



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 131 PACHUCA, HIDALGO

Factores familiares y prácticas de crianza que influyen en el desarrollo
o retraso del lenguaje en el Centro de Desarrollo Infantil club “MI
CASITA”, en niños de 5 años de edad

TESIS

KARLA SÁNCHEZ TÉLLEZ

PACHUCA DE SOTO

FEBRERO 2026



IHE
INSTITUTO HIDALGUENSE
DE EDUCACIÓN



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 131 PACHUCA, HIDALGO

Factores familiares y prácticas de crianza que influyen en el desarrollo
o retraso del lenguaje en el Centro de Desarrollo Infantil club “MI
CASITA”, en niños de 5 años de edad

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN INTERVENCIÓN
EDUCATIVA

PRESENTA

KARLA SÁNCHEZ TÉLLEZ

TUTOR:

OLAYA HETZEL HERNÁNDEZ LUGO

PACHUCA DE SOTO

FEBRERO 2026



IHE
INSTITUTO HIDALGUENSE
DE EDUCACIÓN



UPN/DT/Of. No. 087/2026-I
DICTAMEN DE TRABAJO

Pachuca de Soto, Hgo., 18 de febrero de 2026.

C. KARLA SÁNCHEZ TÉLLEZ
PRESENTE.

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad, me permito informarle que, como resultado del análisis realizado a la **TESIS** intitulada: **"FACTORES FAMILIARES Y PRÁCTICAS DE CRIANZA QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO O RETRASO DEL LENGUAJE EN EL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL CLUB "MI CASITA", EN NIÑOS DE 5 AÑOS DE EDAD "**, presentada por su tutora **MTRA. OLAYA HETZEL HERNÁNDEZ LUGO** para obtener el título de Licenciada en Intervención Educativa, al haber reunido los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Con base en lo anterior, tengo a bien informarle que puede ser presentado ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


DRA. MARISOL VITE VARGAS
PRESIDENTA
H. COMISIÓN DE TITULACIÓN

C.c.p.- Depto. de Titulación. - Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.
Documento válido por 60 días a partir de la fecha de expedición.

MVV/JMVC/jahm*

Agradecimientos:

A mis padres, por siempre ser mi apoyo incondicional y amarme desde hace 23 años, agradezco mucho el esfuerzo que hicieron al educarme de la manera en la que lo hicieron, por transmitirme sus valores y cariño.

A mis hermanos que fueron mi fuerte durante la infancia, por esas risas y esos años que lamentablemente no van a regresar, ya vendrán tiempos mejores y podremos salir adelante juntos como hermanos.

A mi abuelita que se adelantó y no pudo estar en mi proceso, gracias por siempre amarme y enseñarme que no estoy sola, te amo hasta el cielo, viejita chula.

A mi familia en general por aportar un granito de arena en la construcción de mi persona y la finalización de mi carrera.

A mi mejor amiga por ser la hermana que nunca tuve, gracias por estos 10 años de momentos y recuerdos que llevaré por siempre en mi corazón. A toda su familia por abrirme las puertas de su casa y brindarme el apoyo y cariño que muchas veces llegué a necesitar.

A mi novio, quien ha estado conmigo en las buenas y en las malas, por alentarme a terminar con lo que empecé y estar para mi siempre, ¡Gracias infinitas!

A mi asesora, Mtra. Olaya Hetzel Hernández Lugo por comprender cada una de las situaciones que por poco y me impiden terminar mi carrera, gracias infinitas por ayudarme, ser paciente y compartir parte de sus conocimientos con cada uno de sus alumnos asesorados.

Dedicatorias:

Queridos papá y mamá,

Este logro no habría sido posible sin su amor incondicional, apoyo constante y sacrificios innumerables. Gracias por ser mi guía, mi inspiración y mi mayor motivación a lo largo de este camino. Esta tesis es también suya, pues cada paso que di fue impulsado por su amor y confianza en mí.

A mi papá quien fue mi primer amor y por gran parte de mi vida se encargó de que nada nos faltara, gracias por ser un padre presente y amarme todos los días.

A mis hermanos quienes han compartido sus vidas conmigo, por estar y levantarme aún cuando ellos estaban cayendo, por esas risas que me sacaron sin saber que estaban sanando algo que ustedes no habían roto.

A mi hermano Luis, quien me ha demostrado lo que significa amar a un hermano, gracias por ser mi compañero de vida y no dejarme sola, por enseñarme poquito de tus aprendizajes en la vida. Si pudiera, te volvería a escoger en esta y todas las demás vidas.

A mi hermano José, quien me enseñó lo que es ser una hermana mayor que cuida y protege los intereses de otra persona y aunque no lo diga mucho, ojalá algún día comprendas que ese amor que nos tuvimos por los años que vivimos juntos, sigue intacto y que siempre tendrás una hermana que va a hacer lo que sea por ti.

A mi viejita chula que se me adelantó muchísimo, sé que desde el cielo está orgullosa de su nieta.

A mi novio, quien me ha enseñado muchas cosas y ha estado siempre para mí celebrando cada logro y ayudándome a crecer.

A mi familia por estar en todos y cada uno de los momentos y tenerme paciencia en cada una de las etapas que he atravesado.

A todas las personas que se atravesaron en mi vida y dejaron un granito de arena en ella, esto se construyó con todos los aprendizajes que compartieron conmigo.

Con todo mi cariño y gratitud,

Karla

Tabla de contenido

Resumen	10
Introducción	11
Planteamiento del Problema	12
Objetivo general	13
Objetivos Específicos	13
Justificación	14
Estado del arte	15
Marco Latinoamericano	17
Marco nacional	20
Marco estatal	23
Marco teórico	27
Marco conceptual	40
Supuesto de investigación	45
Metodología y técnicas de investigación para el estudio de caso que se llevó a cabo en el Centro de Desarrollo Infantil Club “Mi casita” (CENDI)	46
Contexto institucional y Problemáticas detectadas en el CENDI “Club Mi Casita” .	57
Antecedentes históricos	61
Misión, visión y lema	62
Análisis de Resultados	69
2.1 Categoría 1: Estimulación Literaria y Ambiente Alfabetizador en el Hogar ...	70
2.2 Categoría 2: El Juego Simbólico como Escenario de Desarrollo	71

2.3 Categoría 3: Barreras del Desarrollo: Pantallas y Estilos de Crianza Restrictivos	72
Recomendaciones	74
Referencias Bibliográficas	76
Anexo 1 cuadro estadístico de la curva de aprendizaje en niños del CENDI "Mi Casita"	86
Propuesta de cuadro: curva de aprendizaje por edad y nivel de logro (porcentaje promedio)	87
Anexo 2: Detalles de ubicación	89
Fig. 1 Fachada de acceso Cendi Mi Casita	89
Fig. 2 Plano de ubicación Cendi Mi Casita	89
Fig. 3 Ubicación dentro de la Colonia San Cayetano - de Cendi Mi Casita	90
Fig. 4 Ubicación geográfica a nivel Estatal Cendi Mi Casita	90
Anexo 3: Cuestionario aplicado a padres y educadores sobre el desarrollo del lenguaje en la primera infancia	91
Anexo 4: Observación en el CENDI "Mi Casita" de Hidalgo sobre prácticas lingüísticas	93
Actividad 1: Lectura en voz alta	93
Actividad 2: Juegos simbólicos	93
Actividad 3: Conversaciones interactivas	94
Anexo 5: Entrevista con educadores sobre el enfoque pedagógico en el desarrollo del lenguaje	95
Anexo 6: Registro de actividad de juego simbólico	96
Anexo 7: Tablas de Análisis de Datos Tabla 1: Frecuencia de Estimulación Lingüística en el Hogar (Resultados de la	97

Encuesta a Padres).....	97
Anexo 8: Permisos para la Investigación.....	100
PERMISO PARA LA REALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN EN EL CENDI "MI	104
CASITA" DE HIDALGO	104
Modelo de Consentimiento Informado para Padres	106
Consentimiento para la Participación en la Investigación.....	106
Anexo 9: Instrumentos de Recolección de Datos	107
Cuestionario para Padres sobre Estimulación Lingüística.....	107
Lista de Observación en el Aula	107

Resumen

Con la presente investigación la hemos orientado preguntándonos, desde un punto de vista afectivo, ¿Cómo la familia y sus pautas de crianza afectan el avance o retroceso del lenguaje, en niños de cinco años, del CENDI “Mi Casita”? Esa pregunta nos permite indagar, no solo en el núcleo familiar, sino en el modo de la guía parental, y cómo este, incide en el proceso de la comunicación, en la primera etapa de la vida.

Es necesario entender que el aspecto social del desarrollo del lenguaje, no se da en la distancia, sino en su vinculación constante y cercana de la familia. A partir del primer año, el lactante, inicia un proceso de identificación con el ambiente, que se asocia a un conjunto de estímulos y a sus respectivas respuestas, que en este caso son de naturaleza afectiva, como la sonrisa social. El niño comienza a emitir algunos sonidos y a articular algunos fonemas, que aunque son, muy parecidos al balbuceo, son e sus primeros intentos de hablar (Papalia y Martorell, 2017).

En este sentido, al transitar el segundo año de vida (entre los 12 y 24 meses), el niño presenta, en su etapa de desarrollo, un incremento en el potencial de su capacidad expresiva que se traduce en un vocabulario de entre 10 y 30 palabras que él comienza a utilizar de forma funcional.

Este desarrollo se complementa con hitos en la comunicación no verbal, como la capacidad de responder a direcciones verbales simples y el uso intencionado de movimientos de manos y expresiones faciales para transmitir significado (Owens, 2016).

Finalmente, entre los dos y tres años, observamos una transición hacia una interacción mucho más rica y compleja. El aumento del vocabulario —que puede alcanzar hasta las trescientas palabras— y un nivel de comprensión que roza el noventa por ciento, permiten que el niño deje de ser un receptor pasivo para convertirse en un interlocutor dinámico. Como señala Hoff (2006), el lenguaje es, en

esencia, el reflejo de cómo el niño comprende su realidad a través de los puentes verbales, emocionales y sociales que se tienden en la intimidad del hogar.

Introducción

El lenguaje trasciende su función técnica para convertirse en la herramienta esencial que permite al ser humano socializar, dar nombre a sus emociones y estructurar su pensamiento. Lejos de ser una simple acumulación de códigos, aprender a comunicarse es un proceso vibrante y complejo donde convergen la biología, la cognición y el afecto (Owens, 2016). En este escenario, la familia y sus dinámicas de crianza no son solo un contexto, sino el primer filtro vital que tiene el poder de potenciar o, lamentablemente, limitar el horizonte comunicativo del niño.

La evidencia científica subraya que la riqueza de la vida en el hogar es determinante. Cuando los padres entablan diálogos cálidos y con propósito, no solo están transmitiendo palabras, sino que están facilitando que el niño organice su universo interno (Hoff, 2006). Por el contrario, los entornos marcados por el silencio pedagógico, el aislamiento frente a las pantallas y la fragilidad del vínculo afectivo, se convierten en barreras que suelen derivar en retrasos significativos en el habla (UNICEF, 2021). Es precisamente bajo esta premisa que esta investigación se adentra en el CENDI “Mi Casita”, buscando entender cómo los factores familiares moldean el camino lingüístico de los niños de cinco años.

El marco teórico de este trabajo nos permite proponer una visión del desarrollo en sentido amplio. Con Vygotsky (1978) nos alineamos en la escenificación del lenguaje como un fenómeno social, en relación con la perspectiva de Piaget (1959) sobre la progresión de la razón, y con Bruner (1983) entendemos la figura del adulto como un ‘andamiaje’ emocional y cognitivo. Estas referencias nos acompañan en la construcción del entendimiento del lenguaje como un fenómeno social, en el que la familia juega un papel insustituible de mediadora entre el niño y la sociedad.

Este estudio, desde un enfoque cualitativo, integra técnicas de observación, entrevista semiestructurada, escucha activa y diario de campo para describir e interpretar las interacciones de esta comunidad educativa. Este trabajo, más allá de la técnica y el 'diagnóstico', pretende ser un motor de transformación social. Se espera que el sentido de la obra construida se convierta en instrumentos de intervención y orientación que faciliten a las familias construir un lugar de relación cotidiano que se convierta en un espacio rico, estimulante y verdaderamente humano para la niñez.

Planteamiento del Problema

El dominio del lenguaje en su forma verbal, si bien sirve como medio de comunicación, es la única forma en la que los humanos pueden estructurar su pensamiento, regular sus emociones y relacionarse con su entorno. En México, aún con la pertinencia del señalamiento, existe una alta proporción de niños que no están en la ruta del desarrollo del lenguaje y que pone en la mesa la posibilidad de riesgos en fracasos escolares y problemas psicosociales, en el corto y en el largo plazos.

Desde una perspectiva especializada, el contexto y no lo biológico es el que provoca estos problemas. Vygotsky (1978) dice que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores es consecuencia de la interacción social, por lo que la familia es el primer agente estimulador. En entornos familiares con escasez de verbalizaciones, con estilos de crianza autoritaria o sobreprotectora, las posibilidades de los niños para explorar y practicar el lenguaje, y con esto, las posibilidades de su comunicarse, quedan altamente restringidas (García, 2009).

Sumándose a este problema estructural hay un factor contextual reciente: el aislamiento social derivado de la pandemia de COVID-19. Los niños que actualmente están matriculados en preescolar pasaron por etapas críticas de desarrollo en sus primeros años con interacciones sociales más allá del hogar que

fueron profundamente restringidas, lo que ha agravado las deficiencias en habilidades de comunicación y socialización al ingresar a la escuela.

En el CENDI “Mi Casita” en Pachuca de Soto, Hidalgo, que tiene como objetivo el desarrollo integral de la infancia, hay una incidencia preocupante de niños de 5 años con vocabulario limitado y dificultad para articular pensamientos complejos. Aunque la institución proporciona atención pedagógica, hay una investigación diagnóstica que conecta estos retrasos con prácticas de crianza específicas que ocurren en sus hogares. No está claro qué dinámicas familiares hay detrás del estancamiento lingüístico de estos estudiantes, lo que dificulta el diseño de estrategias de intervención efectivas.

Con el fin de reconocer esta realidad y transformarla, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera las prácticas de crianza y la interacción familiar influyen en el desarrollo o retraso del lenguaje oral en niños de 5 años del CENDI ‘Mi Casita’?

Objetivo general

Analizar la influencia de los factores familiares y las prácticas de crianza en el desarrollo o retraso del lenguaje oral en los niños de 5 años del CENDI “Mi Casita”, con la finalidad de identificar las barreras comunicativas y proponer estrategias de intervención.

Objetivos Específicos

Describir el nivel de desarrollo del lenguaje oral que presentan los niños de 5 años del CENDI, identificando las principales áreas de rezago (fonológico, semántico o pragmático).

Identificar las prácticas de crianza predominantes y los hábitos de estimulación lingüística en el hogar (lectura de cuentos, juego, uso de pantallas) a través de entrevistas a los padres.

Relacionar los estilos de crianza y la interacción familiar observada con las características del lenguaje de los niños, para determinar qué factores actúan como facilitadores o barreras en su desarrollo

Diseñar una propuesta de orientación dirigida a padres y educadores que fomente estrategias de estimulación temprana y prácticas de crianza favorecedoras del lenguaje.

Justificación

La adquisición y el desarrollo del lenguaje en la primera infancia es un proceso que el niño está capacitado para realizar. Un niño en expansión que domina el lenguaje puede comunicarse, y además, pensar, controlar y gestionar, y socializar con mayor eficacia (Owens, 2016). Sin embargo, estudios de múltiples enfoques han señalado que este desarrollo está en mayor medida afecta por la familia, y más concretamente, por los patrones de la crianza que desarrollan los cuidadores con los infantes (Jiménez Camacho & Valdez Morales, 2020).

La variedad de autores coincide en que estimular a través de conversaciones, lectura, charlas diarias y participar en juegos de simulación son tácticas que ayudan en la adquisición del lenguaje en los niños (Vega & Macotela, 2007; Cervantes Luna & Vega Pérez, 2019). Por el contrario, la falta de interacción verbal, el control disciplinario laxos, la ausencia de una presencia parental y residir en un hogar familiar disfuncional tienden a estar asociados con un retraso en el lenguaje que puede llevar a dificultades académicas y socio-emocionales (González et al., 2022; Carballal, 2012).

Diversos estudios han señalado que el impacto del cuidado familiar y de las prácticas de crianza en la adquisición del lenguaje entre los 2 y 4 años ha sido

insuficientemente atendido en ciertos contextos; por ello, estas investigaciones aportan evidencia para diseñar estrategias educativas, familiares y comunitarias que prevengan retrasos prevenibles (Méndez González, 2022).

Este fenómeno, en el contexto de la postpandemia, ha exacerbado el problema del aislamiento verbal en los niños dado que, durante la pandemia, se les proporcionaron mínimas oportunidades para interacciones verbales. Esto complica aún más el problema de la familia y la escuela como se describe en González et al (2022).

Se espera que un padre, un educador y una autoridad tengan un cambio reflexivo en el uso del lenguaje en relación con el cuidado y desarrollo holístico de los niños en edad preescolar y los primeros años de la educación formal, teniendo en cuenta el papel social de cada agente en el ciclo de formación. Son estas construcciones sociales particulares del círculo de formación las que son el enfoque de los esfuerzos de estos investigadores.

Finalmente, el impacto social de esta investigación radica en proporcionar a padres y educadores herramientas para detectar y prevenir retrasos lingüísticos a tiempo. Los resultados obtenidos abrirán nuevas líneas de investigación enfocadas en la intervención temprana y en el diseño de programas de orientación familiar dentro de las instituciones educativas, favoreciendo el desarrollo integral de la infancia hidalguense.

Estado del arte

En la actualidad, la comprensión de la infancia ha experimentado una transformación profunda. Como sostiene Corsaro (2015), el niño no es un receptor pasivo de información, sino un **participante activo** en la arquitectura de su propio conocimiento y de sus vínculos sociales. Esta perspectiva otorga al infante una "agencia" o capacidad de impacto, desafiando la antigua noción de la niñez como

una etapa de espera inactiva hacia la madurez. Hoy entendemos que el niño moldea y es moldeado por su entorno desde el primer suspiro.

La familia constituye el primer sistema social en el que se incorpora el individuo, así como su primer punto de contacto con el aprendizaje. La unidad familiar, además de ser un refugio, es el lugar en donde se desarrollan y se construyen, las habilidades que, en el futuro, posibilitarán un desarrollo integral. En este entorno se desarrollan las dimensiones cognitivas, emocionales y motoras, pero, por sobre todo, aquí es donde se hilan las primeras estructuras del lenguaje (Darling y Steinberg, 1993). La crianza, concebida como el conjunto de acciones que orientan y moderan el comportamiento del infante, es el primer y, por así decirlo, el único molde que se tiene, para el desarrollo de la personalidad y de la competencia comunicativa.

