

ENRIQUECIMIENTO DE INTERACCIONES COMUNICATIVAS DE MADRES DE FAMILIA DE UNA COMUNIDAD RURAL

ITZEN ASTRID GUERRA HERNÁNDEZ
SILVIA ROMERO CONTRERAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN DESIGUALDAD SOCIAL, INCLUSIÓN, TRABAJO Y EMPLEO

RESUMEN

La educación en México ha tenido avances en las últimas décadas; no obstante, en la educación básica, la equidad y la calidad educativa son todavía una tarea pendiente, y no es la excepción en el ámbito de lenguaje y comunicación. Cada niño como miembro de una sociedad desarrolla habilidades comunicativas y lingüísticas específicas que no siempre son reconocidas y aceptadas por los actores educativos; esto deja a los infantes en una situación de desventaja que trae como consecuencia el fracaso escolar.

En el presente trabajo se da cuenta de los resultados preliminares de un programa de intervención dirigido a madres de familia de una comunidad rural de San Luis Potosí, beneficiarias del servicio de educación inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo. El programa, denominado Conversar y jugar para aprender, tuvo como finalidad enriquecer las interacciones de las madres, para que ellas, en su interacción cotidiana, desarrollen en sus hijos habilidades comunicativas y lingüísticas que les permitan cumplir con las demandas de la escolaridad básica.

El programa se llevó a cabo en cinco sesiones grupales de dos horas en un periodo de cinco semanas. Participaron diez diadas (madre-hijo); cada una fue video-grabada de forma independiente en interacción en juego en tres momentos diferentes para determinar la etapa de juego y de lenguaje de los niños, así como las características de interacción de las madres.

Los resultados muestran un incremento significativo en la calidad de la interacción de las madres de familia.

Palabras clave: Interacción; Madres de familia; Educación inicial; Desarrollo del lenguaje; Medio rural.

Introducción

A partir de la suscripción de México en distintos acuerdos mundiales derivados de eventos como la Conferencia Mundial de Educación para Todos en 1990 (Jomtein, Tailandia) y el foro mundial sobre la Educación Dakar (Dakar, Senegal, abril de 2000), el Sistema Educativo Nacional se ha comprometido a alcanzar, entre otras metas, universalizar la educación básica, satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, brindar una educación de calidad y fomentar la equidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015).

Como resultado de los compromisos anteriores, en el ciclo escolar 2014-2015 incrementó la cobertura en educación básica: en preescolar fue de 71%, en primaria 98.6% y en secundaria 87.6% (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2016). No obstante, la educación aún enfrenta problemas los cuales impiden a todos los niños y jóvenes practicar de forma plena su derecho a una educación de calidad (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2013). Reportes recientes indican que una gran parte de la población que pertenece a sectores vulnerables no accede o no concluye los niveles básicos; además, todavía existe desigualdad en los servicios ofertados en las zonas rurales y urbanas, así como en escuelas privadas y públicas (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2015).

Esta brecha existente entre la escuela y las familias que se encuentran en situación vulnerable, se vislumbra en la mayoría de los ámbitos de la educación, entre ellos el de lenguaje y comunicación. En el presente trabajo se da cuenta de un programa de intervención, denominado *Conversar y Jugar para Aprender*, implementado en una comunidad rural del estado de San Luis Potosí con el objetivo de Enriquecer la interacción de las madres con sus hijos en edades tempranas, para que ellas en interacción cotidiana apoyen al desarrollo de habilidades comunicativas que les permitan a los menores cumplir con las demandas cuando se integren a la escolaridad formal.

Desarrollo

Una de las tareas en la educación básica, común tanto en escuelas de zonas rurales como urbanas, es lograr que los alumnos empleen el lenguaje oral y escrito de forma competente (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011). Aunque se potencie el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en la escolaridad, la adquisición del lenguaje oral es un proceso complejo iniciado desde el nacimiento. El primer periodo crítico para el desarrollo del lenguaje abarca desde el nacimiento hasta los 5 años de edad (Romero, 2002), es decir, incluye un periodo antes de que los niños se integren a la educación formal.

