

RECIBIDO EL 6 DE MARZO DE 2021 - ACEPTADO EL 5 DE JUNIO DE 2021

# MODELOS DE INTERVENCIÓN NATURALISTA Y LENGUAJE INFANTIL: APROXIMACIÓN PARA UNA EDUCACION INCLUSIVA.

## MODELS OF NATURALIST INTERVENTION AND CHILDREN'S LANGUAGE: APPROACH FOR AN INCLUSIVE EDUCATION.

## MODELOS DE INTERVENÇÃO NATURALISTA E LINGUAGEM INFANTIL: ABORDAGEM PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

· 2 2 3 ·

**Daniela Puentes Chávez<sup>1</sup>**

**Almudena Fernández<sup>2</sup>**

Universidad de Deusto

### RESUMEN

Desde la psicología en educación se han desarrollado diversas investigaciones dirigidas a explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos educativos, mediante el uso de modelos de enseñanza que sirven de apoyo para potenciar aprendizajes significativos. El presente estudio tiene como objetivo identificar los elementos teóricos

<sup>1</sup> [danielapuenteschavez@gmail.com](mailto:danielapuenteschavez@gmail.com) - [daniela.puentes@opendeusto.es](mailto:daniela.puentes@opendeusto.es)  
Universidad de Deusto, Bilbao, España  
Candidata a Doctora en Educación  
Código orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7401-3283>

<sup>2</sup> [fernandez@deusto.es](mailto:fernandez@deusto.es). Universidad de Deusto.  
Doctora en Pedagogía por la Universidad de Deusto. Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Deusto. Máster en Educación Especial por la Universidad de Deusto. Código orcid (este deriva de colocar el nombre en [orcid.org](https://orcid.org)): <https://orcid.org/0000-0001-7703-8857>

que constituyen los modelos de intervención naturalista, entendidos como una estrategia para ayudar a los padres y docentes a impulsar el desarrollo del lenguaje en contextos naturales, como el familiar o el escolar. Se realizó una revisión sistemática de diferentes investigaciones asociadas a los modelos naturalistas, lo cual permitió identificar características y aspectos relevantes para promover la elaboración de propuestas educativas que estén al servicio de la educación infantil.

#### **PALABRAS CLAVE:**

Intervención naturalista – Infancia – Lenguaje – Aula Infantil.

#### **ABSTRACT**

From psychology in education, various investigations have been developed aimed at explaining the teaching and learning processes in different educational contexts, through the use of teaching models that serve as support to enhance meaningful learning. The present study aims to identify the theoretical elements that constitute naturalistic intervention models, understood as a strategy to help parents and teachers to promote language development in natural contexts, such as family or school. A systematic review of different investigations associated with naturalistic models was carried out, which will identify relevant characteristics and aspects to promote the development of educational proposals that are at the service of early childhood education.

#### **RETOMAR**

A partir da psicologia na educação, diversas investigações têm sido desenvolvidas com o objetivo de explicar os processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais, por meio da utilização de modelos de ensino que servem de suporte para potencializar a aprendizagem significativa. O presente estudo tem como objetivo identificar

os elementos teóricos que constituem modelos de intervenção naturalística, entendida como uma estratégia para ajudar pais e professores a promover o desenvolvimento da linguagem em contextos naturais, como a família ou a escola. Foi realizada uma revisão sistemática de diferentes investigações associadas aos modelos naturalísticos, o que permitiu identificar características e aspectos relevantes para promover a elaboração de propostas educacionais a serviço da educação infantil.

#### **I. MODELO DE INTERVENCIÓN NATURALISTA**

Durante los años 70 gran parte de la investigación en educación fue desarrollada en Estados Unidos siguiendo un enfoque conductista. El panorama cambia a partir de los años 80 según Warren y Yoder (1994), a saber: Primero, hacia el final de la década de los 70 los investigadores enfocaron sus labores hacia procedimientos más naturalistas, los que se centraban en el interés y la atención del niño, incluyendo actividades cotidianas de la rutina diaria. En segundo lugar, muchos estudios relacionados a la adquisición del lenguaje, relevan en un espacio preponderante al “ambiente”, porque puede hacer puente con los componentes del lenguaje (de forma, uso y contenido).