La literatura es unánime en el sentido de que la aparición de la lengua no es un hecho aislado, sino que se constituye como un hecho social que requiere de la presencia de otro. En este sentido, el adulto cobra una importancia fundamental. Vygotsky (1978) señala que el lenguaje es un medio de socialización, y Bruner (1983) va más allá y postula que el adulto es el 'Language Acquisition Support System' (LASS), es decir, un andamiaje fundamental. Complementariamente, Piaget (1959) nos recuerda que dicho proceso también responde a una reorganización de las estructuras cognitivas del niño, de modo que además de lo social, se incorpora lo biológico.

El campo de estudio que investiga el fenómeno del desarrollo del lenguaje en durante la primera infancia es muy revelador de la naturaleza del ser humano. El desarrollo del lenguaje en la pequeña infancia es uno de los espacios de estudio del desarrollo del ser humano que permite tener un mejor entendimiento de la complejidad del ser humano. Esta investigación estudia de forma particular los estilos y contextos familiares y las diferencias en los ritmos del desarrollo del

lenguaje. El problema central es cómo el desenvolvimiento de la familia y las conductas parentales pueden potenciar o frenar el desarrollo del lenguaje.

Para poder explicar dicha perspectiva, se realizó una revisión documental sistemática que permitió la localización de quince obras centrales que clasifica en los niveles internacional, nacional e institucional. Este corpus compuesto por trece tesis y dos artículos de difusión científica, además de proporcionar una base teórica al trabajo, proporciona una perspectiva de comparación y contextualización. El objetivo final es comprender los diferentes elementos que inciden en la adquisición del lenguaje, teniendo en cuenta la particularidad de cada niño en su contexto social.

Marco Latinoamericano

La construcción de este estado del arte se ha centrado en la investigación llevada a cabo en el contexto latinoamericano, particularmente en Colombia y Ecuador. Esta elección no es aleatoria; ambos países, al igual que México, comparten tejidos socioculturales y desafíos educativos similares. Esta proximidad nos permite establecer un sólido marco de referencia para comprender cómo las dinámicas familiares moldean el lenguaje en esta área y cómo los fenómenos de crianza son aplicables de manera universal.

Existe un consenso académico sobre el vínculo entre el entorno familiar y el desarrollo del lenguaje. En este contexto, el lenguaje de calidad no depende solo de la genética, sino también de la "contactibilidad" —una combinación de afecto, presencia y el nivel educativo de los cuidadores. Al respecto, La Cadena (2018) explica que, alrededor de los 18 meses, el acceso del niño al mundo simbólico está determinado por tres pilares: leer, hablar y cantar. Para este autor, la mera presencia de materiales estimulantes en el hogar y el historial educativo de la madre actúan como mediadores fundamentales que respaldan a Hoff (2006) y sus teorías sobre la importancia de la calidad del entorno.

Las diferencias culturales de la región también añaden matices importantes. En sus estudios con familias Kichwa en la Amazonía ecuatoriana, Babseca (2021) encontró que la tasa de interacciones verbales —el intercambio genuino de ideas— está significativamente correlacionada con el tamaño del vocabulario de los niños de dos años. Su trabajo expone una realidad preocupante: las brechas lingüísticas son a menudo el eco de las brechas en estimulación, enfatizando que el juego imaginativo y la comunicación verbal son alimentos indispensables para la mente de un niño.

Por otro lado, la investigación de Vásconez Rivera (2020) introduce una lente sociológica crítica al describir el impacto del machismo y las estructuras patriarcales rígidas en el desarrollo del habla. La autora argumenta que los modelos de crianza dominantes o ausentes crean espacios "silenciosos" entre padres e hijos, que inhiben incluso las competencias lingüísticas estándar medidas y en otras evaluaciones de neurodesarrollo como la Bayley. Esta perspectiva se complementa con los hallazgos de Rojas Cajamarca (2016) en Latacunga, quien advirtió sobre el riesgo de retrasos significativos cuando hay una falta de interacción verbal y una falta de conciencia familiar sobre la importancia de leer en voz alta a los niños pequeños.

Reyes Dominguez (2018) aboga por el hogar como un microentorno vital para la comunicación. Su perspectiva es un llamado a la participación activa y la atención receptiva de los padres a las demandas de sus hijos como verdaderos agentes de cambio. Es asombroso que, mientras muchos servicios de atención infantil temprana se centran en satisfacer necesidades fisiológicas muy básicas, la estimulación verbal, que es un aspecto fundamental del desarrollo integral, esté ausente.

En resumen, estos estudios internacionales convergen en una noción poderosa: el lenguaje es un nexo que conecta dimensiones biológicas, educativas y, sobre todo, culturales. La comunicación con un niño, la fuerza de los lazos emocionales y la

intensidad de las actividades compartidas son los elementos que convierten el sonido en un lenguaje social, funcional y profundamente humano.

Conclusiones: Marco internacional

Los estudios realizados en el contexto ecuatoriano destacan una realidad abrumadora: la promoción del desarrollo de la expresión oral en la primera infancia requiere una acción institucional inmediata. De la Cadena (2018), Balseca (2021) y Vásquez Rivera (2020) se intersectan en un punto crítico al mencionar cómo la violencia sociocultural, de manera más holística, impacta negativamente los procesos comunicativos. Desde este punto de vista, el lenguaje ya no es una función mecánica; se comprende que mientras un niño está formando el habla, al mismo tiempo, y con igual importancia, está construyendo emocionalmente un mundo y formando vínculos afectivos con su círculo inmediato. En este sentido, el nivel educativo de los cuidadores, la interacción verbal y la calidez del entorno circundante se destacan como los pilares de una comunicación saludable (Devia, León y Ramírez, 2011; García y Henao, 2009).

Reyes Domínguez (2018) hace una observación necesaria sobre el papel de los centros de cuidado infantil. Si bien estos espacios son complementarios y relevantes, existe una tendencia general a priorizar el cuidado sobre la expresión verbal. La evidencia indica que los niños que no se benefician de programas específicamente orientados al desarrollo de habilidades verbales son más propensos a ser vulnerables a retrasos en el habla. Esto refuerza la tesis de que tanto la familia como la escuela tienen un deber moral y pedagógico compartido de nutrir y sostener el llamado "linaje" de los relicarios verbales desde temprana edad.

Por lo tanto, los aspectos socioculturales no son meramente un marco de referencia, sino el mismo cimiento que ofrece a cada infante las mayores oportunidades o las dificultades más profundas. Desarrollar una comprensión de las realidades individuales de estos niños es el primer paso para poder delinear políticas

educativas y modelos de apoyo familiar que realmente garanticen un desarrollo integral. Desde esta perspectiva, la investigación no solo pretende mapear el estado del lenguaje, sino llamar a un cambio profundo en las prácticas de convivencia que priorizan la palabra como el instrumento principal del crecimiento de los niños.

Marco nacional

Actualmente, varios estudios se centran en la Integración Familiar con el Cuidado y la Cría de Niños y su conexión con el desarrollo del lenguaje en niños en edad preescolar.

Como hemos señalado y aludido, algunas de las principales investigaciones en este ámbito se encuentran en el artículo de divulgación científica de Cervantes Luna y Vega Pérez, "La alfabetización emergente en niños preescolares con retraso en el desarrollo del lenguaje" (2019). Como sugiere este documento, los niños con retraso en el lenguaje vernáculo y aquellos que se desarrollan dentro del rango de edad académica adquieren habilidades y conocimientos pertinentes a la alfabetización emergente mucho antes de la escolarización formal. Las personas alfabetizadas a esta edad, que poseen un intelecto autosuficiente, derivan esto de ser educadas, verbalizadas y escritas dentro de los parámetros establecidos por la escuela y el hogar (Boudreau y Hedberg 1999: Cabell et al 2010). En su artículo titulado 'Retrasos y Alteraciones del Lenguaje Post Confinamiento',

Aguirre et al. (2022) se concentran en las consecuencias de la pandemia de COVID19 en el neurodesarrollo de los niños.

El distanciamiento social y la falta de participación durante los períodos cruciales de interacción (edades de 2 a 5 años) para muchos niños que fueron socialmente aislados o que tuvieron un compromiso verbal limitado fuera de sus hogares resultaron en graves retrasos en la adquisición del lenguaje. Los diagnósticos del Síndrome de Aislamiento-Lenguaje-Comunicación que abarcan estos años abogan

por la argumentación de prácticas ecosistémicas comunicativas dirigidas a la familia como los principales cuidadores durante los años de educación preescolar.

En un proyecto de investigación, Mustieles (2019) aborda la tesis “El recurso ilustrado como soporte visual para los niños de 18 a 24 meses con retraso en la adquisición del lenguaje” argumentando que en la población de niños de 18 meses a 24 meses el 7% de la población en México presenta alguna patología relacionada con el lenguaje, la patología es atribuible a la falta de estímulos y retroalimentación adecuados (UNAM, 2018). Es notoria la falta de reportes y de tratamientos en los que los esposos y los copartícipes tienen que colaborar activamente en el abuso y el estímulo del lenguaje. Además, Carballal (2012) menciona que los niños que son diagnosticados con retraso en el lenguaje tienden a tener lagunas tanto en la comprensión como en la expresión del lenguaje, lo que causa impactos negativos en su autoestima, capacidad para socializar y rendimiento escolar.

La familia como el agente primario de socialización y el estilo de crianza tienen vínculos directos con la competencia comunicativa del niño, como lo señalan Jiménez Camacho y Valdez Morales (2020) en la cuarta tesis titulada “Estilos parentales y su relación con el desarrollo del lenguaje oral en niños preescolares” es la familia.

El estilo de crianza donde no hay interactividad verbal no se puede definir como autoritario y a distancia, lo que clínicamente no permite el desarrollo de una distancia negativa que se pueda comparar y la estimulación verbal puede alcanzarse mediante la interacción verbal, escuchando al niño y teniendo conversaciones relevantes para su edad. Además, estos estilos de distancia reproducen como planificadores comunicativos el roce de la crianza.

“El uso de gestos y su relación con el lenguaje de niños mexicanos con retraso de lenguaje”, Arzaga (2019) estudia longitudinalmente el uso de gestos con niños de 18-36 meses con retraso de lenguaje (RL).

Analizando muestras de habla espontánea y diarios de las madres, Arzaga comprueba que el uso de gestos a tiempo, comprendido y desarrollado el lenguaje, aumenta las chances de sobrepasar un retraso.

El entorno, la calidad de la interacción verbal, el contexto familiar y la activa participación de los cuidadores en las rutinas, favorecen el habla.

También refuerzan la importancia de seguir los lineamientos para la intervención en estimulación y prevención tempranas para disminuir los efectos de la pandemia, la falta de estimulación y la crianza deficiente.

Conclusiones: Marco nacional

La literatura permite concluir en el ámbito nacional que el entorno familiar y la interacción verbal son el fundamento de la sociogénesis del lenguaje en la infancia.

El estilo de crianza y la seguridad del vínculo afectivo, en opinión de Jiménez Camacho y Valdez Morales (2020) y de Mustieles (2019), no son elementos accesorios, son factores centrales a la adquisición del habla.

Por otro lado, la coyuntura de la pandemia por COVID-19 en México ha abierto un nuevo campo de análisis. El confinamiento y la escasez de interacción social, en la convocatoria, han sido factores de retrasos en la verbalización de un segmento importante de la población infantil. En este contexto, la obra de Arzaga (2019) gana importancia al señalar que ciertos mecanismos no verbales (como los gestos) son indicadores del desarrollo del lenguaje, lo que evidencia la importancia de estrategias de atención posicional integradas y la atención precoz.

Por último, en la producción nacional se ha generalizado la necesidad de subrayar la importancia de los cuidadores primarios. Generalmente, se pasa por alto que los padres y educadores son quienes determinan el contexto próximo del niño, por lo que se reconoce que en cualquier acción educativa, la adaptación al contexto de los

educadores, la formación de una capacidad de intervención oportuna, es esencial, y la construcción de estas perspectivas que delegan la responsabilidad y el protagonismo directamente al terapeuta.

Marco estatal

Numerosos trabajos han señalado los efectos de la crianza en la adquisición de habilidades lingüísticas en los niños, en varios municipios de Hidalgo. ¿Por qué el español en los EE. UU.? Ensayos explicativos, Volumen 2, tesis doctoral de Méndez González (2022), se centró en las prácticas de crianza, los estilos de apego y la dimensión verbal de la crianza híbrida. Concluye que los niños que son ignorados verbalmente enfrentan desafíos en la comprensión y producción del lenguaje, lo que respalda el trabajo de Carballal (2012) sobre la estimulación verbal temprana y la adquisición del lenguaje.

El estudio también encontró que los hijos de las madres mejor educadas eran los que más hablaban y hacían más lecturas y juegos verbales. Las familias menos educadas y más disfuncionales, por otro lado, contribuían a un desarrollo del lenguaje más empobrecido. La autora ha estado abogando por la integración de talleres de capacitación en andamiaje comunicativo y emocional estructurado para padres en entornos de Primera Infancia, como lo describen Camacho y Morales (2020).

Otro estudio relevante es el trabajo de tesis de Martínez, Hernández y Salgado (2021) “Violencia y derechos de las niñas indígenas en el municipio de San Felipe Orizatlán, Hidalgo.” A través del uso de grupos focales y técnicas proyectivas, se documenta que estas niñas están en considerable riesgo de violaciones de derechos, incluyendo educación y comunicación. Los autores señalan que dentro de la familia, las culturas de género pueden impedir el desarrollo del lenguaje en ambientes no protectores y poco estimulantes.

Enfocándose en la comunidad Santuario Mapethé en Hidalgo, Herrera y Paloma (2019) en su tesis Prácticas de crianza y desarrollo socioafectivo de los padres de familia con niños de 0 a 3 años en educación inicial CONAFE prestan atención a las intersecciones del cuidado intergeneracional. Los autores argumentan que la participación de los padres en los primeros años es altamente instrumental para el desarrollo general, particularmente en lo que respecta al fomento del lenguaje como herramienta vital de comunicación.

Condiciones socioeconómicas y políticas públicas para la infancia, Castillo y Lizama (2020) analizan la etapa de la infancia en foco y de los programas subsidiados en Hidalgo. En particular, investigan la falta de financiamiento y la ausencia de políticas de apoyo gubernamental para el cuidado infantil en la parte sur de la región. Ilustrado en el texto, 'el apoyo inadecuado del gobierno, donde existe, pesa en gran medida en el funcionalismo familiar, vuelve invisible al niño en edad preescolar. Por lo tanto, los padres asumen la responsabilidad única como cuidadores en la crianza del lenguaje del niño y otras habilidades'. Hay un clamor por un cambio en la política pública sistematizada que aborde los determinantes socioeconómicos del bienestar

infantil.

Por otro lado, la tesis Intervención psicoeducativa sobre prácticas de crianza alimentaria en diadas madre-hijo (López & García, 2021) se centra en la nutrición, mostrando que la educación en crianza y la sociología están estrechamente conectadas con la vida escolar en Pachuca. En este caso, la interacción constante y consciente en torno a la nutrición es un caso en el que se adquieren algunas habilidades sociales y comunicativas.

El último trabajo citado es de Ramírez y Fuentes (2020), donde presentaron la tesis "Diferencias entre la percepción de los niños y sus madres respecto a los estilos de crianza utilizados por ellas". Estos autores se hicieron de la muestra de 67 alumnos de educación primaria y sus madres en Pachuca y utilizaron la Escala de la

Percepción de Prácticas Parentales de Crianza (EPPCN). Se describe en este trabajo el px del estilo de crianza como un factor que influye en la px social del y que se correlaciona positivamente con la px comunicativa del niño.

Estos estudios evidencian que en Hidalgo, además del px de los estilos de crianza, el px educativo de los padres, el px sociocultural, el contexto en el que se encuentran y la implicación de las instituciones escolares, impactan de forma significativa en el desarrollo de la px lingüística en niños en edad preescolar. Es posible que la implementación de políticas públicas orientadas a la crianza y estimulación en los primeros años de vida, contribuyan a potenciar el desarrollo infantil transversal en el estado.

Conclusiones: Marco estatal

Para desarrollar sus habilidades en un contexto determinado, los niños se apoyan en ciertos andamiajes, como el ambiente sociocultural y las prácticas de crianza. Varios estudios, incluidos Hidalgo y el más reciente de Mendez Gonzales (2022), argumentan que la educación parental, los estilos de apego y la calidad de las interacciones verbales son decisivos. Estos pueden facilitar o inhibir el desarrollo lingüístico en niños de 4 a 5 años. En acuerdo con Carballal (2012), la falta de estimulación adecuada se traduce en brechas en la comprensión y producción lingüística que afectarán el rendimiento futuro del niño.

La vulnerabilidad como proceso de exclusión debe ser atendida con el análisis de la diversidad. En comunidades indígenas, como señalan Hernández Velásquez et al., los daños y barreras que causan la exclusión de los niños en sus entornos son evidentes. Esto merma su desarrollo integral y la equidad y derechos de sus oportunidades educativas. En esta línea, Herrera y Paloma (2020) observan que aunque en la ruralidad hay comunidades con valiosa y rica cultura en la transmisión de saberes y valores, estos procesos deben ser acompañados con psicopedagogía, que enmarque el desarrollo de la comunicación en sus aspectos de un desarrollo saludable y sostenido que garantice.

Desde la gestión y administración social, Castillo y Lizama (2020) señalan la falta de planificación gubernamental en el fomento del lenguaje y la comunicación, por lo que la responsabilidad recae en el ámbito privado, en la familia, o en la asistencia, y por lo tanto, en la ausencia de políticas, se debe ordenar la planificación del Estado, promoviendo el lenguaje y la comunicación como derechos y prioridades en la primera infancia y como necesidades sociales.

Finalmente, los estudios locales realizados en Pachuca por Rodríguez (2021) y Jiménez y Hernández (2019) proporcionan una comprensión más matizada de las percepciones de los diferentes estilos de crianza. Sus hallazgos reflejan una interdependencia crítica de la nutrición, la enseñanza de la comunicación y el bienestar familiar. Tomados en conjunto, estos estudios llegan a la conclusión de que el desarrollo lingüístico no es atribuible a un solo factor, sino más bien a la articulación coordinada del sistema familiar, el entorno escolar y las políticas públicas de apoyo.

Análisis y reflexión de los estudios revisados:

Como se destaca en esta investigación, en cada país parece haber un interés creciente en la asociación entre las prácticas particulares de crianza de los niños y la crítica del desarrollo del lenguaje. En contraste con el país o estado que se centra en el desarrollo del niño de manera concatenada, esta investigación aborda bloques o estructuras fundamentales del desarrollo infantil.

A partir de la revisión realizada, se concluye que, si bien existen estudios sobre el lenguaje y la familia, pocos abordan específicamente la relación entre los estilos de crianza y el retraso del lenguaje en contextos de educación inicial como los CENDI en Hidalgo. Por tanto, esta investigación es necesaria para profundizar en cómo las dinámicas familiares específicas de esta comunidad impactan el desarrollo comunicativo, aportando datos empíricos que permitan diseñar mejores estrategias de intervención.

Marco teórico

Desde ángulos biológicos y sociales, la adquisición del lenguaje por un infante integra varios componentes. Una estructura de 'familia' crea 'fronteras' y 'oportunidades' sociales para el crecimiento cognitivo de un niño (Owens, 2016).