Diversas teorías han intentado explicar el desarrollo del lenguaje, en términos de las capacidades del niño y el rol de la sociedad en este proceso. Skinner (1957) planteó a través del condicionamiento y reforzamiento de los adultos que los niños alcanzan la competencia lingüística, y que por sí solos aportan poco en el aprendizaje de una lengua. Chomsky, por su parte postuló en su teoría innatista que los infantes poseen un *Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje (DAL)* el cual les permite derivar las reglas gramaticales universales del lenguaje de la información presentada por los adultos (Chomsky, Belletti y Rizzi, 2002); a pesar de lo anterior, el teórico considera al ambiente verbal ofrecido por el adulto como una fuente inadecuada para desarrollar habilidades lingüísticas.

En los últimos años diversas investigaciones han mostrado que los adultos tienen un rol más activo en la adquisición del lenguaje. Las interacciones en escenarios rutinarios y estables ofrecidos por los adultos les proporcionan a los niños, en sus primeros años de vida, un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (*SAAL o LASS por sus siglas en inglés Language Acquisition Support System*; Bruner, 1986).

El sistema de apoyo ayuda a los niños a pasar de una comunicación prelingüística a una lingüística. En esta transición, según Bruner (1986), los adultos modifican su interacción a las habilidades cognitivas e interactivas de los niños; ofertan información de forma dosificada y ofrecen modelos en cada oportunidad con el fin de ayudar a los infantes a pasar de gestos y vocalizaciones a palabras y frases. Éstas son características deseables y generalizables, sin embargo, de un contexto a otro se pueden advertir diferencias de interacción, debido a que los adultos se relacionan con el niño de acuerdo con sus creencias acerca de cómo éste aprende su lengua, así como sus propias expectativas del rol comunicativo del niño en diferentes edades (Bruner, 1986; Blount, 1977).

En algunas zonas, como la urbana de clase media, desde que nacen sus hijos las madres interactúan con ellos cara a cara, se centran en sus intereses, interpretan sus movimientos y emplean un registro simplificado. Cuando los infantes ya pueden participar en una conversación más elaborada, las cuidadoras mantienen esas características y hacen uso de turnos (Ochs y Schieffelin, 1994; Heath 1983 citado en De León, 2005).

En otras comunidades, como las rurales, los niños en etapa prelingüística participan sólo como observadores, ya que las cuidadoras creen que los pequeños no entienden. Al inicio de la etapa lingüística, cuando los niños hacen intentos por participar en las conversaciones, las madres se dirigen a ellos empleando un habla dirigida en forma de susurro y mantienen poco contacto visual (Ochs y Schieffelin, 1994; Gallaway y Richards, 1995 citado en De León, 2005).

Estas interacciones de las que son parte los niños en zona rural, provoca desarrollen habilidades comunicativas y lingüísticas en ocasiones distintas a los de niños de zona urbana; sin embargo, las habilidades de las minorías no siempre se reconocen y aceptan en la escolaridad formal. En otras palabras, algunos docentes, actores principales del sistema educativo, encuentran las diferencias lingüísticas y comunicativas de los niños de zonas rurales o urbano-marginales como

defectos (Labov 1985 citado en Jociles, 2006); para remediar esos defectos imponen exigencias que dejan en desventaja a los infantes (Baeza, 2008) y en ocasiones traen consigo otras dificultades como el fracaso escolar.

Con los referentes anteriores se decidió diseñar un programa de intervención dirigido a madres de familia de una comunidad rural beneficiarias del servicio de educación inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). El objetivo principal del programa es enriquecer las prácticas comunicativas de las madres de familia, de tal manera que desarrollen habilidades comunicativas y lingüísticas en sus hijos que les permitan cumplir con las exigencias de la escolaridad básica. Antes de examinar la metodología seguida para la implementación del programa, es preciso abordar el enfoque en el que se sustenta esta intervención.

Intervención materna para el desarrollo del lenguaje

En la intervención en el lenguaje y la comunicación se habla de distintos enfoques de intervención: de enseñanza directa y naturalistas (Warren y Yoder, 1994). El primero se caracteriza por recurrir al condicionamiento operante y al reforzamiento en la intervención del lenguaje; el adulto, desde esta perspectiva, programa los contenidos de enseñanza, dirige la interacción en situaciones restringidas con el niño y usa materiales instruccionales y retroalimentación continua para mantener la participación del infante. Una intervención con este enfoque es poco útil para intervenir en una etapa prelingüística o para enseñar habilidades pragmáticas, y, dado que se centra en el logro de objetivos en el contexto terapéutico, tiene poco impacto en la vida cotidiana.