Definitivamente, el surgimiento de teorías sobre el desarrollo del lenguaje permitieron explicar con mayor precisión los procesos de adquisición del lenguaje y la comunicación en los seres humanos siendo esto el cambio más trascendental que se introdujo con los enfoques naturalistas, que tenían que ver con el hecho que en estos casos la intervención se llevaba a cabo en contextos en los que el niño pasaba una parte importante del día, como es el aula o el hogar, como son los maestros y los padres.

Asimismo, Gràcia (1997) menciona que algunas de las características del lenguaje que los adultos dirigen a los niños juega un papel importante en la adquisición del lenguaje, conducen a sostener que la intervención también debe incluir a los adultos. Ejemplo de ello puede ser cuando un adulto es sensible a los intereses del niño, o, expresado en otros términos, que los adultos hablen sobre aquello que interesa al niño y hacia lo que está atendiendo (Hoff-Ginsberg y Shatz, 1982; Snow, 1984).

En la actualidad, la educación demanda a los educadores la búsqueda permanente de nuevas estrategias que permitan mejorar los aprendizajes en sus estudiantes. La investigación en educación día a día abre nuevas perspectivas de intervención en los procesos de enseñanza no considerados en tiempos anteriores y, que de alguna manera, inciden en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo social de los alumnos.

Existe un gran número de técnicas diseñadas para enseñar a los niños elementos del lenguaje y el habla, así como también ejercicios definidos en la literatura, sin embargo, parece oportuno describir un modelo de funcionamiento para una clase de estudiantes que se encuentran en una etapa crucial del desarrollo del lenguaje, para que los educadores consideren algunas alternativas y/o sugerencias que le parezcan adecuadas para sus alumnos acordes a sus habilidades y destrezas, de manera que las actividades para desarrollar el lenguaje no sean un conjunto de elementos yuxtapuestos, sino una construcción con cierto sentido (Juárez Sánchez y Monfort, 1996).

Sin lugar a dudas, el procedimiento más idóneo para colaborar en el desarrollo de la comunicación de un niño es el habla de estilo materno, que permite apropiarse del entorno más cercano e identificarse culturalmente, pero la realidad chilena en las últimas dos décadas ha manifestado una fuerte inserción

de la mujer al campo laboral por lo que fue necesario ampliar la cobertura de atención a niños menores de 4 años en centros educativos y apoyar su desarrollo integral. Desde esta perspectiva, es necesario poner en marcha desde el inicio de la educación infantil, auténticos programas de estimulación temprana que potencien el desarrollo del lenguaje a nivel verbal y no verbal (Acosta y Moreno, 2007). Sin embargo, algunos establecimientos mantienen prácticas sustentadas en enfoques rígidos, que no facilitan la evolución plena del niño en su proceso de aprendizaje, a pesar de contar con orientaciones pedagógicas establecidas en las bases curriculares de la educación parvularia que apuntan a tareas de observación, valoración y evaluación cualitativa del uso del lenguaje al interior del aula, pero insisten en mantener una oferta educativa centrada en el paradigma conductista.

Así, el proceso de mejora educacional que hoy se vive en Chile, requiere en forma imperiosa promover en el cuerpo docente un cambio en sus funciones, un vuelco real hacia el trabajo colaborativo e interdisciplinario entre los diferentes especialistas que se encuentran al servicio de la educación, con el propósito de relevar la importancia de las instituciones educativas en su contribución al desarrollo del lenguaje del alumnado. En este contexto, la energía ha de estar enfocada hacia un tipo de intervención pedagógica más natural, participativa y colaborativa. Juárez y Monfort (1996) proponen el concepto de núcleo duro que consistiría en respetar el papel activo del niño en los procesos de aprendizaje y en la primacía de la comunicación como factor de desarrollo. Los programas de intervención se realizan en el propio contexto donde se desarrolla el niño o se diseñan escenarios que lo reproducen en la medida de lo posible, por ello en esta investigación ahondaremos en un enfoque de intervención naturalista, considerado como una

alternativa a otros procedimientos calificados cuando menos ajustados.