Desde un punto de vista psicológico y pedagógico, las interacciones entre padres e hijos enfocan la atención de los niños en la estimulación verbal, emocional y cognitiva que reciben durante los primeros años de vida.

Vygotsky (1979) reconoció que el lenguaje se crea y desarrolla en un entorno social. Un niño puede asociar significado a las palabras que se le comunican y mejorar gradualmente sus habilidades comunicativas debido a sus interacciones con los adultos en su entorno. En este sentido, los maestros son mediadores entre un niño y el lenguaje, y además de enseñar vocabulario nuevo, también ayudan al niño a adquirir una variedad de habilidades metalingüísticas como escuchar, hablar y razonamiento verbal.

Los comportamientos, actitudes y valores durante la crianza de un hijo están claramente conectados con el progreso de su lenguaje. Diversos estudios han indicado que un tipo de crianza cálida, receptiva y estimulante, está relacionada con la adquisición de un vocabulario más amplio y con un mejor lenguaje articulado por los niños (Jiménez Camacho y Valdez Morales, 2020; Vega y Macotela, 2007). Por el contrario, los estilos de crianza 'autoritaria, negligente y de baja interacción verbal' tienden a afectar de manera más negativa el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños.

Los padres de las comunidades indígenas ecuatorianas, más cerca de casa, han demostrado algunos factores como el nivel educativo de las madres, la cantidad de juego verbal y la disponibilidad de material de lectura, la adquisición de habilidades lingüísticas. En el mismo sentido, Vásconez Rivera (2021) relaciona el machismo y la desigualdad de género con estilos de crianza que perpetúan la escasa interacción

verbal durante la primera infancia, y por tanto, la inhibición del desarrollo del lenguaje.

Hablando en términos generales, los estudios realizados por Cervantes Luna y Vega Pérez (2019) han demostrado que los preescolares tienen la capacidad de adquirir habilidades emergentes de alfabetización incluso antes de recibir instrucción formal, siempre que se les proporcionen amplias experiencias lingüísticas en casa y en la escuela. Además, en González et al. (2022) los autores describen el impacto único del aislamiento lingüístico como resultado del confinamiento por COVID-19 durante el período de 2 a 5 años, cuando los niños se vieron privados de interactuar con sus compañeros y adultos más allá de la familia inmediata.

En el mismo nivel, el trabajo de Méndez González (2022) refuerza el vínculo entre el nivel educativo de los padres y sus estilos de apego, el vínculo emocional con el niño y el desarrollo del lenguaje del niño. Estos estudios también sugieren que la falta de participación verbal, el conflicto doméstico, junto con la falta de inversión emocional y el compromiso insuficiente son factores cruciales en el retraso del lenguaje.

Los diferentes niveles de contexto de la teoría del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987) nos permiten abordar de manera más integral el desarrollo de un niño. En este marco, la familia se sitúa como el primer microsistema donde se encuentra un niño estructurado y, por lo tanto, sus dinámicas internas son críticas para hibridar la cantidad y calidad de exposición a experiencias lingüísticas a las que el niño se halla.

El desarrollo del lenguaje y la literatura muestra que el niño, a la edad más temprana, ha estado sometido a las diferentes formas de crianza, construcción de arreglos familiares e interacción verbal. Por lo tanto, la educación, la familia y, hasta cierto punto, la comunidad, deben centrarse en estos aspectos para mejorar el desarrollo del lenguaje y evitar problemas en el futuro.

La Intervención Educativa: Postura Ética y Conceptual

Como señalan autores centrales de la intervención educativa en el ámbito institucional (Rangel, 2004; Remedi, 2004), intervenir no es un acto mecánico de "reparación", sino un proceso complejo que implica una postura ética y política.

En este sentido, Rangel (2004) entiende la intervención como un fenómeno delimitado pero profundo, en el que el educador tiene que asumir una posición moral propia, alejándose de la llamada "neutralidad". Siguiendo la misma línea, Remedi (2004) también afirma que la intervención es un acto que requiere reflexión y responde, no se trata simplemente de aplicar una técnica, sino de cuestionar la práctica existente.

La complejidad de este acto radica en lo que Remedi (2015) llama "intervención sistémica" o la figura del intervenor como un "intruso". Este agente externo entra en una estructura ya instalada (en este caso, la dinámica familiar o escolar del CENDI) que, aunque estable, sigue siendo rígida. El objetivo no es destruir esta estructura, sino reorganizarla de tal manera que se puedan abrir nuevas posibilidades de desarrollo.

Por otro lado, Sarabia (1999) nos recuerda que toda práctica de intervención tiene una naturaleza prescriptiva respecto al espacio de la educación. Esto significa que operamos dentro de ciertas reglas y marcos institucionalizados, pero en el transcurso de la intervención, es posible crear nuevas formas de relacionarnos a través de ciclos que interrumpen positivamente el espacio educativo.

Los conceptos de Judith Butler (2012) cobran relevancia para interrogar las normas de las que estamos hechos. Para Butler, la intervención tiene el potencial de dismantelar sistemas de creencias rígidos —como los sesgos en torno a la crianza y el uso del lenguaje— y así desafiar las normas que están restringiendo al sujeto.

Cualquier intervención realizada correctamente tiene, como hemos dicho, el potencial de ir más allá de la urgencia inmediata. Abre el espacio para que las prácticas de crianza y pedagógicas sean “dirigidas, nombradas y reescritas” (Remedi, 2015).

En el contexto de esta tesis, esto implica escuchar con cuidado y cuestionar continuamente cómo los gestos comunicativos de la familia y la escuela pueden transformarse para potenciar el desarrollo lingüístico del niño.

El lenguaje en la primera infancia

¿Qué es el lenguaje y como se desarrolla?

Desarrollar un lenguaje fomenta habilidades para pensar en símbolos y es, por lo tanto, la actividad más humana, que es, como consecuencia, inherentemente compleja y multifacética, como el ser humano que la realiza. Owens (2016) lo define como "un sistema de símbolos que se habla o se escribe y se utiliza para la comunicación por una comunidad particular". Su desarrollo incluye tanto factores biológicos como sociales. Desde el nacimiento, hay una predisposición biológica que hace posible el aprendizaje, pero su maduración implica estimulación social y adecuada (Papalia & Feldman, 2010).

Respondiendo a la naturaleza sociocomunicativa del lenguaje, Vygotsky, por ejemplo, postula que aparece en los primeros años de vida y, posteriormente, sirve a un propósito externo, para transformarse en el habla interna. Esta perspectiva sociocultural enfatiza al otro que es más grande, la interacción con adultos que es el andamiaje en el uso del lenguaje. Por otro lado, Piaget (1977) argumenta que el lenguaje es y debe ser la expresión del pensamiento del niño, por lo tanto, para que un niño piense, es decir, hable, se sigue que el desarrollo del habla se equipara con el desarrollo de la cognición.

Los períodos del lenguaje

Las etapas relacionadas con el crecimiento y desarrollo del lenguaje de los niños son, en nuestra opinión, el problema de los períodos. En la actualidad, hay muchas personas en el mundo. Debido a un fenómeno como el bilingüismo, el lenguaje habla bilingüe. La investigación ha indicado que, si bien es apropiado comunicarse con un niño en la lengua materna, es más crucial entender la concentración de la calidad del habla emparejada con la participación del niño, junto con el adulto. Sea cual sea el idioma, se espera que el niño pase por una etapa de adquisición de un segundo idioma. Esta etapa está más relacionada con la contribución del niño internamente y cuán similares son los elementos estructurales de los dos idiomas.

El desarrollo del habla y el lenguaje en los niños pequeños es progresivo y mucho más social y familiar. Cada uno de estos periodos de evolución corresponde en particular a cambios en la cognición y la comunicación que facilitan un nivel más alto de expresión y comprensión del lenguaje.

El lenguaje y su esencia en los humanos

Para poder hablar del desarrollo de los niños es clave reconocer las diferencias entre lenguaje, habla y escritura. A esta el lenguaje es la capacidad del ser humano de representar y procesar la infinidad de objetos, fenómenos y relaciones mediante el uso de un sistema finito de símbolos y reglas de arbitrariedad y combinatoria.

El lenguaje se manifiesta por una parte a través del habla, que se organiza y se estructura a través de los fonemas (unidades sonoras del habla). Y por otro parte, a través de la escritura, que se compone y se estructura a través de los grafemas (unidades de la escritura). A pesar de que los fonemas y los grafemas funcionan como unidades diferentes de la lengua, y que su relación no es siempre del todo

exacta, ambos funcionan de manera sistemática para representar y transmitir significados en ciertos contextos.

Por lo que el desarrollo de la lengua en la infancia es un proceso que no es simple y que integra una construcción rigurosa por parte de la mente, el sistema social, y el componente emocional. En Vygotsky (1978) la generación del habla de un sujeto es un proceso que siempre está marcado por la socialidad. El habla no se produce como un acto en solitario, siempre es la unión de un individuo y, por ese vínculo, se produce el habla. A través de la relación social el niño va a ir apropiándose del lenguaje, y lo transformará de un medio de comunicación en una herramienta psicológica que le permita resolver problemas y a pensar.

Desarrollo del Lenguaje en la Primera Infancia:

1. Período prelingüístico (0 a 12 meses)

En esta etapa, los niños no utilizan palabras con significado, pero empiezan a aprender el llanto, la vocalización, el balbuceo, y otras formas incipientes de comunicación no verbal, tales como la mirada, los gestos, y la sonrisa. Estos comportamientos son los cimientos para el habla.

Bruner (1983) le da a esta etapa una importancia capital para el desarrollo del lenguaje, porque el niño empieza a turnarse y a imitar sonidos, actividades que en el futuro serán esenciales para el desarrollo del habla. Como sostienen Papalia y Feldman (2012), el balbuceo como una actividad lúdica de vocalización que, posteriormente, incorpora en el balbuceo a los sonidos del contexto verbal que rodea al niño, aparece entre los cuatro y seis meses de edad.

Datos de campo: En el CENDI "Mi Casita" en el estado de Hidalgo, se registró que para los dos años, los niños empezaron a poner enunciados simples y a reconocer algunas partes del cuerpo y otros objetos. Esto indica que la interacción constante

con los cuidadores junto con los juegos lingüísticos tiene un efecto significativo en el proceso de adquisición del lenguaje.

Periodo lingüístico inicial (12 a 24 meses)

En esta etapa, el niño comienza a pronunciar palabras habladas con significado, que suelen ser sustantivos de su mundo inmediato, como "mamá", "agua", "pecho". Esta etapa también comienza el fenómeno conocido como holoprasia, que es una palabra en la etapa del niño que abarca toda una oración.

Según Vygotsky (1979), en esta etapa el niño tiene un lenguaje con una función instrumental y egocéntrica, ya que el niño utiliza el lenguaje solo para sus necesidades. También hay una relación en la que el lenguaje desarrollado corresponde a los pensamientos en la cabeza del niño.

Período de Combinación de Palabras (de 24 a 36 meses)

A esta edad, los niños comienzan a formar oraciones de tres palabras: 'Quiero agua' o 'Mamá ven'. Inicialmente, esto está limitado al contexto (restringido a situaciones específicas). Pero a medida que los niños se acostumbran más a lo que hacen, comienzan a establecer conexiones gramaticales cada vez más complejas. Como indican Berko Gleason y Ratner (2017), el habla se vuelve cada vez más social para los niños y adultos durante este tiempo, lo que permite juegos, conversaciones y preguntas más complejas.

Etapa Estructural (de 36 a 48 meses y más)

A partir de los tres y cuatro años, los niños comienzan a utilizar un habla más avanzada, como oraciones compuestas, tiempos verbales avanzados y gramática más compleja.

Su razonamiento se vuelve más secuencial y, como resultado, más coherente, lo que les permite relatar eventos, expresar emociones y participar en diálogos mucho más complejos.

Como enfatiza Piaget en 1977, el habla se convierte en un fenómeno que se reproduce en la mente, en este caso, el proceso ocurre en una etapa preoperacional. Comienzan a entender que los niños, además de nombrar objetos, también hacen una representación simbólica de los procesos mentales a través del habla. Empiezan a comprender las reglas de la gramática y la representación mental elemental.

Prácticas que estimulan el desarrollo del lenguaje

El ambiente alfabetizador en casa (lectura compartida, conversación y juego verbal) favorece el vocabulario y la comprensión

Teoría sociocultural del lenguaje de Vygotsky

Para comprender cómo el entorno familiar influye en el lenguaje, es fundamental retomar la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1979), quien sostiene que el aprendizaje es un proceso inherentemente social. Su teoría no se limita únicamente a la interacción momentánea, sino que estructura el desarrollo cognitivo en tres niveles dinámicos que explican cómo un niño avanza en su aprendizaje:

El primer paso es la Zona de Desarrollo Real (ZDR); se relaciona con los logros evolutivos del niño. Es decir, se refiere a las funciones mentales que ya se han desarrollado, así como a lo que el niño puede hacer o expresar de manera autónoma, como un vocabulario y algunos gestos.

A diferencia de esto, está la Zona de Desarrollo Potencial, que se relaciona con las competencias que puede alcanzar el niño en el futuro inmediato con la orientación adecuada. Es la capacidad de construir frases más elaboradas o de contar historias, que aún no lo hace de manera autónoma, pero está en condiciones de aprender.

El espacio crítico que conecta ambos niveles es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Vygotsky la define como la distancia entre el nivel de desarrollo actual (la capacidad de resolver problemas de manera independiente) y el nivel de desarrollo potencial (la capacidad de resolver problemas con la ayuda de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces). La ZDP es particularmente importante en el contexto de esta investigación, ya que es dentro de esta zona donde las prácticas parentales y las interacciones familiares proporcionan el 'andamiaje' necesario. Si la familia ofrece un estímulo verbal rico y constante, el niño avanza con éxito hacia su desarrollo potencial. De lo contrario, la ausencia de mediación dentro de esta zona puede, de hecho, conducir a los retrasos en el desarrollo del lenguaje que se han observado.

Teoría de adquisición del lenguaje de Jean Piaget

Según el psicólogo suizo Jean Piaget, el uso del lenguaje era el pensamiento en acción y no su causa central. En su opinión, el lenguaje durante su crecimiento es el resultado de una evolución cognitiva, no una desarrollada primariamente (Piaget, 1975).

Piaget subdividió mentalmente el crecimiento de un niño en cuatro etapas: la sensoriomotora, la preoperacional, la operacional concreta y las operaciones finales. Cualquier adquisición del lenguaje ocurre en un nivel dado de interacción y el niño está en el mundo, experimentando una amplia gama de asimilación. Durante la etapa preoperacional (de 2 a 7 años), los niños son capaces de simbolizar y verbalizar acciones y objetos. Sin embargo, tienden a ser más egoístas e intelectualmente autosuficientes, lo que significa que un niño es más egocéntrico y es más propenso a hablar consigo mismo que a intentar comunicarse con otras personas (Piaget e Inhelder, 1966).

La perspectiva de María Montessori: El ambiente como promotor del lenguaje.

La teoría Montessori se utiliza en la investigación por su enfoque en el 'entorno preparado' y la 'mente absorbente'. A diferencia de otros teóricos que se enfocan en la maduración cognitiva, Montessori destaca el desarrollo por parte del entorno físico y emocional. Para efectos de esta tesis, el hogar familiar se considera el primer entorno que puede o no, estar preparado para estimular el lenguaje. Esto permite estudiar las prácticas de crianza en las familias del CENDI, y si están dando la libertad y los adecuados estímulos sensoriales para que el niño absorba y organice su lenguaje, o si, por el contrario, un entorno caótico y restrictivo están obstaculizando este proceso.

Montessori, al igual que muchos teóricos, reflexiona sobre cómo se desarrolla el pensamiento a lo largo de la vida. Durante este tiempo, su trabajo es una vez más necesario porque propone científicamente la educación humanista por su naturaleza integrativa, constructivista y centrada en la individualidad.

Ella toma su filosofía educativa del creciente interés en la democracia y los derechos de los niños, y de los nuevos movimientos pedagógicos que abogan por una educación integral. Al igual que Bell y Fairchild, ve la educación como un conjunto de relaciones interrelacionadas destinadas a la aclaración mutua de un sistema formal, en el que un maestro realiza un acto que ella redefine como ayuda y se desplaza hacia situaciones paradigmáticas donde lo nuevo... (Montessori, 1969).

Desde temprano en la vida, los fundadores del Nuevo Movimiento Educativo enfatizaron que el desarrollo de las funciones sensoriales y motoras está organizado a través de ayudas en forma de sistemas, que luego son apoyados por un sistema egocéntrico.

Los sentidos están dispuestos a ser yuxtapuestos con el lenguaje según lo que el niño ha llegado a entender sobre su ser, las emociones y su yo. Comienza con la realización de una precisión excepcionalmente alta que ofrece dominio sobre el lenguaje, un lenguaje, la maestría durante el control sobre los movimientos físicos (Montessori, 1997).

Teoría de Bruner

Un psicólogo estadounidense que es uno de los principales defensores del constructivismo es Jerome Bruner. Él refutó el concepto de adquisición del lenguaje como un acto solitario de interacción con la asociación, ya que en el caso de Bruner, un lenguaje se obtiene a través de la mediación de adultos en un socioneo (Bruner, 1983).

Bruner es menos mentalista en comparación con Piaget, quien discutió que la secuencia de la cognición precede al lenguaje. Él dio importancia al andamiaje mediante el cual un niño es apoyado por un adulto en una función compleja del lenguaje. Este apoyo se retira en cantidades incrementales a medida que el niño aprende la habilidad. El andamiaje permite que un niño participe en momentos comunicativos dominantes en los que aún no es completamente competente, mejorando así el proceso de dominio del lenguaje a lo largo del tiempo (Wood, Bruner y Ross, 1976).

Bruner propuso iniciadores de conversación como organizadores en relación con sistemas como el juego del "peek-a-boo" o la lectura repetitiva de historias en las que los adultos naturalmente y apropiadamente verbalizan los actos. Los niños superan la etapa de imitación, en la mayoría de los casos, ya que son capaces de crear significado en un contexto compartido. El lenguaje se convierte en un medio para aprehender la realidad y participar en el mundo social (Bruner, 1986).

El Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (LASS) propuesto por Bruner es una contribución importante que indica los contextos en los que los cuidadores,

sentados al lado de los niños que observan y escuchan, los introducen para permitirles aprender. Este sistema también incorpora el sistema de signos, la vocalización, el turno y el cambio del control de la atención, y dentro de la conversación, guías que conducen al niño a la comprensión y producción del lenguaje.

Similar a Vygotsky, Bruner también reconoce y acepta, hasta cierto punto, la afirmación de que el lenguaje es, desde el principio, de carácter social y que en muchos casos, especialmente en contextos de aprendizaje, se adquiere antes del desarrollo de la facultad. Esta comprensión implica que el cuidado de los niños, descrito por el fuerte afecto de las interacciones verbales y el juego simbólico, la lectura compartida y la atención receptiva, mejora el desarrollo lingüístico en la primera infancia.