En contraste, el enfoque naturalista ve al lenguaje como un proceso que demanda el desarrollo cognitivo, social y semiótico; el rol del adulto, en este caso, es seleccionar los procedimientos y estrategias de enseñanza de acuerdo con los intereses e intentos de comunicación del niño, para ampliar y refinar su lenguaje a una forma más convencional en contextos significativos (Kaiser, 1993).

Conforme pasa el tiempo se concede mayor importancia a la intervención en contextos reales utilizando procesos naturales de aprendizaje; por ende, han aumentado los programas de intervenciones del lenguaje sustentados en los enfoques naturalistas que involucran a personas significativas para los niños, en especial los padres de familia, a las terapias o a los programas de intervención (Baker, Piotrkowski & Brooks-Gunn, 1999; Warren y Yoder, 1994; Kağıtçıbaşı, Sunar & Bekman, 2001). El trabajo con padres de familia parte de la premisa de que ellos por naturaleza emplean una serie de estrategias que apoyan al desarrollo del lenguaje de sus hijos (Bruner, 1986), pero cuando la familia se encuentra en situación vulnerable, es necesario reforzar o ampliar sus estrategias. De modo que el programa, cuyos resultados se presentan en este trabajo, se basa en un enfoque naturalista. La labor del especialista consistió en enseñar a madres de familia de una comunidad rural procedimientos y estrategias que les permitan incrementar habilidades comunicativas y lingüísticas de su hijo(a) en edades tempranas.

Metodología

En el presente trabajo se reportan los resultados de la implementación de un programa denominado *Conversar y jugar para aprender* con diez diadas (madre-hijo) que asisten al servicio de Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en la comunidad rural del Estado de San Luis Potosí. Todas las madres son amas de casa; su edad oscila entre los 24 y los 34 años. La edad de los niños participantes oscila entre los 19 meses y los tres años once meses; seis eran del sexo masculino y cuatro del femenino.

Procedimiento

El programa *Conversar y jugar para aprender* consiste en cinco sesiones semanales de dos horas en un periodo de cinco semanas. Los contenidos abordados se basan en el programa *Entrenamiento en Interacción Comunicativa (EIC)* (Romero, 2015; Romero, 2008). La sesión 1 tuvo por objetivo que las madres reconocieran las formas de comunicación de sus hijos menores de 4 años de edad en cuanto a intención, elaboración lingüística y grado de convencionalidad. Las sesiones 2, 3 y 4 favorecieron el reconocimiento y empleo de nueve estrategias de mediación comunicativa que favorecen la comunicación de los niños. Por último, la sesión 5 tuvo como finalidad que las madres reconocieran su apoyo como fundamental en el desarrollo del lenguaje de su hijo(a) y así se comprometieran a apoyar en este proceso.

El diseño de la intervención siguió el Modelo Instruccional General de García, Fletcher y Romero (2009), e incluyó actividades iniciales la recuperación de las perspectivas, conocimientos y experiencias de los aprendices (Pozo, 2010). La organización de las sesiones fue la siguiente:

1. Introducción (Sesión 1) o recapitulación de las sesiones anteriores (Sesiones 2 a 5).
2. Mis conocimientos y experiencias (Sesiones 1 a 5).
3. Discusión guiada de diferentes temáticas (Sesiones 1 a 5).
4. Instrucción directa y modelamiento de estrategias de mediación comunicativa (Sesiones 2 a 4).
5. Práctica guiada (madre-madre) y práctica independiente (madre-hijo) de estrategias de mediación comunicativa (Sesiones 2 a 4).
6. Retroalimentación correctiva (Sesiones 2 a 4).
7. Elaboración de materiales para la interacción comunicativa en juego (Sesión 1 a 3).

En todas las reuniones los niños estuvieron a cargo de un actor educativo del CONAFE en la primera mitad de la sesión, mientras la facilitadora abordaba algunos contenidos con las madres de familia. En la segunda mitad de la sesión, los niños se integraron a las actividades.

