profesional, además Baldivieso (2006) destaca que estudios (Papalia y Wendkos, 1999) demuestran que cuando los padres evalúan a sus hijos suelen ser más indulgentes lo que conlleva a resultados menos objetivos.

Finalmente, en función de los últimos resultados arrojados, referentes a la relación entre desarrollo comunicativo y habilidades sociales, constatamos a través de las correlaciones efectuadas que existe una estrecha relación en muchos de los distintos

apartados del Inventario 2 de desarrollo comunicativo y el nivel de habilidades sociales percibidos tanto por la profesora como por los padres. Tal y como muestran los datos del coeficiente de correlación Tau\_b de Kendall en la TABLA 15, de los 10 apartados evaluados en el Inventario 2, hasta 5 de ellos se correlacionan significativamente y de manera positiva con los resultados de la escala de HHSS de los padres y de la profesora. Esto significa que los sujetos con mayor puntaje y mejores niveles en “resultados de la escala de HHSS de los padres”, son los que tienen mejor desempeño y desarrollo comunicativo y lingüístico en términos de vocalizaciones, vocabulario-producción de palabras, gramática-terminaciones de palabras y en complejidad morfosintáctica, de la misma forma, también poseen mayor y mejor puntaje en “resultados de la escala de HHSS de la seño” y vice-versa. En este mismo sentido, la TABLA 15 también muestra correlaciones positivas y estadísticamente significativas (todas a nivel 0,01, a excepción de verbos difíciles a nivel 0,05) entre “resultados de la escala de HHSS de la profesora” y los apartados que se refieren a vocabulario-producción de palabras, gramática-terminaciones de palabras, gramática-verbos difíciles y complejidad morfosintáctica; evidenciando que cuando existe un mayor desarrollo comunicativo en estos apartados, también se da un mayor puntaje en habilidades sociales en “resultados de la escala de HHSS de la profesora”.

Por el contrario, merece la pena destacar que en los datos ofrecidos por el coeficiente de Kendall hay una relación moderada, de correlación negativa estadísticamente significativa (0,05) entre el apartado de la “Parte 2: palabras-usos del lenguaje-pregunta” y “resultados de la escala de HHSS de los padres”, lo que significa que los sujetos con puntuaciones más bajas en habilidades sociales tienden a tener mejor desempeño en usos del lenguaje en los que se refiere al ítem de realizar preguntas y vice-versa. Además, estos datos también se reflejan en el coeficiente de Spearman, ya que también se correlacionan de forma negativa el mismo apartado de palabras-usos del lenguaje-preguntas con ambos resultados de las escalas de habilidades sociales de los padres y de la profesora. Con respecto a estos últimos datos, podemos derivar en los siguientes planteamientos: o bien los padres en el momento de contestar este ítem del inventario no lo comprendieron debidamente ofreciendo una información equivocada sobre su hijo, dado que en lo mismo, lo único que se cuestiona a los padres es “¿Hace preguntas?”, con lo cual no se especifica el tipo de pregunta y tampoco se da ejemplos como en otros apartados, esta equivocación es algo factible desde el punto de vista de

que los padres contestaron a los inventarios fuera de nuestra presencia, en sus hogares, sin posibilidad de consultar dudas en este preciso momento, o de que por nuestra parte tuviéramos la posibilidad de solucionar cuestiones más allá de las aclaraciones ofrecidas cuando se entregó los correspondientes inventarios; o bien por otro lado, pudiera ser que los niños participantes de la muestra, considerando la evolución del desarrollo infantil, todavía no logren el dominio y ejecución de esta habilidad. Si tenemos en cuenta los datos de baremación del inventario y las afirmaciones de López-Ornat et al (2005), en las que señala que aunque el 50% de los niños alcancen esta habilidad a partir de los 21-22 meses, los datos revelan que apenas el 54,14% lo logran a los 25 meses, y solamente a partir de los 28 meses lo alcanzan el 92%, descendiendo a los 90% a los 29 y 30 meses, por eso cabe valorar que el 22,2% de nuestra muestra que no realiza preguntas pudiera encontrarse en proceso de adquisición, en lo que concierne al desarrollo de sus capacidades comunicativas de preguntar con el propósito de informarse o interactuar. En ambos sentidos, consideramos las limitaciones propias de esta investigación, ya que lo más apropiado sería seguir el desarrollo evolutivo de los sujetos de la muestra, acompañar su crecimiento y comprobar a través de los mismo instrumentos y otros que puedan ser complementarios para respaldar y verificar en qué etapa de su desarrollo podrían llegar a lograr el total dominio de este tipo de uso del lenguaje, así como su posible relación con el desarrollo de las habilidades sociales. Además, teniendo en cuenta el reducido número de la muestra de la investigación, lo más conveniente sería aumentarla buscando así confirmar si estos resultados se mantienen y si se demuestran en otros sujetos de la misma edad.