Teoría Conductista del Lenguaje – B. F. Skinner

El reforzador y el condicionamiento operante son dos binomios de las múltiples teorías que el estadounidense Burrhus Frederic Skinner tenía respecto a la adquisición de un idioma. En su libro escrito *Comportamiento Verbal* (1957) enfatizaba que la disciplina del lenguaje se complejiza como la mayor parte de las actividades que un individuo realiza y que interactivo acompañada de mecanismos de la conducta junto a la socialización infantil por medio de reforzadores y castigos.

El auge de la obra de Skinner se explica por cuanto nostálgicamente puso en el centro de su estudio la Chomsky. Planteamientos de Chomsky, en cuanto a la existencia de estructuras en el cerebro, son, a juicio de Skinner, en gran parte, erróneos por cuanto el idioma es como cualquier otras conductas, se aprende a través de la imitación, reforzadores y modelación. Si un niño “diga” agua y un adulto le otorga el vaso de agua, esto se llama reforzamiento a la expresión verbal y, de esta manera, aumenta la probabilidad de que el niño lo repita (Skinner, 1957).

Skinner además realizó un agrupamiento del comportamiento verbal en ciertas divisiones, que incluyen:

Órdenes: enunciados que se constituyen como reforzadores de una conducta, tales como “dame leche” que se traduce a “give me milk”

Tactos: definidos como oraciones que reconocen y describen objetos o situaciones del contexto

Ecos: la repetición que el niño realiza en donde se tamiza el lenguaje que le llega

Intraverbales: son aquellos que dan como resultado frases a la pregunta que otro ha planteado.

Estudió intervenciones sobre el lenguaje con niños que tienen trastornos del lenguaje y del habla utilizando el ABA con un enfoque en la enseñanza y el control del clima. Al igual que muchas de sus ideas, esta también ha sido criticada por descuidar los componentes cognitivos y biológicos del lenguaje, que Chomsky utilizó como base para refutar sus teorías con la hipótesis de la gramática universal.

Chomsky, 1959. Aun así, todavía quedan algunos vestigios del trabajo de Skinner y de su aceptación en la práctica educativa y clínica, particularmente con respecto al desarrollo de estrategias de intervención específicas para niños en edad preescolar con retrasos en el desarrollo del lenguaje y del habla.

El trabajo de Skinner describe la teoría conductista de la adquisición del lenguaje, desarrollada por el propio Skinner y referida como una teoría de adquisición del lenguaje dentro de un sistema de reforzadores condicionados ‘post’ s, condicionamiento operante. En su libro, Skinner etiquetó al lenguaje como un ‘Comportamiento Verbal’ en 1957 y argumentó que el lenguaje se aprende igual que cualquier comportamiento a través de estímulos sociales, y el niño se moldea a través de un marco de refuerzo – castigo.

Para Skinner, Chomsky había cometido algunos errores en relación con la idea de tener estructuras en el cerebro para adquirir un lenguaje. Se aprende como cualquier otro comportamiento, a través de la imitación, el refuerzo y la modelación. Si un niño dice “diga” agua y un adulto le da el vaso de agua, esto refuerza la expresión verbal y aumenta la probabilidad de que el niño la repita (Skinner, 1957).

Además, Skinner dividió el comportamiento verbal en varios tipos, que incluyen:

Órdenes: solicitudes que son reforzadas por una acción consecuencia, como “dame leche”, que se traduce a “give me milk”.

Tactos: frases que describen objetos o eventos en el entorno.

Ecos: repetición del lenguaje que es escuchado por el niño.

Intraverbales: respuestas a preguntas o frases que otro ha iniciado.

Skinner se centró en la aplicación de estrategias de intervención del comportamiento del lenguaje a los trastornos del lenguaje en niños, utilizando los principios del ABA y técnicas de control de enseñanza. Al igual que muchas otras de sus ideas, esta también fue criticada por no abordar los factores cognitivos y biológicos del lenguaje, sobre los cuales Chomsky basó su refutación de las teorías de Skinner sobre la llamada gramática universal.

Chomsky, 1959. Aun así, la defensa, si no la aplicación, del trabajo de Skinner continúa en el ámbito educativo y clínico, en particular, el desarrollo de programas de intervención en preschool que abordan los retrasos en el desarrollo del lenguaje.

Marco conceptual

En esta sección, se presentan tres categorías como base para el desarrollo de la investigación; a cada una le asignaré cuatro definiciones de diferentes autores.

Desarrollo del Lenguaje

El lenguaje es un sistema biológico capaz de funcionar de manera abstracta. Crystal (2010) propone describir el lenguaje no como un sistema fenómeno que estáticamente evoluciona con el crecimiento del individuo en sus dimensiones biomociales, emocionales, sociales y que abarque las dimensiones fonológicas, semánticas, morfosintácticas y pragmáticas.

Dentro de una concepción estructuralista del lenguaje, Chomsky (1957) lo define como *'un conjunto de oraciones finitas (o infinitas) de longitud finita construidas a partir de un conjunto de elementos finitos'* (p. 13). Esta definición, a lo largo de los años, ha puesto en el centro de la disputa el no interés que la concepción tiene en la comunicación y la interacción social en torno al emisor y el receptor.

En contraposición, las teorías conductistas, representadas por Watson (1924), conceptualizaron el lenguaje como un hábito manipulativo físico. Sin embargo, esta postura resulta insuficiente para explicar la riqueza del desarrollo lingüístico, ya que el lenguaje no solo manipula el entorno, sino que permite atribuir significados complejos a partir de experiencias híbridas y recursos simbólicos, superando la simple respuesta condicionada.

El debate más significativo en el desarrollo evolutivo se presenta entre las posturas de Piaget y Vygotsky. Para Piaget (1983), el lenguaje es una manifestación de la función simbólica que emerge subordinada al desarrollo cognitivo individual. Según su teoría, el niño progresa desde palabras y frases simples hasta la construcción de oraciones completas a medida que sus estructuras mentales maduran a través de la asimilación y la acomodación.

Contrario a esta actitud, Vygotsky (1979) desafía y redefine la relación entre el desarrollo cognitivo y el lenguaje: el crecimiento intelectual está determinado por este último, no por el primero. Para Vygotsky (1979) esto significa: “La interacción

sociocultural es el proceso clave a través del cual los niños comienzan a adquirir el lenguaje, convirtiéndolo en la herramienta fundamental para la internalización del pensamiento” (p. 56). Para él, el lenguaje aparece principalmente como social, y luego se individualiza: “El pensamiento no se expresa meramente en palabras, existe a través de ellas” (Vygotsky, 1995, p. 28). El hecho nos muestra que las herramientas lingüísticas proporcionan la estructura necesaria para las funciones cognitivas superiores.

Adquisición del Lenguaje

Sobre la comprensión y producción del lenguaje, es digno de mención el proceso evolutivo que permite a los niños adquirir tal competencia. Este avance es el resultado de la estimulación del entorno, la interacción con pares y adultos, la maduración del cerebro y la cultura circundante, ocurriendo en etapas. (Berko Gleason & Ratner 2017).

Retraso en el lenguaje

“Cualquier retraso considerable que ocurra durante el desarrollo de los niños es preocupante en las habilidades relacionadas con el lenguaje, especialmente cuando no se alcanzan los hitos del desarrollo del lenguaje a la edad apropiada. Esta interrupción puede ocurrir en la producción, la comprensión o en ambas, del lenguaje. Si no se trata, tendrá graves consecuencias en la vida académica y social del niño (Asociación Americana de Habla-Lenguaje-Oído [ASHA], 2020).”

Prácticas de Crianza

Se deriva del comportamiento, estrategia, actitud y acción receptiva que un padre o cuidador emplea en la formación y el cuidado de un niño. Tales prácticas, ya sean

autoritarias, democráticas o permisivas, pueden afectar en gran medida el desarrollo emocional, cognitivo y lingüístico del niño (Darling y Steinberg, 1993).

“Las prácticas de crianza establecen límites a partir de los cuales se desarrolla la calidad relacional de la comunicación entre padre e hijo, y son esenciales para la promoción temprana del lenguaje” (García y Henao, 2009, p. 41).

Familia

La familia se explica en términos de estructura y de dinámicas. La primera incluye el estado socioeconómico y la educación de los padres, mientras que la última incluye afectividad, comunicación, normas y estilos de interacción. La última fue discutida por Bronfenbrenner (1987) quien construyó la teoría teniendo en mente al niño como el infante que se desarrolla en el contexto de la familia.

Diferentes autores han abordado el concepto de familia, distinguiéndolo del término “hogar”. Alberdi (1999) afirma que una familia consiste en dos o más personas que están vinculadas emocional, matrimonialmente o por descendencia y que residen en la misma vivienda. Dichas personas comparten una existencia diaria en la que se mantiene un sistema económico común y se consumen bienes de manera conjunta. Esta definición enfatiza no solo la compartición de una residencia, sino también las relaciones emocionales y económicas que caracterizan a la unidad familiar.

Desde el punto de vista de la subclasificación económica de la sociedad, Engels (1884, 2010) sostenía que la familia monógama era un fenómeno histórico que surgía de la propiedad privada y la subordinación del hombre a la mujer en el hogar. El mismo autor asevera: *“El primer antagonismo de clases que apareció en la historia coincide con el surgimiento del antagonismo entre el hombre y la mujer en la monogamia” (p. 68).* Esta tesis diserta que la familia no es el resultado de un orden natural, sino

que, contrariamente, de construcciones históricas cimentadas en relaciones económicas desequilibradas.

Lluch (2015) sostiene que la familia, por un lado, actúa como un intermediario entre el individuo y la sociedad, otorgando las condiciones esenciales para el desarrollo integral de la personalidad. Si las condiciones son deficientes, las personas pueden enfrentar problemas en el desarrollo en las áreas de aprendizaje y en la adquisición de habilidades psicomotoras. En esta perspectiva, la familia brinda no solamente el afecto y la socialización, sino que también la estructura necesaria para el niño a nivel emocional y cognitivo.

A la Censo de Población y Vivienda de México (INEGI, 1981) describe a la familia como unidades sociales consistentes en 2 o más personas, también parientes hasta el cuarto grado de consanguinidad o el segundo de afinidad, que ocupan la misma casa y participan en las tareas del hogar juntos. Además, el término 'hogar' se define como compuesto por una o más personas, incluidos los parientes, que comparten un presupuesto, cocinan y viven juntos. Con esta explicación, se puede concluir que una familia en el sentido social no es una necesidad absoluta de un hogar, aunque los dos conceptos también pueden existir al mismo tiempo.

Infancia

El contexto sociocultural y las prácticas culturales de la crianza, especialmente en el Estado de Hidalgo, son factores importantes en la adquisición del lenguaje de los niños muy pequeños. En su tesis, Méndez González (2022) ilustra la importancia del nivel de educación de los padres, el estilo de apego, el tiempo de interacción y otras dimensiones en fomentar o dificultar el progreso del habla de los niños en la franja de edad preescolar de cuatro y cinco años. También, en el estudio de Carballal (2012), al igual que en estudios anteriores, se observó que la ausencia de interacción verbal era un factor importante en el retraso de la comprensión y producción del lenguaje.

Las barreras socioeducativas junto a la problemática de la vulnerabilidad, como en el caso de los estudios de Hernández Velázquez et al (2021) sobre la niñez indígena, limitan el desarrollo integral de los niños. En efecto, Herrera y Paloma (2020) indican que, a pesar de que se suele asociar a las zonas rurales con el uso de prácticas de crianza de tipo tradicional y con una fuerte conservadurismo, es necesario el contacto de tales prácticas con programas de tipo psicoeducativo que faciliten el desarrollo de la comunicación.

Con respecto a la referencia de Castillo y Lizama (2020), el desarrollo socioeconómico de la infancia es una de las aristas que se ha desatendido en la preocupación gubernamental, y evidencian su argumentación a partir de la ausencia crónica en la etapa de la planificación del desarrollo del lenguaje.

Esto evidencia la falta de formación de los tomadores de decisiones en cuanto a la instauración de normas de políticas públicas que consideren el desarrollo del lenguaje como un aspecto fundamental en la primera infancia.

Finalmente, otros estudios realizados en Pachuca (Jiménez y Hernández, 2019; Rodríguez, 2021) indican que la percepción de los estilos de crianza probablemente difiera entre madres e hijos, y que las intervenciones educativas en el contexto socio-familiar diseñadas para la nutrición y la comunicación tienen el potencial de generar resultados favorables. En conjunto, estos estudios sugieren que, entre otros factores, el desarrollo del lenguaje en la primera infancia dentro de un marco estatal requiere una tríada de familia, escuela y política pública.

Supuesto de investigación

La atención y el contexto familiar contribuyen en gran medida al desarrollo integral del niño, que incluye lo físico, psicomotor, cognitivo, afectivo y lingüístico (UNICEF, 2019). En este caso, se entiende que para el desarrollo del lenguaje durante los primeros años de vida, los cuidadores del niño necesitan participar en una interacción estimulante activa y constante.

Según Bravo y Delgado (2006) y Myers (1993), la estimulación cognitiva comienza en la familia con el enfoque de atención y el fomento de la comunicación, que son clave para la interacción social y los niveles posteriores de educación. Este tipo de estimulación incluye, además del lenguaje hablado, la lectura, el juego de simulación, la música y las conexiones emocionales positivas.

Asimismo, la educación de los padres, la calidad de su comunicación verbal y no verbal, la estabilidad emocional de los padres y los factores socioeconómicos del hogar también influyen en el desarrollo del lenguaje (Jiménez Camacho & Valdez Morales, 2020). Este intrincado conjunto de factores, la mayoría de las veces ignorados y trivializados, tiene el potencial de determinar de manera positiva o negativa el desarrollo del lenguaje del niño.

Por lo anterior, se parte del supuesto de que el retraso en el desarrollo del lenguaje oral en los niños de 5 años del CENDI 'Mi Casita' está determinado principalmente por factores familiares y prácticas de crianza poco estimulantes. Específicamente, se asume que la falta de interacción verbal constante, el uso limitado de vocabulario en el hogar y estilos de crianza restrictivos o negligentes, obstaculizan la adquisición de las competencias comunicativas esperadas para esta etapa evolutiva.

Metodología y técnicas de investigación para el estudio de caso que se llevó a cabo en el Centro de Desarrollo Infantil Club "Mi casita" (CENDI)

Se adoptó el estudio de caso instrumental ya que ayuda a examinar instancias particulares para comprender problemas interrelacionados más amplios (Stake, 2007). Se eligió intencionadamente el Centro CENDI Club Mi Casita, ya que atiende a niños en edad preescolar; a través de la interfaz familia, escuela y lenguaje durante esta etapa crítica de desarrollo.

Metodología cualitativa

La cualidad más importante en cada uno de los relatos de vida de los participantes es a quién en cada caso se aproximó. Sus voces se escuchan y se comprenden en la profundidad de su cotidiano. Desde su investigación, Taylor y Bogdan (1987) señalan en su sentido más amplio cuál es la fase más importante de la cualitativa: relato y presentación de relatos. Descriptivo: la verbosidad de una persona en una entrevista, anotaciones de un cuaderno, incluso de la conducta que se puede ver, (p. 17). La intención es acoger la subjetividad y multiplicidad de espectros que se pueden tener sobre un fenómeno, y construir una imagen más amplia sobre una realidad social.

La conversación en los dos párrafos es desde los mismos autores. La finalidad es, abordar en lo posible, los fenómenos a partir de la comprensión que los actores sociales construyen desde su contexto, y no desde las categorías que vienen de afuera (impuestas). Así, cada entorno y cada testigo que lo cuenta tiene su propio acontecer que viene con sus normas. Hay una carga de normativa que es universal: es lo que más se llama “metodología” y que necesita ser flexible en función de lo que el fenómeno. Ellos están abiertos...” (Taylor & Bogdan, 1987).

Desde esta perspectiva, enfatizamos la observación participante y las entrevistas en profundidad, así como el análisis de texto y de conversación, que están destinados a capturar cómo las personas se comportan e interactúan en su vida cotidiana (Taylor & Bogdan, 1992). Estas 'herramientas' fueron elegidas porque muestran cómo las prácticas de cuidado familiar moldean el desarrollo del lenguaje de los niños.

Una característica adicional de la investigación cualitativa es su desarrollo de los conceptos mediante razonamientos inductivos. En vez de encajar los datos en teorías a priori, los conceptos y las hipótesis surgen de lo que los investigadores ven y oyen en el campo (Taylor & Bogdan, 1987, p. 23). En este estudio, la libertad de la que se gozó en la interpretación de los datos fue fundamental, ya que posibilitó

que las conclusiones se formularan de forma apropiada a las experiencias vividas que los participantes compartieron.

Como se analizó, el tener una educación con una orientación cualitativa en este tema de estudio, permitió que se indagara en las sutilezas del contexto familiar que posibilitan a algunos niños tener una producción verbal fluida y a otros aparentar estancarse en su desarrollo verbal.

Según Yin (2009), la naturaleza del estudio de caso es fluida. Es particularmente valiosa para el estudio de fenómenos que están ocurriendo en el presente y dentro de la ubicación que es el objeto de estudio y donde es probable que surjan cuestiones relacionadas con los fenómenos y su contexto. Este enfoque permite al investigador realizar un estudio en profundidad de realidades complejas y utilizar múltiples fuentes de evidencia; el uso de múltiples fuentes de evidencia mejora la validez del análisis.

Chetty (1996) se basa en estos argumentos al decir que en un estudio de caso hay cinco pasos que, si se siguen, el estudio tendría un mayor valor y significado.

Como en todas las cosas, los estudios de caso necesitan un enfoque y una estructura adaptados a su naturaleza. Cada estudio es único y su evidencia de una naturaleza singular que a menudo necesita verificación cruzada. Por lo tanto, hay estructuras que pueden ser útiles como guía, como las propuestas por Harlow y Harrow (2006), y Hossain, Howard y Kawashima (2009). Ellos enfatizan la importancia del análisis.

Yin (2009) sugiere que hay múltiples métodos para triangular los datos del estudio de caso, como encuestas más entrevistas, e incluso metodologías más simples que son menos intrusivas, como la observación o herramientas de seguimiento.

VALIDEZ DE CONSTRUCTO está ligada al hecho de que las variables están correctamente definidas y el concepto está propiamente medido.

VALIDEZ INTERNA: En este caso, aclarar condiciones que definen relaciones de causa efecto que pueden estar rodeadas de ruido espurio.

VALIDEZ EXTERNA: Se refiere a lo que se aprendió y a la facilidad de aplicar los resultados en otras situaciones.

FIABILIDAD: Se refiere a la adecuación de los métodos empleados y de los resultados obtenidos. Esto implica que las acciones realizadas tengan un sentido de trazabilidad.

VALIDACION CON LOS PARTICIPANTES: Se refiere a dar a conocer los resultados de la investigación a los sujetos de la investigación y de verificar si sus voces fueron verdaderamente representadas.