Recolección y análisis de los datos

Las díadas (madre-hijo) fueron video-grabadas de manera independiente en una interacción en juego durante cinco minutos en tres ocasiones: momento 1, antes de la implementación del programa; momento 2, al término de la implementación; y momento 3, dos meses después de que concluyó el programa. Para el juego se les otorgó un paquete de juguetes (incluía animales y otros objetos de una granja).

La información recabada mediante las video-grabaciones de la interacción en juego adulto-niño, fue transcrita y Micro-analizada con apoyo de un *Formato de análisis de interacción* (FAI; Romero, 2008). Éste es un instrumento de corte cuantitativo mediante el cual se determinan las características de interacción de las madres de familia en tres áreas: *co-construcción de rutinas de juego*, *estrategias de mediación comunicativa* y *calidad de la interacción* de los adultos.

Co-construcción de rutinas de juego evalúa el manejo de los adultos de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP; Vygotsky, 1979) de los niños para el desarrollo del juego. En otras palabras la ZDP es la brecha existente entre el nivel de desarrollo real del niño y el nivel potencial; en ella se encuentran las funciones que el niño no ha desarrollado, pero que se desarrollarán bajo la guía de un adulto (Vygotsky, 1979). Para determinar el manejo de los adultos de la ZDP se determinan y se comparan la etapa de juego del niño y del adulto, con base en los siguientes criterios: el uso de objetos, la secuencia de acciones, negociación del objetivo y tipo de evento que representa. Según el ajuste de los adultos cada criterio se puntúa de uno a tres (1= insuficiente, 2= regular, 3= bueno), dando un puntaje máximo de 12.

Estrategias de mediación comunicativa valora el manejo de los adultos de la ZDP para el desarrollo del lenguaje de los niños. Esta área se puntúa de uno a tres (1= insuficiente, 2= regular, 3= bueno). En esta área es necesario conocer el nivel de competencia comunicativa del niño y el adulto al interactuar con el menor.

Por último, calidad de la interacción evalúa, de uno a tres puntos (1= insuficiente, 2= regular, 3= bueno), cuatro criterios que proponen MacDonald y Carroll's (1992) en su modelo ecológico de intervención y retoma Romero en su programa EIC (2008): balance (BAL), contingencia (CONT), estilo conversador (EC) y cercanía afectiva (CA), dando un puntaje máximo de 12.

- Balance: en la interacción madre e hijo(a) deben tener las mismas oportunidades de participar en cuanto a tiempo, turnos, roles y selección de temas de juego o conversación.
- Contingencia: la madre debe mantener una relación cercana con el interés comunicativo de su hijo(a).
- Estilo conversador: la madre evita dar órdenes, llamar la atención y hacer preguntas retóricas a su hijo(a).

- Cercanía afectiva: en la interacción la madre hace sentir al niño cómodo y aceptado.

La información recabada mediante los videos y el FAI se codificó en una base de datos creada en SPSS versión 19 para realizar un análisis estadístico.

Resultados

A las sesiones del programa diseñado asistieron de forma constante ocho de las diez madres inscritas. Enseguida se muestran los resultados de los tres momentos de evaluación con respecto a la etapa de juego y el nivel de competencia comunicativa de los niños, y en cuanto a las características de interacción de las madres de familia.