Con respecto a los datos de la TABLA 16, en la que se muestra los resultados del coeficiente de Spearman, se denota que reflejan y también confirman los del coeficiente de Kendall, ya que por medio de ellos se evidencia la existencia de correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre “resultados de las HHSS de los padres” y los apartados que se refieren a vocabulario-producción de palabras, gramática-terminaciones de palabras y complejidad morfosintáctica, lo mismo ocurre entre “resultados de las HHSS de la profesora” y los apartados relacionados a vocabulario-producción de palabras, gramática-terminaciones de palabras, gramática-verbos difíciles y complejidad morfosintáctica. Entendemos a partir de estos datos que los niños que presentan un mayor desarrollo comunicativo y lingüístico en los apartados mencionados, son los que también obtienen mejores puntuaciones tanto en los

resultados de las escala de habilidades sociales de los padres como de la profesora. Por lo tanto, los datos son pertinentes y confirman la hipótesis 2: “a mayor desarrollo comunicativo, mayor desarrollo de las habilidades sociales.”

No obstante, en los resultados del coeficiente de Spearman, consideramos relevante señalar, aunque sea solamente en un caso, que existe correlación negativa entre “resultados de la escala de la profesora” y el apartado referido como “gramática-palabras sorprendentes sobregeneralizaciones-nombre”. De esta forma podemos sostener que los sujetos que realizan menos errores de sobregeneralización nominal, son también los que tienen una mayor puntuación en habilidades sociales y vice-versa, es decir, han dado un paso más en su desarrollo evolutivo y ya no realizan este tipo de error, dado que ya dominan algunas características de la morfología nominal en español, tal como lo expresa López-Ornat et al (2005). Con respecto a estos datos, podemos seguir manteniendo la hipótesis 2, planteada a partir del objetivo 4 de comprobar si existe relación entre el desarrollo comunicativo y el nivel de habilidades sociales en los niños de 24 a 30 meses, confirmando que cuando se da un mayor desarrollo comunicativo y lingüístico, se da también un mejor nivel en habilidades sociales.

Estos resultados parecen concordar con las investigaciones realizadas por Guijo (2002) en su estudio de la conducta prosocial en niños de 5 a 6 años, teniendo en cuenta que la conducta prosocial debe ser considerada como una dimensión dentro de las habilidades sociales y que tiene una función relevante en el desarrollo de las relaciones interpersonales, así como en la interacción con los iguales; este autor concluye en sus estudios que la competencia comunicativa se evidencia como uno de los predictores más destacados de las conductas prosociales, además señala una ceñida relación entre la competencia comunicativa pragmática y la conducta prosocial. No obstante, valora la competencia comunicativa más como un medio para apoyar relaciones sociales, y no como el origen de interacciones sociales positivas.

En relación con todo lo expuesto anteriormente y teniendo en consideración que no existen investigaciones similares con sujetos menores de 3 años, entendemos que el valor de esta investigación se encuentra sobretodo en su carácter novedoso al proponer el estudio de la relación entre comunicación y lenguaje y las habilidades sociales en tan temprana edad. Asimismo, es relevante considerar que tanto Caballo (1999) como Monjas (2009) subrayan la importancia de los componentes conductuales, y