En estos términos, Sarabia (1999) menciona que la metodología de estudio de caso se ha utilizado en situaciones donde el investigador navega en escenarios complicados o enredados, lo cual resulta particularmente útil para la construcción de teorías en áreas de estudio incipientes, cumpliendo una multiplicidad de funciones desde la investigación exploratoria hasta la formulación de explicaciones o la comparación de múltiples casos. Así, la metodología de estudio de casos se distingue y se cualifica para ofrecer una descripción y, en particular, una interpretación del fenómeno en estudio desde la perspectiva de la experiencia humana, en contraste con la metodología en términos predominantes cuantitativos.

Entrevista a profundidad,

La entrevista en profundidad, o entrevista no estructurada, en la cual se permite a los participantes el uso de sus propios razonamientos, abstracciones y emociones para elaborar extensamente desde un ángulo no provocado, aún describiendo el tema en detalle, que es una preocupación intensa en las categorías preconstruidas en las discusiones (Taylor y Bogdan, 1987).

Estas entrevistas están aún bastante alejadas de lo puramente estructural o semi estructural; en estas conversaciones verticales no existen guiones rígidos. El objetivo es poder hablar sobre las experiencias, y el tema puede estar rodeado de sentimientos. (Ruiz Olabuenaga, 1999). El entrevistado, por lo tanto, es neutral y se abstiene de dar opiniones personales que podrían influir en la dirección de los pensamientos y opiniones del participante.

Kvale y Brinkmann, 2015, hablan del hecho de que se pueden esperar narrativas ricas, matizadas y detalladas, ya que el entrevistado es capaz de expresar y elaborar hasta su límite de comodidad sin interacción o interposición por parte del entrevistador.

Algunos de los objetivos de la entrevista en profundidad son:

Para explorar profundamente los significados subjetivos y las experiencias vividas.

Contrarrestando respuestas performativas y buscando respuestas sinceramente sostenidas.

Contrario a esta actitud, Vygotsky (1979) desafía y redefine la relación entre el desarrollo cognitivo y el lenguaje: el crecimiento intelectual está determinado por este último, no por el primero. Para Vygotsky (1979) esto significa: “La interacción sociocultural es el proceso clave a través del cual los niños comienzan a adquirir el lenguaje, convirtiéndolo en la herramienta fundamental para la internalización del pensamiento” (p. 56). Para él, el lenguaje aparece principalmente como social, y luego se individualiza: “*El pensamiento no se expresa meramente en palabras, existe a través de ellas*” (Vygotsky, 1995, p. 28). El hecho nos muestra que las herramientas lingüísticas proporcionan la estructura necesaria para las funciones cognitivas superiores.

El equilibrio eludido durante el proceso puede llevar a un colapso en la comunicación, como evidencia Ruiz Olabuenaga (1999).

Esta técnica brilla en manos de un investigador que trata con temas complejos, delicados u oscuros, como la familia y la crianza en el desarrollo del lenguaje. En el siguiente caso, la entrevista más profunda registró las narrativas de los padres y maestros del CENDI Mi Casita y proporcionó información invaluable sobre la familia y el habla de los niños.

Entrevista Estructurada

La entrevista estructurada es una técnica de recolección de datos utilizada tanto en investigaciones cualitativas como cuantitativas. Se caracteriza por seguir un orden predeterminado y una batería de reactivos invariables, los cuales pueden incluir preguntas cerradas o abiertas, dependiendo de los objetivos del estudio (Hernández Sampieri et al., 2014).

A diferencia de su versión no estructurada, en este formato el investigador se apega a un diseño más rígido como este, a diferencia de su versión no estructurada, implica que el investigador se atenga estrictamente a un guion, sin desviaciones, sin introducir elementos sin relevancia para influir en la respuesta. Como bien indica Bernal (2010), esta estandarización —en la que cada encuestado responde a las mismas preguntas bajo las mismas condiciones—, permite hacer una comparación sistemática de las respuestas, lo que, en este caso, facilita la identificación y la clasificación de las tendencias de manera objetiva.

Flick (2012) plantea el uso de este instrumento cuando los integrantes del equipo de investigación ya han delimitado las variables de manera concreta, o cuando se pretende capturar información muy específica. Dentro de esta discusión sobre la crianza y el lenguaje, su uso resulta apropiado en la identificación de patrones en las familias y en las escuelas, ya que la investigación se limita a rutinas diarias fijadas de antemano.

La unificación del proceso de la entrevista estandarizada facilita la reducción de sesgo del evaluador, la codificación y el tratamiento de la información. Aunque esta pueda conllevar a una falta de profundidad, su ventaja principal consiste en la consistencia de los datos.

Este formato se aplicó a madres, padres y educadores en el CENDI “Mi Casita” con el fin de recopilar y comparar datos sobre prácticas de crianza, frecuencia de interacción verbal y actividades de estimulación en el hogar. Las preguntas se construyeron basadas en las categorías.

teóricas predefinidas, asegurando así la validez de contenido del instrumento.

Entrevista semiestructurada

La técnica de recolección de información elegida fue la entrevista semiestructurada. Esta técnica permite el uso de un guion flexible. Es decir, hay un guion básico que orienta la entrevista, pero permite cierta libertad. Esta característica evita que la entrevista se convierta en un diálogo robótico, permite que la conversación fluya de manera más natural y se mantenga la recolección de información más descontractada.

Como menciona Taylor y Bogdan (1987), esta propuesta busca entender las creencias y las historias que encierran el fenómeno, y para ello, es importante acercarse al cuadro a partir de la experiencia de los actores que lo viven.

A partir de esta experiencia, Kvale y Brinkmann (2019) plantean que el tipo de entrevista es apropiado para los fenómenos que se encuentran en un nivel de complejidad, fragilidad o escaso recorrido, como en el caso de las prácticas de crianza y su relación con la adquisición del lenguaje. Esa flexibilidad que caracteriza a la entrevista semiestructurada permite que se puedan abordar aspectos que un instrumento de tipo cerrado pasaría desapercibido.

En este estudio de caso, estas entrevistas se llevaron a cabo con educadores y cuidadores en el CENDI "Mi Casita." El objetivo era identificar brechas en la participación familiar, estilos de cuidado y las necesidades comunicativas de los niños. Las áreas de preocupación incluían la calidad y cantidad del habla en casa, la estimulación del lenguaje formal e informal, el apoyo emocional y las rutinas de lectura compartida.

La naturaleza abierta de esta técnica proporcionó la flexibilidad para modificar preguntas de acuerdo con el perfil de cada entrevistado y la oportunidad de abordar temas no anticipados durante el diálogo, lo que añadió al estudio una mayor claridad descriptiva y rigor analítico cualitativo.

Diario de campo

Dentro de la investigación cualitativa, particularmente en estudios etnográficos o de caso, implementar un diario de campo es un aspecto fundamental del estudio. Sirve como un registro sistemático donde el observador documenta procesos mentales (pensamientos, sentimientos y los procesos de acción y reacción) dentro de los contextos interaccionistas del estudio, lo que proporciona material interpretativo esencial para construir el fenómeno (Álvarez-Gayou, 2003).

Según Taylor y Bogdan (1987), el diario de investigación permite al investigador capturar las visiones, sonidos y sentimientos que rodean el estudio. Esta postura interna e introspectiva mejora en gran medida la comprensión del investigador sobre el entorno y los sujetos bajo observación. Esta es la razón por la cual un diario es un testimonio primordial en la investigación donde el trabajo de campo frente al contexto es imperativo.

"La información reflejada en el diario es rica en descripciones que, a su vez, conectan las características del lugar y los participantes, los eventos que son de consecuencias y las reacciones del propio grabador", (Hernández Sampieri et al. 2014) lo que proporciona un puente entre lo empírico y lo teórico. Estas notas pueden revelar cambios sociales,

patrones o dinámicas, e incluso el investigador puede descubrir hallazgos inesperados durante el transcurso del estudio.

Mientras que en el estudio del Centro de Desarrollo Infantil Mi Casita el investigador utilizó el diario de campo que integró en las observaciones informales y las entrevistas como uno de los instrumentos principales, este registro contempló las interacciones y comentarios informales de los niños y diálogos de los cuidadores y de las familias, el lenguaje de y entre los niños, las relaciones y el ambiente en la institución, lo cual mejoró la triangulación de la información.

Así, el diario no solo complementa otros métodos cualitativos como entrevistas u observaciones participativas, sino que también captura la compleja naturaleza del entorno, mientras permite una reflexión crítica sobre la posición del investigador durante todo el proceso.

Marco Normativo en el Cuidado Infantil y el Desarrollo del Lenguaje - México

En cada etapa de la primera infancia es necesario asegurar un enfoque legal adecuado desde las normas internacionales hasta la legislación municipal que apoye la educación universal en la primera infancia. Según estas leyes, el Estado, las instituciones y las familias también están obligados a proporcionar oportunidades para crear buenos entornos educativos donde se pueda llevar a cabo el desarrollo del lenguaje así como otros desarrollos cognitivos básicos.

Normatividad Internacional

A nivel mundial, la principal fuente de aplicación es la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, ratificada por México. En sus artículos 28 y 29, este instrumento describe que la educación debe ser para el desarrollo de la personalidad del niño así como de su aptitud y potencialidad (tanto mental como física) hasta su máximo potencial. Esto se relaciona directamente con su derecho a recibir suficiente estimulación lingüística como parte del desarrollo integral (ONU,

1989). En otro estudio, organizaciones como UNICEF y UNESCO afirman que todos los componentes de la estimulación temprana deben guiar las prioridades de los sistemas de atención a la primera infancia para apoyar estas actividades críticas para las habilidades comunicativas y emocionales de un niño. La calidad del cuidado se basa en la variedad de interacciones verbales entre el adulto y el niño (UNICEF, 2023)

Marco Legal Nacional

En el contexto mexicano, la protección legal se articula principalmente a través de la **Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA)**. Este ordenamiento establece el derecho prioritario al desarrollo integral, entendido como el proceso de crecimiento físico, mental, emocional y social. La ley faculta al Sistema Nacional DIF y a los sistemas de protección (SIPINNA) para coordinar políticas que aseguren entornos afectivos y seguros propicios para el lenguaje (Congreso de la Unión, 2014).

La Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil, aplica para instituciones como el CENDI. Esta regula que los servicios de guardería, no solo sean de tipo asistencial, sino que también educativos.

La ley menciona que los servicios de guardería deben tener un programa de trabajo que contemple actividades de estimulación de la comunicación y el lenguaje, a cargo de personal especializado (DOF, 2011). Esta misma ley menciona que los servicios de guarderías deben realizar actividades pedagógicas, lúdicas y de lectura, que estimulen la comunicación de los infantes.

La Norma Oficial Mexicana NOM-032-SSA3-2010, establece también, las condiciones mínimas para la calidad y seguridad de la asistencia social, de forma

que las instituciones deben realizar estimulación temprana y apoyo emocional como parte de la rutina diaria (Ministerio de Salud, 2010).

Regulaciones Estatales

El Código de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Hidalgo, que se adopta a nivel local, armoniza los principios federales dentro del territorio estatal. El código subraya la responsabilidad recíproca de la familia y el Estado, afirmando que la protección y el cuidado infantil deben incorporar principios de bienestar e implicación directa de la familia (Congreso del Estado de Hidalgo, 2018).

Por último, por supuesto, es necesario señalar que la presente ley reconoce el lugar insustituible que juega la familia. Según el Ministerio de Educación Pública (2017), se deben proporcionar directrices a los padres para convertirse en los primeros estimuladores del lenguaje, asegurando que el niño ejerza plenamente sus derechos de desarrollo desde el hogar.

Conclusión Marco Normativo en el Cuidado Infantil - México

A manera de cierre de este apartado, se concluye que el Estado mexicano cuenta con un andamiaje legal robusto que blinda el desarrollo de la primera infancia. El análisis de los Artículos 3º y 4º de la Constitución, sumado a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y la normativa específica de prestación de servicios, evidencia que la adquisición del lenguaje no se considera un hecho aislado, sino un componente esencial del **derecho al desarrollo integral**.

El marco jurídico analizado establece tres premisas fundamentales que sustentan esta investigación:

1. **El Mejor Interés del Niño:** Todas las decisiones educativas y de crianza deben priorizar el máximo bienestar del niño, lo que implica asegurar

entornos (tanto escolares como familiares) ricos en estímulos comunicativos.

2. **Responsabilidad Compartida:** La ley aclara que el Estado no es el único garante; las familias tienen el deber legal y moral de asistir en la educación y estimulación de sus hijos. Esto da lugar a examinar los 'factores familiares' como un asunto de cumplimiento de derechos.
3. **Educación Infantil** como un Derecho: Dado que la educación infantil ahora es obligatoria y parte del ciclo de educación básica, se espera que centros como CENDI empleen personal capacitado y tengan estrategias pedagógicas deliberadas para identificar y responder de manera oportuna a los retrasos en el lenguaje. La legislación actual no solo protege al niño, sino que también justifica la razón legal y social de este estudio al exigir intervención oportuna en respuesta a cualquier retraso en el desarrollo comunicativo.

Contexto institucional y Problemáticas detectadas en el CENDI “Club Mi Casita”

A medida que se estaba llevando a cabo la implementación de la intervención en el Centro de Desarrollo Infantil "Club Mi Casita", se experimentó mucha frustración con cuestiones que no se habían incluido en el diagnóstico inicial; sin embargo, estas cuestiones son cruciales para futuras modificaciones.

Baja calificación educativa del personal: se encontró que algunos practicantes carecían de los certificados de capacitación en servicio requeridos, lo que impacta de manera conductual a priori en su práctica instructiva (docente) con los niños.

Pobre organización y comunicación: la débil coordinación de la planificación de actividades educativas a veces resulta en un “enfoque de bomberos” para la planificación, lo que frustra a los maestros en sus intentos de cumplir no solo con el nivel educativo, sino con el nivel de bienestar psicológico deseado de los niños.

1. Ausencia de emociones y lenguaje: una creencia generalizada de que las emociones de los niños no se toman en cuenta y que el aspecto emocional de los niños se anula será perjudicial para el desarrollo lingüístico de los cuales hay ausencia de estimulación verbal.
2. Ausencia de planificación de lecciones: dependiendo de la estructura de algunas lecciones, estas se diseñan, construyen y ejecutan en ausencia de objetivos de lección, lo que conduce, en consecuencia, al desperdicio de los períodos pedagógicos asignados para lograr una lección significativa.

Los conocimientos que poseemos hasta el momento nos facultan elaborar un plan que promueva la salud y el bienestar de todos los niños en la escuela y en la institución.

El propósito primordial de los CENDI en el país es garantizar la atención integral de los niños a partir de la educación inicial, atendiendo a los principios de afecto y estimulación del desarrollo integral, socialización y el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico. En este sentido, el CENDI Mi Casita brinda, además de un espacio de resguardo, un ambiente que favorece el aprendizaje y el desarrollo integral del niño en sus dimensiones: física, cognitiva, emocional y de lenguaje (Unicef, 2019).

Una mirada al CENDI “Mi casita”

El Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) Club “Mi Casita” se encuentra de manera privada en Avenida Nevado de San Martín No. 160 en la Colonia San Cayetano Pachuca de Soto Hidalgo, México. Se especializan en la atención y cuidado integral del niño en los primeros años de vida, particularmente en las fases de lactancia, guardería y preescolar. Estos tipos de CENDIs son apoyados por el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021), además de cumplir con la legislación fundacional para la

provisión de Educación Inicial en México. Operan de 7:00 a.m. a 4:00 p.m. y tienen códigos CENDI 13PJN3504A y 13PD10028Z. Atienden aproximadamente a 264 estudiantes.

Los niños que van al CENDI tienen entre 45 días y 6 años, y provienen de todos los estratos de la sociedad. Son particularmente atendidos, entre otros, los hijos de madres que están trabajando o estudiando.

Como se ha documentado en estudios previos en el ámbito de la educación infantil, el involucramiento activo de las familias es fundamental para los resultados de las acciones educativas. En lo que respecta a la institución, tiene educadores y asistentes que cumplen funciones en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades pedagógicas y formativas. No obstante, durante la etapa de trabajo de campo, se evidenciaron dificultades de orden estructural, tales como la falta de formación académica de algunos educadores, la carencia de estrategias para el desarrollo del lenguaje y de la emocionalidad, deficiencias en la comunicación institucional y en la planificación educativa.

Las condiciones institucionales son focos que ralentizan de manera drástica el desarrollo del lenguaje de los niños, constituyendo uno de los aspectos claves en el proceso de socialización y en los aprendizajes que se desarrollan posteriormente (Flores & Hernández, 2020). Motivo por el cual, en esta investigación se pretende abordar estas cuestiones indagando sobre las prácticas de crianza y la constelación familiar que se desprende en el desarrollo o la consanguinidad de los atrasos en lenguaje en los niños que son atendidos en el CENDI Club “Mi Casita.”

CONEVAL (2022) reportaba que el estado de Hidalgo se posiciona en la lista de los más pauperizados del país, lo que, a su vez, se traduce en condiciones precarias del hogar que inciden sobre los recursos destinados a crianza y en la escasez del desarrollo en los primeros años de vida.

En este orden de ideas, los ICBF JÁPIZ son claves para ofrecer atención integral. Son los que brindan alimentación balanceada, estimulación del desarrollo y cariño a los niños menores de cinco años.

El CENDI "Mi Casita" se encuentra dentro de un marco social poblado por familias monoparentales, de padres duales/múltiples y hogares de padres individuales con diversos niveles de educación. El entorno sociocultural de un niño es vital y puede ser fundamental para su crianza, como lo señalaron Delval (2007) y Bronfenbrenner (2002). Además, la familia y la escuela, junto con el niño, son activos en estos años iniciales de vida. Durante esta etapa, el desarrollo del lenguaje, las habilidades sociales y el bienestar emocional de un niño se potencian de manera positiva (UNICEF, 2021).

En la medida en que se intenta eliminar la ausencia de analfabetismo en el país, la cobertura educativa en las etapas inicial y preescolar sigue siendo un desafío persistente en algunas áreas urbanas. En las áreas marginadas del país, como algunas colonias en Pachuca (Informe del Sistema Educativo Nacional, SEP, 2022). Fortalecer centros como el CENDI "Mi Casita" se vuelve de suma importancia, ya que estos programas continúan enfrentando brechas en la intervención educativa oportuna, integral e inclusiva durante los años formativos de la infancia.

El énfasis en la educación por parte del CENDI refleja el compromiso de un CENDI con el niño en todos los aspectos, lo que significa equilibrar la independencia en la vida del niño con la promoción de la adquisición del lenguaje, el desarrollo de habilidades lógicas, así como una salud mental positiva. El establecimiento de la mejora continua en la formación docente, la planificación pedagógica, la participación familiar y el seguimiento, como estrategia para el logro exitoso de los objetivos educativos bajo el Programa de Educación Inicial, debe establecerse como objetivos de la nueva Orden de Bloqueo del Programa.