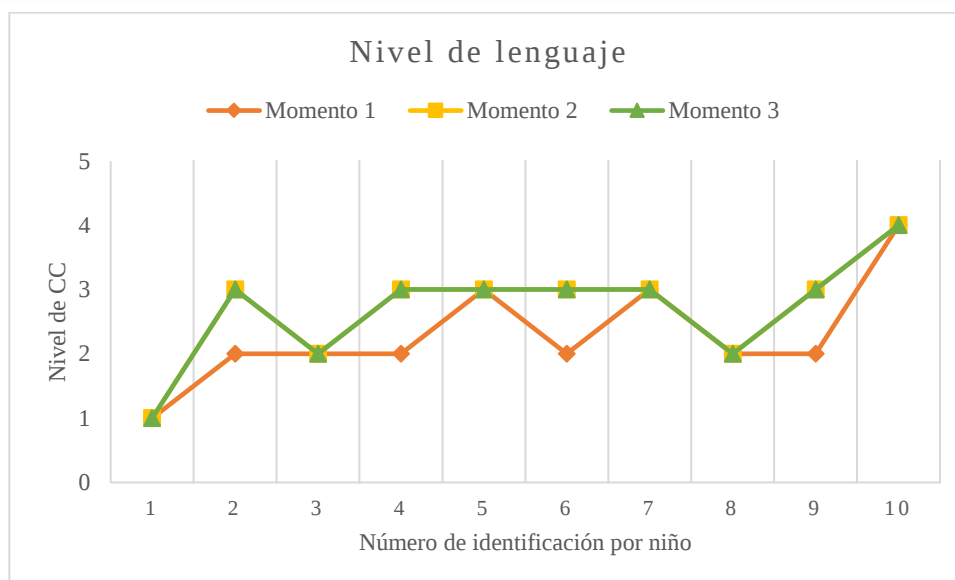
En el juego, de las diez posibles etapas que propone Romero (2008), la mayoría de los niños en la evaluación inicial se ubicaron en una etapa III, es decir, realizan un juego autosimbólico caracterizado por el uso los objetos y juguetes según su función de forma independiente (desarrollo típico entre 17 y 19 meses de edad). En las evaluaciones posteriores persiste esta etapa de juego, pero hay algunos niños en una etapa IV (19-22 meses), en otras palabras, los niños extienden el juego a otros muñecos o personas (Ver tabla 1).

Tabla 1

Número de niños de la ZR por etapa de juego

Etapa de juego	Mo mento 1	Mo mento 2	Mo mento 3
II. Exploración	3	1	1
III. Autosimbólico	7	8	6
IV. Simbólico con otros	0	1	3
N	10	10	10

En la Gráfica 1 se presentan los resultados de la competencia comunicativa de los niños en los tres momentos de evaluación; el eje horizontal muestra el número de identificación de cada uno de los niños, y el eje vertical el nivel de competencia. Como se puede apreciar, el nivel con mayor recurrencia es el 2, es decir, los niños emplean palabras formadas por una o dos sílabas simples; estas emisiones las reconocen adultos de su contexto inmediato (Romero, 2008). Seis de los diez niños no mostraron un incremento de nivel en las evaluaciones finales respecto del nivel alcanzado en la evaluación inicial.



Gráfica 1. Nivel de competencia comunicativa de los niños en los tres momentos de evaluación

En co-construcción de juego (CCJ) la mayoría de las madres de familia obtuvieron una puntuación entre 4 y 5 en el momento 1; en los momentos 2 y 3 aumentó el número de participantes con una puntuación de 5 y 6. En estrategias de mediación comunicativa (EMC) los resultados son similares; las cuidadoras obtienen puntuaciones bajas en su ajuste al nivel de lenguaje de sus hijos, mismas que aumentan en las dos últimas evaluaciones, pero no de forma significativa (Ver tabla 2).

Tabla 2

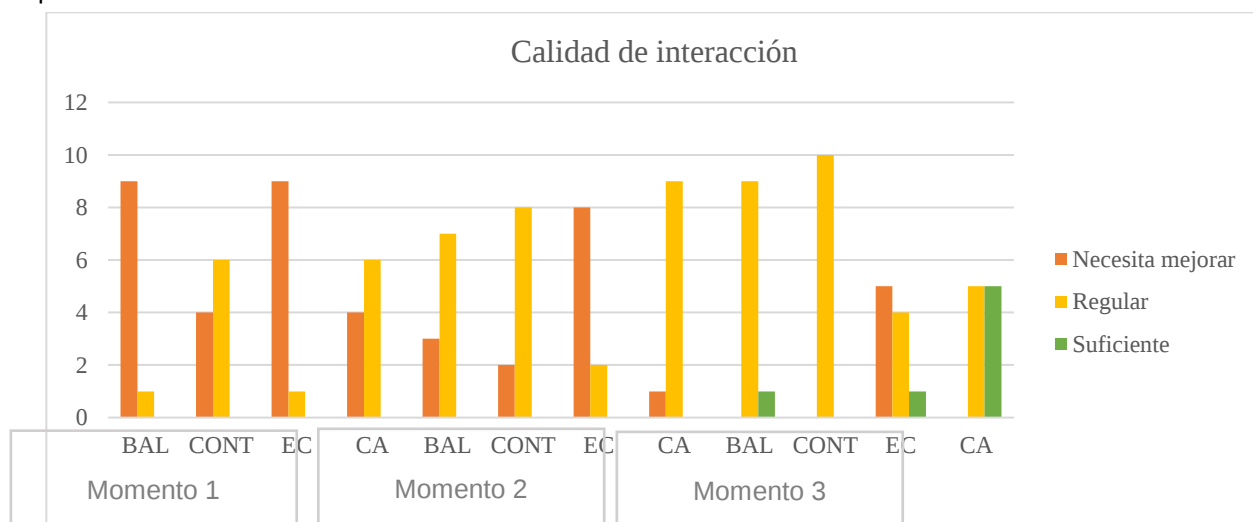
Media y desviación estándar (DE) en co-construcción de juego y estrategias de mediación comunicativa