específicamente los verbales, como uno de los elementos esenciales en los sujetos socialmente habilidosos. Caballo (1999) además enfatiza que al investigar sobre las diferencias entre personas socialmente habilidosas y no habilidosas, se observa que los sujetos que presentan mayor número de palabras, de tiempo hablando y menos trastornos en el lenguaje son las que presentan niveles de alta habilidad social. De igual forma, Caballo y Buela (1989) en una investigación para diferenciar personas de baja, media y alta habilidad social, al evaluar la cantidad y la frecuencia de algunos elementos conductuales, evidenciaron la cantidad del habla como uno de los componentes fundamentales en el comportamiento socialmente habilidoso.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, concluimos que existen numerosas investigaciones tanto en el ámbito de desarrollo comunicativo como en el de habilidades sociales, pero el resultado es ínfimo si mencionamos la relación entre ambas en temprana edad, especialmente antes de los 3 años. Por medio de esta investigación hemos podido acercarnos al conocimiento del desarrollo comunicativo de los niños de 24 a 30 meses, así como al nivel de habilidades sociales que poseen.

Concluimos además, que existen diferencias significativas entre la percepción de los padres y la percepción del profesorado en relación al nivel de habilidades sociales, y de que la puntuación media obtenida por los niños es mayor en los cuestionarios evaluados por los padres que en los evaluados por el profesorado.

En lo concerniente a la relación entre desarrollo comunicativo y el desarrollo de las habilidades sociales, se confirma parcialmente la hipótesis planteada de que a mayor desarrollo comunicativo mayor desarrollo en habilidades sociales, demostrando que el perfil de desarrollo comunicativo (en relación a: Vocalizaciones, Palabras-Producción de Palabras, Palabras-usos del lenguaje-pregunta, Gramática-Terminaciones de Palabras, Gramática-Verbos difíciles, Gramática-Complejidad Morfosintáctica, Gramática- Palabras Sorprendentes-Sobregeneralizaciones-Nombres) es un buen predictor del nivel de habilidades sociales en la infancia. De esta forma, consideramos que debemos fomentar desde edades muy tempranas la enseñanza-aprendizaje tanto de habilidades comunicativas como de las sociales, para que de esta manera los niños logren en un futuro un buen clima de convivencia escolar.

Como futuras líneas de investigación podemos señalar la ampliación de este estudio a través de una muestra más amplia de participantes, para de esta forma poder comprobar

si algunos resultados se mantienen, como es el caso de las diferencias significativas entre la percepción del nivel de habilidades sociales entre los padres y el profesorado. Además, sería interesante conocer si las correlaciones existentes en este estudio se mantienen en muestras de niños de 4 o 5 años, y por fin creemos que sería pertinente elaborar estrategias o programas que pudieran ser aplicados con el objetivo de fomentar el desarrollo de las habilidades comunicativas en conjunto con las habilidades sociales, analizando además como estos influyen en la convivencia escolar.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baldivieso, C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España.

Ballesteros, R. y Gil, D. (2002). *Habilidades Sociales*. Madrid: Síntesis.

Botero, C. (2005). Efectividad de una técnica de intervención cognitivo-conductual para el trastorno por estrés postraumático en excombatientes colombianos. *Universitas Psicológica*, 4, 205-219.

Briones, G. (2002). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Bogotá: ICFES.

Caballo, V. (1999). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Cano, A. (2006). Comunicación y lenguaje. Extraído el 2 de Mayo del sitio Web de la Universidad de Castilla la Mancha: <http://www.uclm.es/profesorado/agcano/comunicacion.htm>

Castillo, R.; Cansino, M; Pérez-Salas, C.; Catalán, J.; Bravo, C. y Acosta, H. (2008). Diseño y validación de una escala de competencia comunicativa y social para niños. *Terapia Psicológica*, 26, 173-180.

Cavallo, V. y Buela, G. (1989). Diferencias conductuales, cognoscitivas y emocionales entre sujetos de alta y baja habilidad social. *Revista de Análisis del Comportamiento*, 4, 1-19.

Fernández, M. (2007). Aspectos psicoevolutivos del lenguaje. Proyecto docente.

Frederick y Morgeson (2005). Selecting individuals in teams settings: the importance of social skills, personality characteristics and teamwork knowledge. *Personal Psychology*, 53, 533-611.

Gresham, F. (1988). *Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation*. En J. C. Witt, S.N. Elliot, y F.M.Gresham (Eds.). *Handbook of Behavior Therapy in Education*.(pp. 523-546). New York: Plenum Press.