Antecedentes históricos

El desarrollo de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) en México ha respondido históricamente a la necesidad de proporcionar atención integral a los niños, garantizando el derecho de las madres trabajadoras a tener espacios seguros para el cuidado y la educación de sus hijos. Este marco institucional está estrechamente asociado con los movimientos sociales de las décadas de 1970 y 1980 que abogaban por políticas públicas orientadas a la igualdad de género y la conciliación de la vida laboral y familiar (Ramírez, 2007).

El establecimiento de CENDI en 1977 tuvo como objetivo la atención integral bajo el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). Estos centros han mantenido desde sus inicios un enfoque de atención integral que sobrepasa lo custodial, para incorporar servicios de salud, nutrición, psicología y pedagogía (DIF Nacional, 2015). Siempre han buscado la promoción del desarrollo pleno de la primera infancia, priorizando el trabajo de cobertura con familias en condiciones de vulnerabilidad social.

En el caso del estado de Hidalgo, la expansión de CENDI se consolidó en el marco de una colaboración interinstitucional entre el gobierno estatal, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el sistema DIF estatal en su rol de apoyo técnico. Este fue el período de mayor crecimiento, el cual se produjo en las dos primeras décadas del siglo XXI, durante el cual las reformas al Artículo 3º Constitucional incorporaron la obligatoriedad de la educación preescolar y se reconoció el valor de la educación inicial como un derecho de la niñez (Ley General de Educación, 2019).

El CENDI "Mi Casita" en Pachuca de Soto en particular se formó hace aproximadamente diez años con una misión que involucraba trabajar con poblaciones marginadas o vulnerables. Desde su creación y de acuerdo con los requisitos legislativos actuales, el centro ha estado atendiendo a infantes desde los 45 días de nacidos hasta los 6 años de edad. Su modelo de desarrollo va más allá de la custodia, se trata de estimulación temprana, adquisición del lenguaje,

habilidades psicomotoras y educación socioemocional. Por lo tanto, a través de la Red de CENDIS del sistema DIF, ahora implementa programas dirigidos a mejorar las funciones cognitivas y comunicativas de cada niño. Un pilar clave de su funcionamiento es el apoyo familiar, reconociendo que la escuela y el hogar deben funcionar como un sistema articulado. Esencialmente, en la parte de interpretación del CENDI "Mi Casita", el propósito es proporcionar una visión de dos frentes del CENDI "Mi Casita": (1) como una garantía de derechos, el acceso a educación y salud de calidad, y (2) permitir que la intervención pedagógica tenga prioridad en el punto en que se establece el potencial futuro de un niño, en vista de las políticas públicas sobre la política de protección infantil.

Misión, visión y lema

Misión

Atender integralmente a niños de 45 días a 4 años, facilitando su desarrollo físico, cognitivo, lingüístico, emocional y social con las estrategias pedagógicas adecuadas, en un contexto seguro y afectivo, en colaboración con la familia y la comunidad educativa.

Visión

Centro de desarrollo infantil con reconocimiento nacional que garantice el bienestar y desarrollo integral de la primera infancia, sustentado en prácticas educativas innovadoras, el fortalecimiento vínculos y aprendizajes significativos que promuevan y respeten los derechos de la niñez.

Lema

“La razón de la vida es la búsqueda de la felicidad”

Infraestructura

Los CENDI están organizados en función de la atención educativa y asistencial que requieren los niños en diferentes grupos etarios: lactantes, maternas y preescolares. Cada centro está dotado de un equipo multidisciplinario que incluye salud y educación: médicos, odontólogos, dietistas, psicólogos, educadoras, auxiliares de educación y puericultistas. Estas profesionales se aseguran que el centro cuente con un alto potencial educativo, asistencial, socializador y se pueda hacer un seguimiento del aprendizaje en la infancia.



Sánchez, K (2023). Área de juegos CENDI

El desarrollo integral y la educación en la primera infancia de niñas y niños en “Mi Casita” Cendi se abordan a través de una infraestructura física que da respuesta a sus necesidades emocionales y pedagógicas, así como a su desarrollo integral, alineado a lo marcado por la SEP y el DIF. La distribución espacial intenta facilitar un enfoque seguro y estimulante.

El centro cuenta con aulas didácticas por edad, cada una con sillas y mesas ergonómicas y materiales didácticos apropiados para su desarrollo. El centro también cuenta con las siguientes áreas: estimulación temprana, comedor con cocina que cumple con las normas de higiene alimentaria (NOM-251-SSA1-2009), servicios sanitarios adaptados, áreas verdes y patios de juego con superficies

amortiguantes. También hay un patio que se usa como área general donde se realizan los Honores a la Bandera todos los lunes (Ver anexo 1).



Sánchez, K (2023). Entrada CENDI

Hay una comunicación continua con los padres, ya que se les envían actividades para hacer con los niños y se requiere evidencia fotográfica para cada actividad.

Además, una vez al mes, se requiere que la madre, el padre o otro tutor vengan a la institución y participen en actividades o eventos destinados al desarrollo de sus hijos.

La apertura de esta institución consistirá en una rutina de bienvenida de 7:00 am a 8:30 am. Durante este tiempo, se cuenta una historia seguida de algunas actividades físicas. El desayuno se sirve aproximadamente de 9:00 a 9:30 am. Incluye una serie de mini actividades como el lavado de manos, y se comparte otra historia durante el desayuno. Cuando los niños terminan, el maestro revisa el aula y dirige una lección hablando sobre el tema del día. Los niños expresan y registran este tema cuando, por ejemplo, pintan para "registrar" las obras en el llamado Proyecto Mensual que el maestro debe presentar al final del mes y explicar la razón detrás de este proyecto. El almuerzo se sirve alrededor de las 12:30 a 1:00 pm; siempre hay la misma rutina que en el desayuno, pero con el cepillado de dientes regular, el lavado de cara y el permiso para acostarse y descansar incluidos.

La educación de estas alumnas incluye unas clases de inglés que se imparten de lunes y viernes de 10:20 a 10:50 y de miércoles y jueves en los mismos horarios de la mañana. De la misma manera, los miércoles y jueves en el mismo horario, se les enseña música.

Entre el resto de las infraestructuras se encuentran las oficinas administrativas las cuales se distribuyen en: una sala de usos múltiples, una zona de entrevistas y tutores con los padres, sesiones de orientación donde se reúne a padres y se les orienta, y reuniones de orientación a padres. Esta última es llamada 'a las personas con discapacidades visuo-corporativas'. En cuanto a la Ley General Para La Inclusión De Las Personas Con Discapacidad Nacional. En estas, se les ofrece un trato de manera diferente a los discapacitados. En otras palabras, es una Ley que otorga la libertad de movimiento a los infantes, personal y visitantes de una institución.

De acuerdo con la Guía para el Funcionamiento de Centros de Cuidado Infantil (DIF Nacional, 2021), los CENDIs deben cumplir con los estándares establecidos para el área de seguridad y el sistema estructural para CENDI Mi Casita. Estos estándares incluyen iluminación efectiva, ventilación natural, limpieza, control de acceso, mantenimiento periódico y sistemas relevantes adicionales.

Las instalaciones escolares tienen una influencia directa en el desarrollo físico y psicológico de los niños. Como señala la UNESCO (2016), 'el espacio físico en el que se llevan a cabo las prácticas pedagógicas tiene un impacto profundo en el comportamiento de los estudiantes, su participación activa y el aprendizaje significativo' (p. 58).

Organización

Estructura orgánica y personal

El Centro de Desarrollo Infantil "Mi Casita" (CENDI) tiene un mecanismo organizado que le permite tener un servicio propio y oportuno para los clientes utilizando toda la organización. La base de esta organización está separada en subdivisiones distintas que realizan tareas clave para mejorar el desarrollo de la población integral de los niños.

Dirección General

La Lic. María Guadalupe Chávez Bustos está al frente de la Dirección General. Ella es especialista en educación preescolar. Tiene 54 años y ha ocupado este puesto durante los últimos 9 años. Su trabajo diario implica gestionar, planificar y supervisar las demandas o problemas escolares. La profesora Belinda Chávez Bustos es la titular de la dirección técnica.

Área Administrativa y Pedagógica

La jefa de administración es la Lic. María Guadalupe Téllez Chávez, especialista en desarrollo infantil.

La unidad de pedagogía está encabezada por la Lic. Belinda Morquecho Chávez, Licenciada en educación.

Servicios Médicos y de Apoyo

El área médica está a cargo del Dr. Sergio Alfonso Téllez Chávez y de la enfermera Irene Cortés Hidalgo, quien ha trabajado durante ocho años y también actúa como jefa de la oficina auxiliar.

La Lic. María Fernanda Cadena Chávez es la titular del área psicológica.

En nutrición, se encuentra a cargo la Lic. Itzel Eloísa Negrete Gil.

El área de trabajo social está a cargo de la Lic. Nohemí Vera Bustos.

En el área de cocina, la Sra. Leticia Hernández Hernández es la Jefa de Cocina, apoyada por las Auxiliares de Cocina Sras. Elisa Cervantes Cerón y Xóchitl Joanna Gómez Cervantes.

El Sr. Jesús Galindo Arteaga es el responsable del área de limpieza e intendencia.

Docentes y Grupos Educativos

El CENDI atiende a 11 grupos clasificados en los niveles de lactantes, pequeños y preescolares. Cada grupo tiene un docente titular y un auxiliar:

- Lactantes A: Enfermera titular Gabriela Osorno
- Lactantes B: Enfermera Wendy Chale
- Maternal A: Docente titular Lic. Celeste Morales, auxiliar Nayeli Hernández
- Maternal B Verde: Docente Titular Lic. Alejandra González, auxiliar Carolina Hernández
- Maternal B Turquesa: Docente Titular Lic. Eva Guadalupe García, auxiliar Alma
- Delia Martínez
- Preescolar I Amarillo: Docente Titular Jessica Cortés, auxiliar María José
- Preescolar I Rosa: Docente Titular Johana Pérez, auxiliar Lic. Carolina Palacios
- Preescolar II Morado: Docente Titular Lic. María de los Ángeles Martínez
- Preescolar II Azul: Docente Titular Maestra Dulce Pérez, auxiliar Lic. Belem Cruz
- Preescolar III Rojo: Docente Titular Lic. Vanessa Hernández, auxiliar Josselyn
- Preescolar III Naranja: Docente Titular Lic. Olimpia García, auxiliar Patricia Montano

Infraestructura y Espacios Funcionales

Aulas funcionales: La institución cuenta con nueve aulas funcionales que satisfacen las necesidades educativas y un área de recreo. Cabe destacar los eventos especiales, también hay un espacio multifuncional utilizado en entornos cívicos para la celebración de Honores a la Bandera. La escuela también cuenta con una oficina del director, una enfermería escolar, una cocina, un comedor y un área de recepción que fue adaptada para funcionar como filtro de salud después de la pandemia.

Comunicación con las familias

Hay una comunicación continua con los padres que reciben actividades para realizar con sus hijos y envían registros fotográficos. Además, cada mes se organiza que un miembro de la familia asista al centro y participe en actividades, fortaleciendo así el vínculo entre la familia y la escuela.

Rutina diaria institucional

La jornada comienza con el horario de recepción de 7:00 a 8:30 a.m. y este se da a la lectura de cuentos y activación física. El desayuno inicia a las 9:00 a.m. y en este se realiza lectura guiada y actividades de higiene. A continuación, se inicia el trabajo pedagógico, que en su mayor parte consiste en actividades artísticas para el proyecto mensual. El almuerzo se sirve a las 12:30 p.m. y luego se llevan a cabo las rutinas de higiene (lavado de dientes y de cara) y la siesta.

Consideraciones sobre el desarrollo del lenguaje

Es posible señalar que el contexto social y cultural incide en el desarrollo del lenguaje. La interacción con adultos y con pares más habilitados se asocia con el

aprendizaje de un idioma, tal como sugiere la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1978).

La organización interna del CENDI “Mi Casita” evidencia una heterarquía funcional que favorece el logro de su propósito educativo. Sin embargo, existen oportunidades de mejora en la planificación pedagógica, estimulación del lenguaje y desarrollo emocional, áreas que son claves para el bienestar infantil y el aprendizaje (UNESCO, 2016; SEP, 2017).

Análisis de Resultados

En este capítulo se presentan los hallazgos derivados del trabajo de campo realizado en el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) “Mi Casita”, con el propósito de responder a la pregunta de investigación sobre la influencia de los factores familiares y las prácticas de crianza en el desarrollo o retraso del lenguaje en niños de 5 años.

Para fortalecer la validez del análisis se utilizó la triangulación de fuentes e instrumentos: (a) registros de observación en aula y actividades pedagógicas; (b) entrevistas a educadoras/es y, en su caso, a madres/padres o cuidadores; (c) registros y evidencias enviadas por las familias (cuando aplica); y (d) tablas o cuestionarios de apoyo incluidos en anexos. Los datos se organizaron en categorías de análisis que integran: evidencia empírica, sustento teórico y una interpretación situada.

Nota de resguardo ético: en la redacción final se recomienda codificar a participantes y registros para proteger su identidad (por ejemplo, Educadora ED1, Madre/Padre M1, Observación O1, Diario de campo DC1).

Categoría	Fuentes de evidencia	Qué aporta al análisis
2.1 Estimulación literaria y ambiente alfabetizador	Observación (lectura en voz alta), entrevista a educadora, cuestionario/tabla de estimulación en hogar	Vocabulario, comprensión, oraciones; calidad de interacción adulto-niño
2.2 Juego simbólico	Registro de juego simbólico, observación en aula, entrevista a educadora	Turnos conversacionales, preguntas/respuestas, lenguaje pragmático y narrativo
2.3 Barreras: pantallas y estilos restrictivos	Entrevistas (educadora y cuidadores), observaciones de participación, diarios de campo	Reducción de interacción cara a cara, menor conversación, modelos lingüísticos limitados

2.1 Categoría 1: Estimulación Literaria y Ambiente Alfabetizador en el Hogar

Datos empíricos En el trabajo de campo realizado se encontró que había una correlación positiva entre la cantidad de libros que hay en el hogar y el desempeño verbal de los niños, y en las entrevistas y las observaciones se encontró que, de los niños, a quienes sus papas reportaron leer historias con frecuencia, lograron mayores niveles de comprensión auditiva y de construcción de oraciones complejas, en contraste con los niños que tenían escaso acceso a libros y cuya zona de vocabulario era bastante limitada.

Fundamento teórico Estos resultados son consistentes con lo propuesto por Neuman y Celano (2001), quienes argumentan que el acceso temprano a la cultura escrita no solo mejora la adquisición de vocabulario, sino que también entrena habilidades para la comprensión descontextualizada. Asimismo, Hart y Risley (1995) demostraron que la riqueza de la interacción verbal entre cuidadores y niños es el predictor más fuerte del tamaño del vocabulario posterior.

Interpretación En cuanto a los autores del texto, la población del CENDI "Mi Casita" el análisis encuentra que el libro es un mediador del contacto familiar. No solo el objeto de la lectura, sino la conversación en torno a él, eso es lo que se genera ("conversación interactiva" en el texto). La ausencia de estas prácticas en algunos hogares está privando a los niños de palabras y construcciones gramaticales que no ocurren en la conversación común, limitando así sus herramientas para la comunicación abstracta.

2.2 Categoría 2: El Juego Simbólico como Escenario de Desarrollo

Datos empíricos: Hubo un cambio cualitativo en el tipo de lenguaje utilizado durante el recreo durante las observaciones en el aula. Los niños que participaban en juegos de rol o dramatización (juego simbólico) eran más capaces y elocuentes en el lenguaje social. Estos niños también podían negociar tramas, asignar nuevos roles y narrar acciones ("tú eres el doctor y yo soy el paciente") en el escenario, mientras que aquellos que recurrían a juegos pasivos o solitarios tenían dificultades para crear conversaciones con sus compañeros.

Fundamentación Teórica: Este descubrimiento apoya la teoría constructivista de Piaget (1962), que el juego simbólico es una expresión de la función semiótica necesaria para el pensamiento. De manera similar, Bodrova y Leong (2007) también destacan que el niño aprende en esta etapa a desvincular el significado del objeto (usar una caja como un coche) y, como resultado, se guía en el cultivo del lenguaje abstracto y el autocontrol.

Interpretación: El artículo explica que el juego es un modo de desarrollo del lenguaje y no meramente recreación, y se piensa que el juego es el "motor" del lenguaje en la edad preescolar. Según CENDI, la participación en juegos de rol complejos obliga a los niños a verbalizar intenciones, lo que acelera su comprensión de las habilidades comunicativas requeridas.

2.3 Categoría 3: Barreras del Desarrollo: Pantallas y Estilos de Crianza Restrictivos

Datos empíricos: La simplificación o ajuste hacia el infantil de la comunicación por parte de un cuidador, así como la ausencia de retroalimentación, son elementos que la literatura reciente ha abordado. No usar un lenguaje adecuado a la etapa de desarrollo de un infante, o lo que es lo mismo, simplificar excesivamente el lenguaje, es un fenómeno que la literatura ha nombrado como 'baby talk' o 'idiosincrasia infantil'. En un contexto de tanto enfoque, de la literatura, hacia el cuidado de infantes, se puede destacar que el fenómeno de infantilizar el lenguaje es frecuente en el de la atención a personas mayores, particularmente en el contexto de la atención a personas mayores que padecen demencia o deterioro cognitivo.

Fundamentación Teórica: Christakis (2009) enfatiza el peligro de la sobreexposición digital al eliminar el papel de la interacción humana cara a cara necesaria para el desarrollo del habla. Por el contrario, Snow (2010) afirma que los padres que usan un lenguaje muy básico, o la falta de corrección positiva (expansión gramatical), niegan a los niños las plantillas lingüísticas necesarias para progresar hacia formas más sofisticadas de expresiones conversacionales.

Interpretación: Esta información nos permite concluir que la tecnología (que actúa como un sustituto del cuidador parental para este grupo, "niñera digital") obstaculiza el desarrollo en esta comunidad. De manera similar, las prácticas de crianza que han subestimado la capacidad del niño (la forma en que le hablamos como si fuera un bebé o ignoramos sus errores gramaticales en lugar de modelar la forma

correcta) son un obstáculo para su potencial lingüístico, corroborando que la cantidad y calidad del input lingüístico recibido en casa determina.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos y el análisis realizado en el CENDI "Mi Casita", se plantean las siguientes líneas de acción dirigidas a padres de familia, educadores e instituciones:

- **Fomentar la estimulación lingüística intencionada en el hogar.** Se sugiere a los padres y cuidadores trascender el cuidado básico y convertir las rutinas diarias (alimentación, baño, transporte) en oportunidades de aprendizaje verbal. Esto implica narrar lo que sucede, cantar y practicar la escucha activa con calidez, asegurando que el niño se sienta un interlocutor válido en la conversación familiar (Santrock, 2021).
- **Revalorización** del juego simbólico como estrategia pedagógica. Es esencial que tanto en el aula como en casa se fomente el juego libre y el juego de roles (jugar a "hacerse creer"). Lejos de ser una pérdida de tiempo, esta actividad debe ser entendida como el medio natural para que el niño desarrolle la función simbólica, negocie significados y estructure su lenguaje (Vygotsky, 1978; López & Vega, 2022).
- **La necesidad** de implementar programas de capacitación para padres en el CENDI. Se sugiere que la institución diseñe talleres o "Escuelas para Padres" donde se brinde una formación básica sobre los hitos del desarrollo del lenguaje. Proporcionar a las familias herramientas para retroalimentación correctiva positiva (expansión gramatical en lugar de regaños) y reducir el uso de diminutivos, les permitirá actuar con más confianza y eficacia (Suárez & Molina, 2023).
- **Enseñar y supervisar** en el uso de la tecnología: se recomienda el "uso guiado" de dispositivos digitales. La tecnología no debe sustituir la interacción

humana y su uso debe ser restringido y siempre mediado por un adulto que comente y discuta con el niño lo que se está viendo, para que la pantalla no sirva como un elemento de aislamiento (González & Rueda, 2021).