		Momento 1		Momento 2		Momento 3	
		C	E	C	E	C	E
		CJ	MC	CJ	MC	CJ	MC
Zona rural	0	4.	1.	4.	1.	4.	(1
		2	2	2	7	6	.7)
		(.	(.	(.	(.	(.	(.
		63)	42)	42)	48)	51)	48)

CCJ=Co-construcción de juego. EMC=Estrategias de mediación comunicativa

En relación con la calidad de interacción (Ver Gráfica 2), antes del programa la mayoría de las madres se ubican en “necesita mejorar” en las dimensiones de balance y estilo conversador, puesto que se observó lo siguiente: hablaban en demasía sin dar oportunidad a los niños de participar; y daban órdenes excesivas e innecesarias para controlar el comportamiento y la atención de los niños.

En contingencia y cercanía afectiva seis de las diez participantes lograron puntuaciones regulares, esto indica que en ocasiones seguían los intereses de los niños y mostraron interés por interactuar con ellos.



Gráfica 2. Puntuaciones en las dimensiones de calidad de interacción: balance (BAL), contingencia (CONT), estilo conversador (EC) y cercanía afectiva (CA).

En el momento 2 de evaluación la mayoría de las madres obtienen calificaciones regulares en las dimensiones evaluadas con excepción de estilo conversador. Es pertinente resaltar que ninguna madre obtuvo una puntuación suficiente en alguno de los indicadores.

En el momento 3 de evaluación algunas madres alcanzan una calificación suficiente en CA (5), BAL (1) y EC (1); no obstante, cinco de las diez cuidadoras en EC obtienen puntuación de “necesita mejorar”. La tabla 3 muestra la media y la desviación estándar de cada dimensión en los tres momentos de evaluación.

Tabla 3

Media y desviación estándar (DE) en las dimensiones de Calidad de interacción

Dimensiones	M1 (n=10)	M2 (n=10)	M3 (n=10)
BAL	1.1 (.31)	1.7 (.48)	2.1 (.31)
CONT	1.6 (.51)	1.8 (.42)	2 (0)
EC	1.1 (.31)	1.2 (.42)	1.6 .69

	1.6 (.51)	1.9 (.31)	2.5 (.52)
CA			
	5.4 (.69)	6.6 (.69)	8.2 (1.2)
CI			

M1=momento 1; M2= momento 2; M3= momento 3; BAL= balance; CONT=contingencia; EC= estilo conversador; CA= cercanía afectiva; CI=calidad de interacción.

Todos los indicadores muestran un incremento en el momento 2 y 3 de evaluación, pero en este último es mayor el avance a excepción de estilo conversador. Mediante una prueba estadística no paramétrica (U de Mann-Whitney), se identificó que las diferencias son significativas entre el momento 1 y el momento 2 en la dimensión de Balance ($U=20$, $p=.008$) y en el total de la Calidad de la interacción ($U=12.5$, $p=.002$).

Las diferencias entre el momento 2 y el 3 son significativas en Balance ($U=31.5$, $p=.045$), cercanía afectiva ($U=22.5$, $p=.010$) y en el total de la Calidad de la interacción ($U=11$, $p=.002$); pero hay mayor significancia entre el momento 1 y el 3 en el total de la Calidad de interacción ($U=.000$, $p<.001$) y en todas las dimensiones (balance $U=4.5$, $p<.001$; contingencia $U=30$, $p=.029$) excepto estilo conversador.

Conclusiones

Las madres de familia, en especial las habitantes de zonas rurales, juegan un rol importante en el desarrollo de sus hijos los primeros años de vida, dado que estas cuidadoras en ocasiones son con quienes los infantes interactúan la mayor parte del tiempo antes de entrar a la escuela.