De acuerdo a las ideas de Yeaton y Sechrest (1981), Barnett, Carey y Hall (1993) define la intervención naturalista como el desarrollo de “la intervención más menos invasivo que logre objetivos de cambiar en un entorno natural”. Por otra parte, Hart (1985) agrega que las intervenciones naturalistas son una forma de intervención ambiental y se basan en el desarrollo. Asimismo, Barnett y Ehrhardt (1994) integra a las intervenciones naturalistas que se centran en los sistemas / ecología factores, las unidades de análisis de situaciones problemáticas en lugar de un problema de comportamientos (Barnett et al., 1993). Una intervención naturalista involucra análisis de funciones de los actores, las rutinas que se desarrollan, las habilidades, destrezas e intereses de los niños y cuidadores; además requiere transformar o extender estrategias a fin de mejorar los procesos de enseñanza, nutriendo la construcción de competencias en la intervención misma.

Bandura (1986), señala que las intervenciones naturalistas pueden servir para mejorar la autoeficacia, porque padres y profesores se enfrentan a nuevos retos. Por otra parte, Villaseca y Del Río (1997) indica las llamadas intervenciones naturalistas se refieren a un conjunto de procedimientos psicoeducativos destinados a facilitar el desarrollo del lenguaje que consisten en adaptaciones de las ayudas naturales que padres y adultos ofrecen a los niños pequeños impulsando así su desarrollo comunicativo y lingüístico.

En este sentido, observamos que en la interacción adulto–niño existe un elevado grado de directividad por parte del adulto, donde no hay suficiente equilibrio en el acto comunicativo, en especial en el sistema de turnos, ya que los adultos por lo general interrumpen y hacen poco uso de estrategias favorecedoras para

el desarrollo lingüístico como por ejemplo, las reformulaciones.

Entendemos que mediante una intervención naturalista, es posible mejorar la calidad de estas interacciones, lo cual, a su vez, puede favorecer el desarrollo del lenguaje de los niños (Mahoney y Powell, 1986; Girolametto, 1988; Iacono, Chan y Waring, 1998). Las intervenciones naturalistas tienen lugar en el contexto natural del niño o en un entorno lo más parecido a éste y acostumbran a estar centradas en una actividad cotidiana, como el juego, la conversación, el baño, etc. En el transcurso de las interacciones, el adulto (terapeuta, madre, padre, maestra, logopeda, etc.) usa estrategias que de forma natural utilizan las madres y otros adultos cuando interactúan con los niños (MacDonald, 1989; Manolson, 1992; del Río, Vilaseca y Gràcia, 1997; Iacono *et al.*, 1998; Gràcia, 1999; Gràcia y Galván, 1999), como un conjunto de ayudas para mejorar el desarrollo comunicativo y lingüístico del niño (por ejemplo, seguir la iniciativa del niño, organizar el ambiente, dejar el tiempo suficiente al niño para que intervenga en la conversación, interpretar sus acciones o retomar y ampliar sus emisiones verbales).

Vilaseca y Del Río (1997) señalan que se han desarrollado diferentes técnicas para intervenir en el área de lenguaje, partiendo de las descripciones de los procesos naturales interactivos que se dan entre niños de evolución normal y sus madres, en contexto natural. Aparentemente, uno de los primeros acercamientos con esta metodología fue el de Luria (1959), donde se describe como «conversaciones en forma de diálogo, relato de historias y conversaciones a través de láminas de dibujo». En esta misma línea, Bronfenbrenner (1970) aplicaba las características del denominado «babytalk» en las reeducaciones con niños con retrasos de lenguaje (Vilaseca y Del Río 1997).