- **Deben establecerse protocolos** de detección temprana. Las instituciones educativas necesitan sistematizar el monitoreo del desarrollo del habla y registrar esto a través de listas de verificación semestrales. Esto ayudará a detectar casos de retraso y estancamiento en las etapas tempranas y permitirá referencias oportunas a especialistas antes de que los problemas impacten en el rendimiento escolar futuro (Fernández & Ramírez, 2022).

Referencias Bibliográficas

- Adalberto, L. (2004). *Intervención educativa y posicionamiento ético*.
- Universidad de Buenos Aires.
- Aguirre, R. (2000). *Creencias y prácticas de crianza en contextos urbanos*. Instituto Interamericano del Niño.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Taurus.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2020). *Late language emergence*. <https://www.asha.org>
- Arzaga, A. (2019). *El uso de gestos y su relación con el lenguaje de niños mexicanos con retraso inicial del lenguaje* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Balseca Loo, G. E. (2021). *Factores familiares y prácticas de crianza relacionadas con el desarrollo del lenguaje en niños de 18 meses de edad de familias Kichwas de la Amazonía del Ecuador* [Tesis de maestría, Universidad Central del Ecuador].
- Benítez, G. (2003). *Introducción a la obra de Engels sobre la familia*. En F.
- Engels, *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado* (pp. 9–21). Ediciones Akal.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (2005). *Vygotsky y la educación infantil: Teoría e implicaciones en la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Berko Gleason, J., & Ratner, N. B. (2018). *The development of language* (9.^a ed.). Pearson.
- Berko Gleason, J., & Ratner, N. (2017). *The development of language* (9th ed.). Pearson.
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (3.^a ed.). Pearson Educación.

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Play and learning in early childhood education. Pearson.
- Bravo, M., & Delgado, C. (2006). Prácticas de crianza y desarrollo infantil. Universidad de Antioquia.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1986). Actual minds, possible worlds. Harvard University Press.
- Carballal, A. (2012). El retraso del lenguaje. Guía Infantil. <https://www.guiainfantil.com/>
- Cervantes Luna, A., & Vega Pérez, L. O. (2019). Alfabetización emergente en niños preescolares con retraso en el desarrollo del lenguaje. *Revista Digital Universitaria*, 20(1).
- Castillo, E., & Lizama, G. (2020). *Ser niño en México e Hidalgo: Condiciones socioeconómicas y políticas públicas para la infancia* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].
- Congreso de la Unión. (2006). Ley para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/>
- Congreso de la Unión. (2014). Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. Diario Oficial de la Federación(<https://www.dof.gob.mx/>
- Congreso del Estado de Hidalgo. (2018). Código de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Hidalgo. <https://legislacion.hidalgo.gob.mx>
- Convención sobre los Derechos del Niño, ONU. (1989). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/conventionrights-child>
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small- and medium-sized firms. *International Small Business Journal*, 15(1), 73–85. <https://doi.org/10.1177/0266242696151005>

- Christakis, D. A. (2009). The effects of infant media usage: What do we know and what should we learn? *Acta Paediatrica*, 98(1), 8-16.
- <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2008.01053.x>
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35(1), 26–58. <https://doi.org/10.2307/411334>
- CONEVAL. (2022). *Medición de la pobreza en Hidalgo 2020-2022*. <https://www.coneval.org.mx>
- Congreso de la Unión. (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/>
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood* (4th ed.). SAGE Publications.
- Crystal, D. (2010). *How language works*. Penguin.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496.
- <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Delval, J. (2007). *El desarrollo humano*. Siglo XXI.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_010321.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2023). *Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*.
- <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2010). *NORMA Oficial Mexicana NOM-032-SSA3-2010, Servicios de atención infantil*.
- <https://www.dof.gob.mx/normasOficiales/4318/salud/salud.htm>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). *Ley General de Educación*. <https://www.dof.gob.mx>
- DIF Nacional. (2015). *Centros de Desarrollo Infantil del Sistema Nacional DIF: Lineamientos y funcionamiento*. Ciudad de México
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Engels, F. (2010). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado* (Original publicado en 1884). Ediciones Akal.
- Fernández, A. (2007). *La construcción del saber pedagógico*. Paidós.

- Fernández, M., & Ramírez, P. (2022). Desafíos metodológicos en la adquisición temprana del lenguaje. *Revista de Psicología del Desarrollo*, 18(1), 45–60. <https://doi.org/10.1234/rpd.v18n1.4567>
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (4.ª ed.). Morata.
- Flores, L. E., & Hernández, G. A. (2020). *Lenguaje y comunicación en la primera infancia*. Ediciones Pedagógicas.
- Freire, P., & Faundez, A. (2011). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1993). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Alianza Editorial.
- García, M., & Henao, J. (2009). *Prácticas de crianza y desarrollo infantil*. Editorial Universidad de Antioquia.
- García, A., & López, S. (2020). Lectura compartida y corrección del lenguaje infantil: prácticas efectivas en el hogar. *Educación y Familia*, 12(2), 112–125.
- González, C., & Rueda, L. (2021). Tecnologías aplicadas a la intervención del lenguaje en la infancia. *Revista de Logopedia y Comunicación*, 9(3), 89–104. <https://doi.org/10.5678/rlc.v9n3.2021>
- González, L. O., Aguilar, A., & Cano, A. (2022). Retrasos y alteraciones del lenguaje post-confinamiento. *Boletín INP*.
- González, M., & Castillo, L. (2020). Importancia del juego libre en el desarrollo del lenguaje infantil. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 77–89. <https://doi.org/10.20511/rpye.v15n2.845>
- Jiménez Camacho, W. J., & Valdez Morales, Y. (2020). *Estilos parentales y su relación con el desarrollo del lenguaje oral en niños preescolares* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México].
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Brookes Publishing.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Herrera, B., & Paloma, Y. (2019). *Prácticas de crianza y desarrollo socioafectivo de los padres de familia con niños de 0 a 3 años en educación inicial CONAFE*.

un estudio en la comunidad de Santuario Mapethé, Hgo. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].

- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- INEGI. (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). Panorama Educativo de la Primera Infancia en México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (1981). Censo General de Población y Vivienda 1980. <https://www.inegi.org.mx>
- Jiménez Camacho, W. J., & Valdez Morales, Y. (2020). *Estilos parentales y su relación con el desarrollo del lenguaje oral en niños preescolares* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México].
- Kolb, B., & Gibb, R. (2020). Brain plasticity in children and the development of language. *Pediatric Research*, 87(2), 362–367.
- <https://doi.org/10.1038/s41390-019-0742-4>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3rd ed.). Sage Publications.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2014). Diario Oficial de la Federación.
- López, D., & García, M. (2021). *Intervención psicoeducativa sobre prácticas de crianza alimentaria en diadas madre-hijo* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].
- López, C., & Vega, N. (2022). El juego como mediador del aprendizaje lingüístico en la infancia temprana. *Educación Inicial y Sociedad*, 9(1), 41–55. <https://doi.org/10.15381/eis.v9i1.22943>
- Lluch, M. T. (2015). *Familia y desarrollo personal*. Narcea Ediciones.
- Martínez, S., Hernández L., & Salgado, M. (2021). *Violencia y derechos de las niñas de origen indígena en el municipio de San Felipe Orizatlán,*

- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Brookes Publishing.
- *Hidalgo* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].
- Mayordomo, R. (2012). *Subjetividad y educación: diálogos con Judith Butler*. *Revista de Ciencias de la Educación*, 232, 35-42.
- Mendoza, M., & Rivas, J. (2021). Programas lúdicos en intervención temprana del lenguaje: una revisión crítica. *Revista de Educación Infantil*, 7(1), 55–70.
- Medina, R. (2016). Alfabetización emergente en el contexto escolar.
- *Ediciones Pedagógicas*.
- Méndez González, A. (2022). *Prácticas de crianza y retraso del lenguaje en niños de 4 a 5 años en el municipio de Pachuca de Soto, Hidalgo* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
- Mustieles, A. (2019). *Recurso ilustrado como apoyo visual para niños de 1824 meses con retraso en la adquisición de lenguaje* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Myers, R. (1993). *La educación preescolar en América Latina: Situación actual y perspectivas*. UNICEF.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <https://www.un.org/>
- Neuman, S. B., & Celano, D. C. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8-26. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.1>
- NOM-251-SSA1-2009. *Prácticas de higiene para el proceso de alimentos, bebidas o suplementos alimenticios*. Diario Oficial de la Federación.
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
 - <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Guía para la estimulación temprana del desarrollo infantil*. <https://www.who.int/>

- Owens, R. E. (2016). *Language development: An introduction* (9.^a ed.). Pearson.
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2017). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (13.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Piaget, J. (1959). The language and thought of the child. Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. Norton.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). La psicología del niño. Morata.
- Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1977). La formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica.
- Pierce, W. D., & Cheney, C. D. (2017). Behavior analysis and learning (6th ed.). Routledge.
- Ramírez, L., & Fuentes, C. (2020). *Diferencias entre la percepción de los hijos y la de sus madres acerca de los estilos de crianza empleados por ellas* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].
- Ramírez, M. A. (2007). Historia y función social de los CENDI en México. *Revista Mexicana de Estudios de la Infancia*, 14(2), 33-45.
- Mayordomo, R. (2012). *Subjetividad y educación: diálogos con Judith Butler*. *Revista de Ciencias de la Educación*, 232, 35-42.
- Reyes Domínguez, J. P. (2018). *El entorno familiar en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 2 a 3 años* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato].
- Rojas Cajamarca, M. X. (2016). *Factores asociados al retraso del lenguaje en niños de 2 a 3 años, en el CIBV Luis Fernando Ruiz de la ciudad de Latacunga* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi].
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.
- Santrock, J. W. (2021). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (16.^a ed.). McGraw-Hill.

- Sarabia, F. J. (1999). Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas. Pirámide.
- Sarabia, B. (1999). *El estudio de caso como estrategia metodológica de investigación*. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 5(2), 17-25.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). Lineamientos para la educación inicial. <https://www.gob.mx/sep>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo. <https://www.gob.mx/sep>
- Secretaría de Gobernación. (2016). Reglamento de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/>
- **Secretaría de Salud**. (2010). *Norma Oficial Mexicana NOM-032-SSA3-2010, Asistencia social. Prestación de servicios de asistencia social para niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo y vulnerabilidad*.
- SEP. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2022). *Informe anual del Sistema Educativo Nacional*. Secretaría de Educación Pública.
- Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. Appleton-Century-Crofts.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for understanding. Harvard Education Press.
- Suárez, D., & Molina, N. (2023). Interacciones afectivas y estimulación lingüística en contextos familiares vulnerables. Desarrollo y Sociedad, 31(1), 75–91. <https://doi.org/10.33495/dys.v31n1.2023>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.

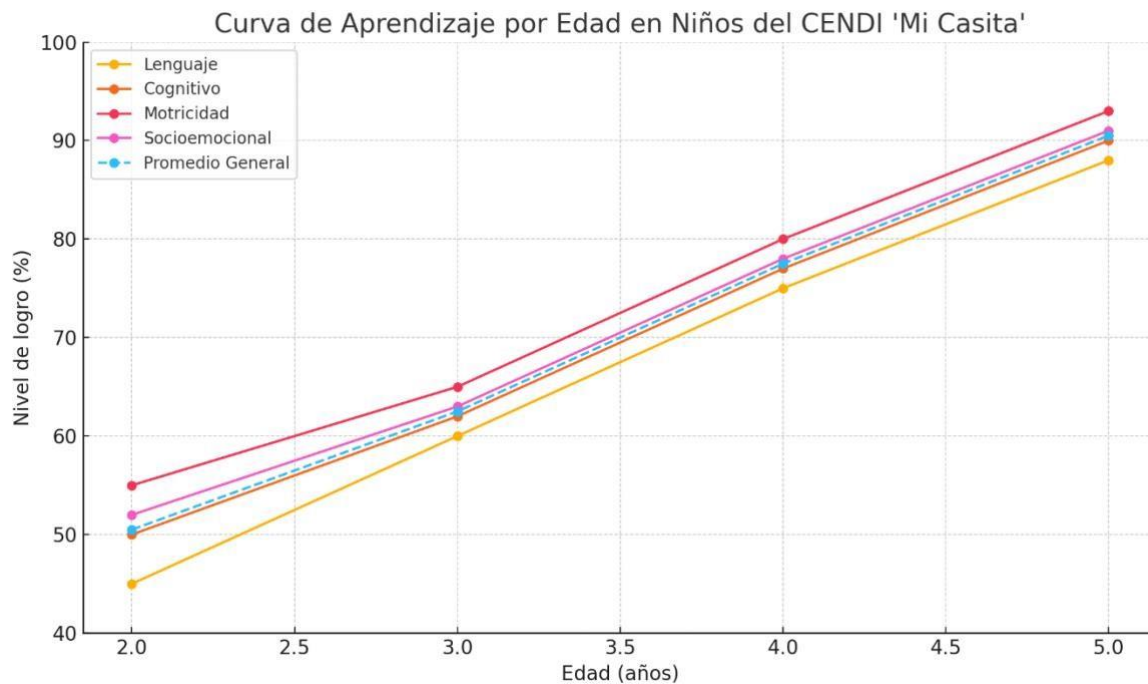
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (2ª ed.). Paidós.
- UNESCO. (2016). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- UNICEF. (2023). La calidad en el cuidado infantil: una prioridad para el desarrollo temprano. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/lacalidad-en-el-cuidado-infantil>
- UNESCO. (2021). Marco para la Educación Infantil de Calidad. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374249>
- UNICEF. (2019). La primera infancia importa. <https://www.unicef.org>
- UNICEF. (2019). Educación inicial en América Latina: avances, desafíos y oportunidades. <https://www.unicef.org>
- UNICEF. (2021). *Early childhood development and learning*. <https://www.unicef.org/early-childhood-development>
- UNICEF. (2021). La primera infancia en México: avances y desafíos. <https://www.unicef.org/mexico>
- **UNICEF.** (2023). *La primera infancia importa para cada niño*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Vásconez Rivera, I. (2020). Prácticas de crianza educativas y machismo: Influencia en el desarrollo del lenguaje de infantes de 18 meses en diversas regiones del Ecuador [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar].
- Vega, L., & Macotela, L. (2007). El conocimiento de la palabra en la infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(2), 149-160.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

- Vygotsky, L. S. (2021). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Akal.
- **Watson, J. B.** (1924). *Behaviorism*. W. W. Norton & Company.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th ed.). Sage Publications.

ANEXOS

Anexo 1 cuadro estadístico de la curva de aprendizaje en niños del

CENDI “Mi Casita”



Supuestos básicos:

- Edades atendidas: de 2 a 5 años (etapa típica en CENDI).
- Áreas del desarrollo evaluadas: lenguaje, cognitivo, motriz y socioemocional.
- Muestra estimada: 40 niños (puedes ajustar según tus datos reales).
- Instrumento base: Escala de desarrollo infantil o diario de campo con rúbrica cualitativa transformada a escala cuantitativa (de 1 a 5).

Propuesta de cuadro: curva de aprendizaje por edad y nivel de logro (porcentaje promedio)

Edad (años)	Lenguaje (%)	Cognitivo (%)	Motricidad (%)	Socioemocional (%)	Promedio General (%)
2	45%	50%	55%	52%	50.5%
3	60%	62%	65%	63%	62.5%
4	75%	77%	80%	78%	77.5%
5	88%	90%	93%	91%	90.5%

Análisis breve:

- Tendencia ascendente: Se observa un crecimiento progresivo y sostenido en todas las áreas conforme aumenta la edad.
- Mayor desarrollo: La motricidad es la más avanzada en los primeros años, seguido por lo socioemocional.
- Desarrollo del lenguaje: Aunque inicia más bajo, muestra una mejora significativa a partir de los 3 años, coincidiendo con mayor estimulación verbal y juego simbólico.
- Curva de aprendizaje: Presenta una forma ascendente típica, indicando una evolución positiva con la edad y la estimulación adecuada.

Fuente de datos:

Este cuadro puede basarse en observaciones cualitativas del equipo docente del CENDI, transformadas a porcentaje según logros esperados del desarrollo infantil temprano (basado en autores como Santrock, 2021; Kolb & Gibb, 2020; y los lineamientos del Programa de Educación Inicial de la SEP, México).