Gresham, F. y Elliot, S. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance.

Guijo, V. (2002). Estudio Multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años. Tesis Doctoral. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Burgos, España.

Halliday, M. (1982). Exploraciones sobre las funciones del lenguaje. Barcelona: Médica y Técnica.

Herrera, L. y Bravo, I. (2012). Valor predictivo de las habilidades sociales respecto a la convivencia escolar en educación primaria. Análisis en un contexto de diversidad cultural. *New Approaches in Educational Research*, vol. 1 (1), 15–24.

Kelly, J. (1982). *Social-skills training: A practical guide for interventions*. Nueva York: Springer.

Knut, G. y Frode, S. (2005). Evaluation of a norwegian postgraduate training programme for the implementation of aggression replacement training. *Psychology, Crime and Law*, 11, 435-444.

Lacunza, A. y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológica*, vol. III (1), 57-66.

Lacunza, A.; Solano, A. y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*, vol. XXVII (1), 3-29.

Lazarus, A. (1973). On assertive behavior: a brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.

León, G. y Montero, I. (2011). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Libet, J. y Lewinsohn, P. (1973). The concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312.



- Linehan, M. (1984). *Interpersonal effectiveness in assertive situations*. Nueva York: Guilford Press.
- López-Ornat, S.; Gallego, C.; Gallo, P.; Karousou, A.; Mariscal, S. y Martínez, M. (2005). *Adaptación Española de los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Mariscal, S., López-Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A. y Martínez, M. (2007). La evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico mediante la versión española de los inventarios MacArthur-Bates. *Psicothema*. Vol. 19 (nº 2), 190-197.
- Miras, F. y Fernández, M (2000). Desarrollo lingüístico. En E. Justo y M. Salvador, *Aspectos psicoevolutivos de 6 a 12 años* (pp.123-157). Servicio de Publicaciones: Universidad de Almería.
- Monfort, M. (1987). *El niño que habla: el lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: Ciencias de la Educación y Especial, D.L.
- Monjas, I. (1988). Ministerio de Educación y Cultura. *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: CIDE
- Monjas, I. (2009). *Como Promover la Convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales. (PAHS)*. Madrid: Editorial CEPE.
- Narbona, J. y Chevrie-Muller, C. (2001). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.
- Owens, Jr. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Papalia, E. y Wendkos, S. (1999). *Desarrollo humano*. Colombia: MacGraw-Hill Interramericana, S.A.
- Phillips, E. (1978). *The social skills basics of psychopathology*. Nueva York: Grune and Stratton.
- Puyuelo, M.; Rondal, J. y Wiig, E. (2005). *Evaluacion del Lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Quintana, A. (2003). *Un estudio de las dificultades de lenguaje en la educación infantil*. Canarias: Servicio de Publicaciones Universidad de la Laguna.

- Rich, A. y Schroeder, H. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83, 1081-1096.
- Rondal, J. (2005). *Componentes del lenguaje y aspectos del desarrollo desde la perspectiva de la evaluación*. En M. Puyuelo, J.A. Rondal y E. Wiig, *La evaluación del lenguaje*. (pp.1-28). Barcelona: Masson.
- Rondal, J. A. (2009). Atención temprana: comunicación y desarrollo del lenguaje. *Revista Síndrome de Down*, 26, 26-31.
- Rondal, J.A. (1982). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Serón, J. y Aguilar, M. (1992): *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. Madrid: E.O.S.
- Serra, M.; Serrat, E.; Solé, R.; Bel, A. y Aparici, M. (2008). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Siguán, M. (1991). *Origen y desarrollo de las funciones del lenguaje*. En J. Mayor y J.L. Pinillos, *Comunicación y Lenguaje*. Madrid: Alhambra Longman, S.A.
- Torres, G. J. (1996). *Como detectar y tratar las dificultades del lenguaje oral*. Barcelona: CEAC.
- Triadó, C. y Forn, M (1992). *La evaluación del lenguaje: una aproximación evolutiva*. Barcelona: anthropos.
- Vila, I. (1992). *Adquisición del lenguaje*. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C., *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 85-97). *Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Wolpe, J. (1977). *La práctica de la terapia de conducta*. México: Trillas.