Los resultados preliminares muestran que el programa Conversar y jugar para aprender transformó de forma positiva algunas características de interacción de las madres de familia. No todos los niños incrementaron su nivel de competencia comunicativa, lo cual indica que es necesario hacer una evaluación a largo plazo para definir si hay un impacto significativo en esta variable.

Los resultados muestran que fue pertinente realizar la evaluación tiempo después del término del programa, tal como se ha realizado en programas de intervención (Kağıtçıbaşı, Sunar y Bekman, 2001), para identificar si las prácticas transformadas en las madres persisten y si hay algún impacto mayor en su interacción.

Ante los primeros hallazgos presentados se demuestra que es oportuno brindar formación e información especializada a las familias en situación de desventaja; sin embargo, hay practicas comunicativas que las madres tienen internalizadas (por ejemplo, son altamente directivas), por ende, se requiere una intervención más extensa.

Referencias

- Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 193-206. Recuperado en 20 de noviembre de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200012&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052008000200012
- Baker, A., Piotrkowski, C., & Brooks-Gunn, J. (1999). The home instruction program for preschool youngsters (HIPPY). *The Future of Children*, 9(1), 116-133. Recuperado de https://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/09_01_05.pdf
- Blount, B. (1977). Parental speech to children: cultural patterns. En M. Saville-Troike (Eds.), *Linguistics and Anthropology* (pp. 117-138). Washington, D.C.: Georgetown University Press
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Madrid, España: Paidós
- Chomsky, N., Belletti, A. & Rizzi, L. (2002). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Madrid, España: Cambridge University Press
- De León, L. (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacatán*. Distrito Federal, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2008). ¿Por qué es tan importante el desarrollo del niño en la primera infancia? Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_40748.html
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2013). *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio en México Informe de avances 2013. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario%20Hp/Downloads/UNDP-MX-ODM-REInformeMex-2013.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2016). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE
- Jociles, M. (2006). Diferencias culturales en la educación. *Apuntes para la investigación y la intervención*. *Gazeta de Antropología*, 22(27). Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G22_27MariaIsabel_Jociles_Rubio.html
- Kağıtçıbaşı, C., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 333-361. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397301000715>
- Kaiser, A. (1993). Parent-implemented language intervention: An environmental system perspective. In S.F. Warren & J. Reichle (Series & Vol. Eds.) & A.P. Kaiser & D.B. Gray (Vol. Eds.). *Communication and language intervention series: Vol. 2. Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* (pp. 63-84). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- MacDonald, J., & Carroll, J. (1992). A partnership model for communicating with infants at risk. *Infants & Young Children*, 4(3), 20-30
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (1994) Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications. En Ben G. Blount (Eds.), *Language, Culture and Society*. 470-512. Georgia: Waveland Press, Inc.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (2015). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y Desafíos. Recuperado de <http://es.unesco.org/gem-report/report/2015/la-educaci%C3%B3n-para-todos-2000-2015-logros-y-desaf%C3%ADos#sthash.YM8GsBOb.dpbs>
- Romero-Contreras, S. (2002). Problemas de lenguaje y su repercusión en el proceso de aprender. En *El Aprendizaje: Aspectos cognitivos, emocionales, neuropsicológicos, de lenguaje y casos especiales*. Manuales de Comunicación Humana No. 19. (pp. 117-136). Distrito Federal, México: Secretaría de Salud.
- Romero-Contreras, S. (2008). La participación de los padres de familia de los padres en el proceso de rehabilitación de lenguaje: programa y resultados. San Luis Potosí, México: Editorial Universitaria Potosina
- Romero-Contreras, S. (2015). Enhancing Children's Communication Through Parent-implemented Language Therapy. *Childhood Education*, 91(4), 274-282.
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2011). Plan de Estudios. Educación Básica. Distrito Federal, México: SEP
- Skinner, B. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires, Argentina: Grijalbo.
- Warren, S. & Yoder, P. (1994). Communication and language intervention: Why a Constructivist Approach is Insufficient. *The journal of special education*, 28(3), 248-258. Recuperado de <http://vkc.mc.vanderbilt.edu/yoder/pdfs/warren-s-f--yoder-p-j-1994.pdf>