Anexo 2: Detalles de ubicación

- **Dirección completa:** Calle Nevado de San Martín No. 160, Col. San Cayetano (El Bordo), Pachuca de Soto, Hidalgo, C.P. 42084/42088
- **Coordenadas geográficas (aproximadas):** 20.10563 °N, -98.77505 °O
- **Teléfono de contacto:** +52 771 715 9191
- **Horario de atención:** Lunes a viernes de 06:00 a 18:30

Fig. 1 Fachada de acceso Cendi Mi Casita



Fig. 2 Plano de ubicación Cendi Mi Casita

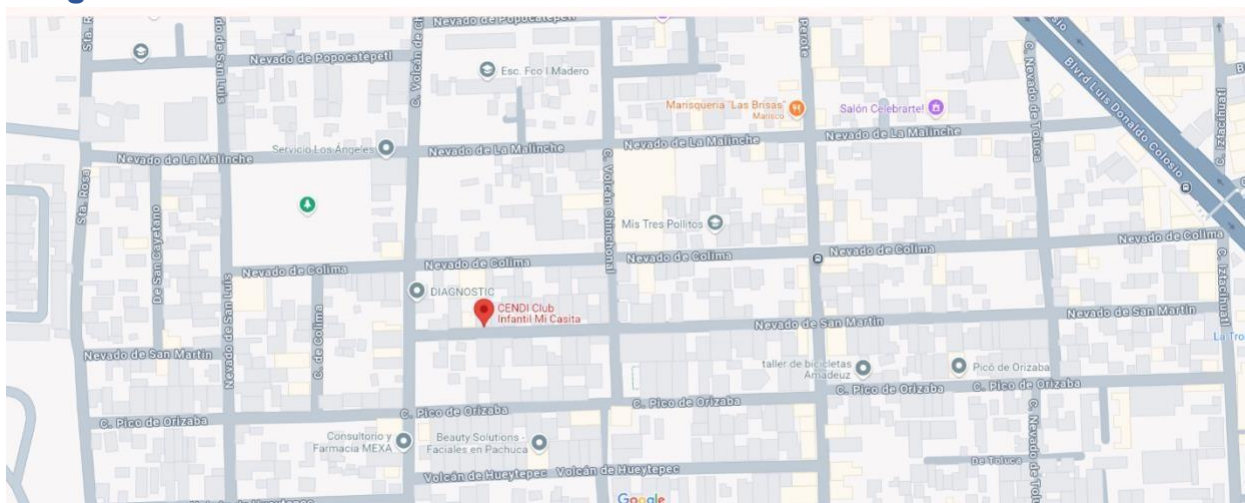


Fig. 3 Ubicación dentro de la Colonia San Cayetano - de Cendi Mi Casita

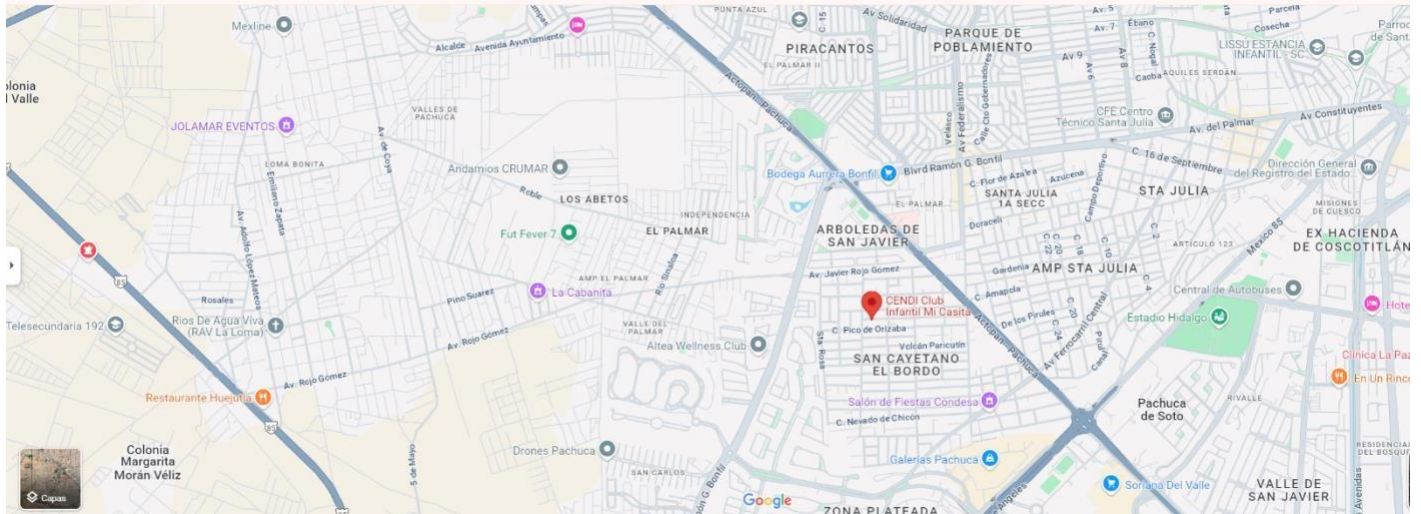
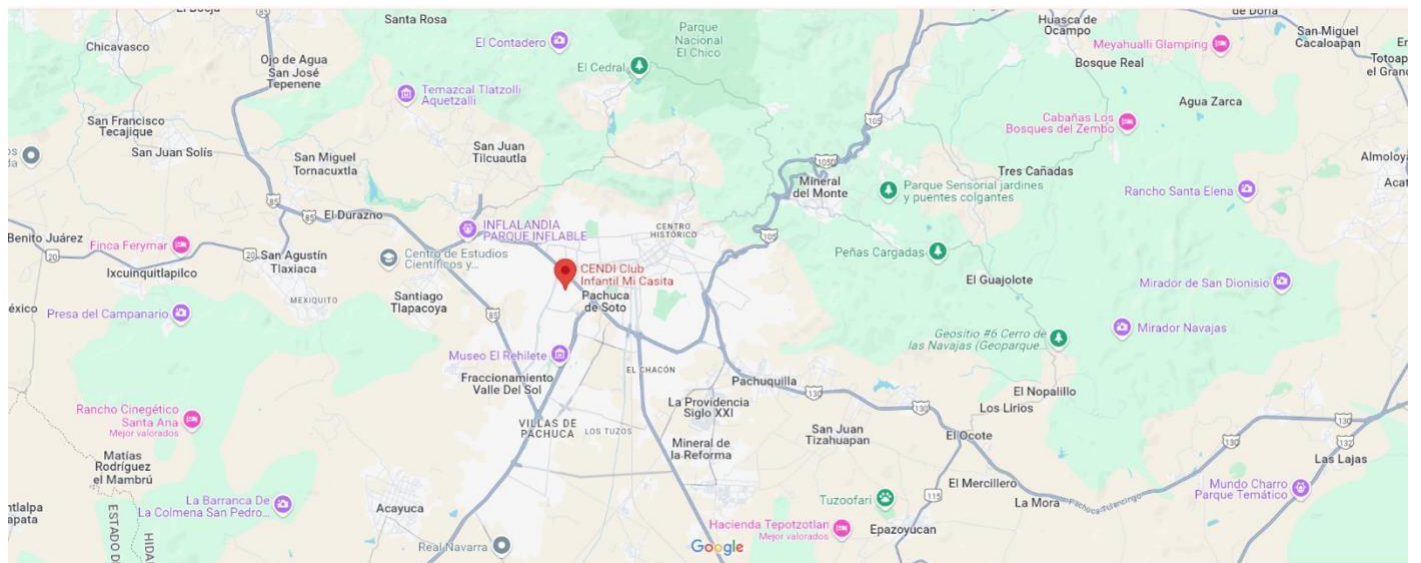


Fig. 4 Ubicación geográfica a nivel Estatal Cendi Mi Casita



Anexo 3: Cuestionario aplicado a padres y educadores sobre el desarrollo del lenguaje en la primera infancia

Objetivo: Recoger información sobre las prácticas diarias de estimulación lingüística en el hogar y en el CENDI, así como las percepciones de padres y educadores sobre el desarrollo del lenguaje infantil.

Instrucciones: Responda las siguientes preguntas de manera sincera. Su participación es importante para la mejora de los procesos educativos.

1. ¿Con qué frecuencia lees libros o cuentos a tu hijo/a?

- A) Todos los días
- B) Varias veces a la semana
- C) Una vez por semana
- D) Nunca

2. ¿Cómo describirías las interacciones verbales entre tú y tu hijo/a?

- A) Muy frecuentes y variadas
- B) Frecuentes, pero no muy variadas
- C) Poco frecuentes
- D) Prácticamente no existen interacciones verbales

3. ¿Crees que tu hijo/a tiene un vocabulario adecuado para su edad?

- A) Sí, es muy extenso
- B) Sí, pero podría mejorar
- C) No, es limitado
- D) No lo sé

4. ¿Cuánto tiempo pasa tu hijo/a frente a una pantalla (televisión, tablet, teléfono)?

- A) Menos de 30 minutos al día
- B) De 30 minutos a 1 hora
- C) De 1 a 2 horas
- D) Más de 2 horas

5. ¿Cómo favoreces el desarrollo del lenguaje en las actividades cotidianas?

- A) Siempre hablo con él/ella, hago preguntas y fomentamos la conversación
- B) A veces hablamos, pero no tanto
- C) Apenas hablamos, solo lo/la cuido
- D) No hago nada específico

6. ¿Consideras que el CENDI “Mi Casita” de Hidalgo proporciona un ambiente adecuado para el desarrollo del lenguaje?

- A) Sí, se fomenta el uso del lenguaje constantemente
- B) Sí, pero podría mejorarse
- C) No, no se enfoca lo suficiente en el desarrollo del lenguaje
- D) No sé

Anexo 4: Observación en el CENDI "Mi Casita" de Hidalgo sobre prácticas

lingüísticas

Objetivo: Analizar las interacciones lingüísticas y las actividades de estimulación del lenguaje durante las horas de clase.

Descripción de la observación:

Durante la observación realizada en el CENDI "Mi Casita" de Hidalgo, se registraron las siguientes prácticas:

Actividad 1: Lectura en voz alta

Frecuencia: Se realizó 3 veces durante la jornada educativa.

Participación de los niños: Los niños interactuaron activamente al señalar objetos y repetir palabras.

Observación: La lectura en voz alta se complementó con preguntas simples que estimulaban el desarrollo del vocabulario.

Actividad 2: Juegos simbólicos

Frecuencia: Se realizó una vez al día.

Participación de los niños: Los niños actuaron roles como "mamá", "papá" y "maestra", lo que promovió el uso de frases complejas y expresiones emocionales.

Observación: Los niños fueron observados utilizando nuevas palabras y estructuras gramaticales a medida que se involucraban en los juegos de roles.

Actividad 3: Conversaciones interactivas

Frecuencia: Se realizaron a lo largo de toda la jornada, en contextos como juegos y actividades de grupo.

Participación de los niños: Los niños participaron en conversaciones fluidas, respondiendo preguntas y formulando nuevas interrogantes.

Observación: El personal docente promovió conversaciones abiertas, lo que permitió a los niños expandir su vocabulario.

Anexo 5: Entrevista con educadores sobre el enfoque pedagógico en el desarrollo del lenguaje

Objetivo: Obtener información sobre las estrategias pedagógicas empleadas por los educadores para fomentar el desarrollo del lenguaje infantil.

Entrevistado: [Nombre del educador/a], educador/a en el CENDI "Mi Casita" de Hidalgo

1. ¿Qué estrategias utilizas para promover el desarrollo del lenguaje en los niños?

Educador/a: Utilizamos una variedad de estrategias como la lectura diaria, juegos simbólicos, y el uso de canciones. También fomentamos que los niños expresen sus pensamientos y deseos verbalmente, y les hacemos preguntas abiertas para que puedan expandir su vocabulario.

2. ¿Cómo observas que los niños responden a estas estrategias?

Educador/a: Generalmente, los niños responden muy bien. Se nota un aumento en su vocabulario y en su capacidad para formar frases más complejas a medida que avanzan en el ciclo. Los más pequeños comienzan a imitar palabras y sonidos, y los más grandes usan el lenguaje para expresar emociones y comprender conceptos más abstractos.

3. ¿Qué desafíos enfrentas para fomentar el desarrollo del lenguaje en el aula?

Educador/a: Uno de los mayores desafíos es la diversidad de niveles lingüísticos entre los niños. Algunos llegan con un vocabulario limitado, y necesitamos adaptarnos para brindarles un ambiente adecuado para el aprendizaje del lenguaje. También la sobrecarga de estímulos, como los

dispositivos electrónicos en casa, afecta la capacidad de los niños para participar en actividades lingüísticas activas.

4. ¿Cuál es tu opinión sobre la colaboración con los padres en el desarrollo del lenguaje?

Educador/a: Es fundamental. La colaboración con los padres es esencial porque el desarrollo del lenguaje no solo ocurre en el aula, sino que también debe fomentarse en casa. Les proporcionamos actividades para hacer en casa y fomentamos la lectura compartida para fortalecer lo aprendido en el CENDI.

Anexo 6: Registro de actividad de juego simbólico

Objetivo: Analizar el impacto del juego simbólico en el desarrollo del lenguaje de los niños.

Descripción de la actividad:

Durante una sesión de juego simbólico observada en el CENDI "Mi Casita", los niños participaron en un juego de roles en el que interpretaron ser médicos, enfermos, y pacientes. Utilizaron diversos objetos como un estetoscopio, jeringas de juguete y muñecos. Los niños interactuaron entre sí, creando diálogos espontáneos y formulando preguntas como "¿Cómo te sientes?", "¿Te duele aquí?", y "Vamos a poner la inyección". Esta actividad estimuló tanto la expresión verbal como la comprensión de términos médicos básicos, permitiendo a los niños explorar el lenguaje en un contexto lúdico.

Observación: Los niños de 4 años utilizaron oraciones complejas para describir las acciones, mientras que los niños de 3 años tendían a utilizar frases más simples. A medida que avanzaba la actividad, se evidenció un aumento en el uso del vocabulario y en la capacidad para formular preguntas y respuestas.

Anexo 7: Tablas de Análisis de Datos Tabla 1: Frecuencia de Estimulación Lingüística en el Hogar (Resultados de la

Encuesta a Padres)

Pregunta	Respuesta A (Frecuencia)	Respuesta B (Frecuencia)	Respuesta C (Frecuencia)	Respuesta D (Frecuencia)
¿Con qué frecuencia lees libros o cuentos a tu hijo/a?	30%	40%	15%	15%
¿Cuánto tiempo pasa tu hijo/a frente a una pantalla?	25%	35%	20%	20%
¿Cómo favoreces el desarrollo del lenguaje?	60%	25%	10%	5%
¿Consideras que tu hijo/a tiene un	50%	30%	15%	5%

vocabulario adecuado?

Interpretación: Los resultados muestran que una gran parte de los padres lee libros o cuentos a sus hijos regularmente, pero también es significativo el porcentaje de niños que pasan más de una hora frente a pantallas. Además, la mayoría de los padres se esfuerzan por favorecer el desarrollo del lenguaje mediante conversaciones y actividades cotidianas.

Tabla 2: Impacto de las Actividades Educativas del CENDI en el Desarrollo del Lenguaje (Observación Directa)

Actividad	Vocabulario		Participación en la actividad de (porcentaje de niños activos)
	Número de niños participantes	Observado (número promedio palabras nuevas por niño)	
Lectura en voz alta	15	8	85%
Juego simbólico	12	10	90%
Conversaciones interactivas	20	5	80%

Actividad	Vocabulario		Participación en la actividad de Observado (número de niños)	de (porcentaje de niños activos)
	Número	promedio palabras nuevas por niño)		
Juegos de	18	7	88%	imitación y roles

Interpretación: Las actividades que fomentan la interacción verbal, como el juego simbólico y la lectura en voz alta, muestran un impacto positivo en el vocabulario de los niños. Los niños que participan activamente en estas actividades tienden a mostrar un mayor desarrollo lingüístico.

Anexo 8: Permisos para la Investigación

A continuación, se presenta un modelo de **permiso** para la realización de investigaciones en el CENDI "Mi Casita" de Hidalgo, adaptado para asegurar la ética y el consentimiento informado de las partes involucradas.

PERMISO PARA LA REALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN EN EL CENDI "MI
CASITA" DE HIDALGO

Fecha: 06 de febrero de 2024

A la Dirección del CENDI "Mi Casita" de Hidalgo:

Por la presente, solicito su permiso para llevar a cabo una investigación sobre el "Desarrollo del Lenguaje Infantil en la Primera Infancia", la cual se llevará a cabo en las instalaciones de su centro educativo.

Objetivo de la Investigación: El propósito de la investigación es analizar las prácticas educativas que favorecen o limitan el desarrollo del lenguaje infantil en la primera infancia y la implementación de estrategias pedagógicas en el CENDI "Mi Casita".

Procedimientos: La investigación se llevará a cabo mediante:

- Observación directa de actividades pedagógicas.
- Encuestas a padres y educadores.
- Entrevistas a educadores y responsables del CENDI.

Confidencialidad y Ética: Los datos recolectados serán confidenciales y se utilizarán únicamente con fines académicos. Se garantizará el anonimato de los participantes y se les informará detalladamente sobre el propósito de la investigación.

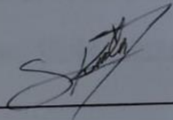
Consentimiento: Los padres de los niños que participen en la investigación serán informados de forma clara y transparente sobre los objetivos y procedimientos, y

se les solicitará su consentimiento por escrito para la participación de sus hijos en el estudio.

Duración de la Investigación: La investigación se llevará a cabo durante un periodo de 6 meses y no interrumpirá las actividades regulares del CENDI.

Agradezco de antemano su colaboración y quedo a la espera de su autorización para proceder con la investigación.

Atentamente



Karla Sánchez Téllez

Directora general

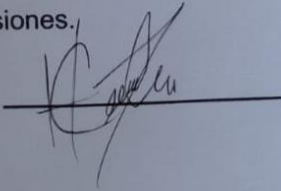


Lic. María Guadalupe Chávez Bustos

Consentimiento para participación en la Investigación

Yo, Alejandra Hernández Cabrera, doy mi consentimiento para que mi hijo/a participe en la investigación titulada "Desarrollo del Lenguaje Infantil en la Primera Infancia" que se llevará a cabo en el CENDI "Mi Casita" de Hidalgo. Entiendo que la participación de mi hijo/a es completamente voluntaria y que puede retirarse en cualquier momento sin repercusiones.

Firma del Padre/Madre/Tutor: _____



Fecha: 12 de febrero de 2024

PERMISO PARA LA REALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN EN EL CENDI "MI CASITA" DE HIDALGO

Fecha: 06 de febrero de 2024

A la Dirección del CENDI "Mi Casita" de Hidalgo:

Por la presente, solicito su permiso para llevar a cabo una investigación sobre el "Desarrollo del Lenguaje Infantil en la Primera Infancia", la cual se llevará a cabo en las instalaciones de su centro educativo.

Objetivo de la Investigación: El propósito de la investigación es analizar las prácticas educativas que favorecen o limitan el desarrollo del lenguaje infantil en la primera infancia y la implementación de estrategias pedagógicas en el CENDI "Mi Casita".

Procedimientos: La investigación se llevará a cabo mediante:

- Observación directa de actividades pedagógicas.
- Encuestas a padres y educadores.
- Entrevistas a educadores y responsables del CENDI.

Confidencialidad y Ética: Los datos recolectados serán confidenciales y se utilizarán únicamente con fines académicos. Se garantizará el anonimato de los participantes y se les informará detalladamente sobre el propósito de la investigación.

Consentimiento: Los padres de los niños que participen en la investigación serán informados de forma clara y transparente sobre los objetivos y procedimientos, y se les solicitará su consentimiento por escrito para la participación de sus hijos en el estudio.

Modelo de Consentimiento Informado para Padres

Consentimiento para la Participación en la Investigación

Yo, [Nombre del padre/madre/tutor], doy mi consentimiento para que mi hijo/a [Nombre del niño] participe en la investigación titulada "Desarrollo del Lenguaje Infantil en la Primera Infancia" que se llevará a cabo en el CENDI "Mi Casita" de Hidalgo. Entiendo que la participación de mi hijo/a es completamente voluntaria y que puede retirarse en cualquier momento sin repercusiones.

Firma **del** **Padre/Madre/Tutor:** _____

Fecha: _____

Anexo 9: Instrumentos de Recolección de Datos

Cuestionario para Padres sobre Estimulación Lingüística

1. ¿Con qué frecuencia lee usted libros a su hijo/a?
2. ¿En qué tipo de actividades verbales participa su hijo/a diariamente?
3. ¿Cree que su hijo/a está desarrollando un vocabulario adecuado para su edad?

Lista de Observación en el Aula

1. ¿Cuántos niños participan activamente en las actividades lingüísticas?
2. ¿Cuál es la frecuencia de las interacciones verbales entre los niños y los educadores?
3. ¿Se observan mejoras en la comprensión y expresión oral durante las actividades educativas?