## **9. ANEXOS**

Los anexos constan de:

- 1- La Escala de Habilidades Sociales para niños de hasta 36 meses de Lacunza, Solano y Contini (2009).
- 2- La carta informativa entregada a los padres.

**Escala de Habilidades Sociales (para padres/cuidadores) - 3 años de Lacunza, Solano y Contini (2009).**

Nombre niño/a:

Fecha de nacimiento:

Fecha de contestación:

De las siguientes afirmaciones señale cuál es la respuesta que mejor describe los comportamientos habituales de su niño. Elija solo una de las opciones indicadas.

**Tenga en cuenta que para responder, debe considerar los comportamientos efectivos del niño, es decir, su COMPORTAMIENTO OBSERVABLE durante los últimos 3 meses. Evite las posibles interpretaciones o inferencias.**

Las opciones de respuesta son las siguientes:

NUNCA

ALGUNAS VECES

FRECUENTEMENTE

|   | NUNCA | ALGUNAS VECES | FRECUENTE MENTE | PUNTAJE |
|---|-------|---------------|-----------------|---------|
| 1. Sonríe y/o saluda a las personas que conoce (familiares, vecinos)          |       |               |                 |         |
| 2. Puede decir su nombre cuando se lo preguntan                               |       |               |                 |         |
| 3. Comparte algún alimento, juguete u otra pertenencia con un niño que conoce |       |               |                 |         |
| 4. En sus relaciones con otros niños dice "gracias"                           |       |               |                 |         |
| 5. Menciona una aprobación cuando un niño hace algo de su agrado              |       |               |                 |         |
| 6. Se acerca a otros niños del mismo sexo para iniciar juegos o conversar     |       |               |                 |         |
| 7. Se adapta a los juegos y/o actividades que otros niños ya están haciendo   |       |               |                 |         |
| 8. Se queja si un niño le hace algo desagradable                              |       |               |                 |         |
| 9. Dice "gracias" en sus relaciones con sus padres                            |       |               |                 |         |
| 10. Menciona halagos para sus padres o a alguno de ellos                      |       |               |                 |         |
| 11. Puede responder a una pregunta sencilla de un adulto                      |       |               |                 |         |
| 12. Pregunta a los adultos sobre el porqué de algunas situaciones             |       |               |                 |         |
| Total   |       |               |                 |         |

## CARTA INFORMATIVA

Estimados padres:

La Escuela Infantil Bilingüe Colorín Colorado, desde su Departamento de Inglés, esta interesado en conocer en profundidad el desarrollo lingüístico de sus hijos/as así como su opinión acerca de cómo se relacionan con los demás, entendiendo que un desarrollo lingüístico adecuado facilita las relaciones con el entorno y optimiza su desarrollo integral. Nuestro objetivo es mejorar día a día en aquellos aspectos que pueden beneficiar a los alumnos, asumiendo que, cuanto mayor sea el conocimiento sobre estas cuestiones, mejor y más precisa será nuestra respuesta educativa.

Por esta razón, nos hemos puesto en contacto con la Universidad de Almería, en concreto con el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, para que supervise el proyecto y realice labores de asesoramiento. Igualmente, para que dicho proyecto se desarrolle con éxito, también solicitamos su colaboración.

En este sobre hay dos cuestionarios que deben ser cumplimentados por la persona (madre/padre/cuidadora) que habitualmente atiende al alumno:

- El Inventario de Desarrollo Comunicativo, relativo al desarrollo lingüístico del alumno;
- La Escala de Habilidades Sociales para niños, centrada en cómo se relaciona el niño con los demás.

Su ayuda consistirá en rellenar detenidamente los dos cuestionarios y entregárselos a la profesora de inglés (Kelly). Les agradecemos de antemano su colaboración, quedando a su disposición para cualquier duda que les pueda surgir.

Mónica Muriana Catalicio

Directora Escuela Infantil Bilingüe

Kelly Cristina Trindade

Profesora de Inglés

P.D. En caso de que usted quiera conocer individualmente los resultados de su hijo, póngase en contacto con nosotros.