Existen diferentes nominaciones a este tipo de intervenciones en ambientes naturales, tales como: «incidental teaching» o enseñanza fortuita y «milieu language teaching» o enseñanza del lenguaje en contexto, Hart y Rogers-Warren, 1978; «pragmatic teaching» o enseñanza pragmática Conant y col., 1984; «functional teaching» o enseñanza funcional, Hart, 1985; o «interaccional teaching» o enseñanza interactiva y «conversational training» o práctica a través de la conversación, MacDonald, 1985, (Vilaseca y Del Río 1997). Sin embargo, el punto de encuentro entre estas metodologías y currículos es el hecho de promover el proceso de enseñanza – aprendizaje mediante el entorno natural del niño, haciendo uso de las propias conversaciones que inicia este y los efectos que provocan los diálogos a nivel de sus funciones lingüísticas. Un factor a destacar en los programas de intervención naturalista es que los niños aprenden a comunicarse de mejor forma con los adultos de referencia, lo que es considerado como un beneficio.

Galván y Del Río (2006), describen una agrupación de los procedimientos naturalistas para el desarrollo del lenguaje y la comunicación infantil, a saber:

1. En primer lugar, se definen los procedimientos orientados a formalizar el espacio comunicativo de manera que constituya una genuina red de soporte y de seguridad en la que el niño tenga oportunidad de practicar y expandir sus habilidades de comunicación y conocimiento lingüístico. A su vez, se requiere reajustar el ambiente físico, encontrarse dispuesto para la instancia comunicativa, abrir los ojos y oír; además de ser necesario distribuir la actividad conjunta por tandas, equilibrar los turnos, continuando con el empuje del niño o disminuyendo las invasiones de la zona comunicativa infantil; siendo esto sustento

para algunas de las operaciones más tratadas en este punto.

2. El segundo procedimiento es el de adaptación del lenguaje dirigido al niño en situaciones participativas, de manera que el lenguaje del padre, madre, cuidador directo o educador sea al mismo tiempo referente, es decir que el adulto se convierta en un «guía de uso» para los logros sucesivos del niño. Como una forma de enriquecer este apartado es posible señalar ejemplos que favorecen su comprensión, a saber: el uso estratégico de las tipologías prosódicas del habla infantil (entonación y el acento), el ajuste óptimo de la longitud media de los enunciados del niño y, finalmente, el uso de conocimientos considerando un grado de concentración o abstracción sutilmente superior al utilizado por el niño.

3. El tercer procedimiento tiene relación a las estrategias educativas específicas, en donde se puede encontrar la interpretación ajustada, la extensión de la intencionalidad comunicativa infantil, la reformulación, el *feedback* (retroalimentación), la corrección implícita, la imitación por repetición, las sucesiones, las re elaboraciones o transformaciones lingüísticas entre otros.

Estos procedimientos orientan al docente a cómo trabajar el lenguaje en un contexto simple, donde se privilegian las interacciones naturales y donde se siguen las iniciativas de cada niño y niña, generando espacios de comunicación genuinos y originales.

## II. EL AULA INFANTIL, UN ESPACIO POTENCIADOR PARA EL DESARROLLO Y USO DEL LENGUAJE

En Chile, la importancia que juega la institución escolar (jardín infantil<sup>3</sup>) tiene relación con el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y competencias en el niño para la vida, considerando las diferentes áreas del aprendizaje y desarrollo. Sin embargo, las mediciones nacionales en el área del lenguaje proyectan un escenario poco auspicioso, ya que los niños desde temprana edad presentan dificultades a nivel de expresión, comprensión y uso del lenguaje hablado; por ello, desde el Gobierno chileno y el Ministerio de Educación (MINEDUC) se han implementado diferentes estrategias para superar estas barreras, siendo las principales:

1. Plan Nacional de la Lectura, política pública que tiene como objetivo es promover la formación de una sociedad de lectores y lectoras, en la que se valore la lectura como instrumento para mejorar el nivel educativo de las personas y desarrollar su creatividad, sensibilidad y pensamiento crítico (División de Educación General, MINEDUC, 2012).

2. Programa NOVASUR, es la programación cultural y educativa del Consejo Nacional de Televisión que ofrece contenidos audiovisuales de corte curricular y de formación general, junto a capacitación docente y formación en educación en medios.

3. Aumento en el presupuesto anual de educación, especialmente para las asignaturas de lenguaje y comunicación.

4. Descentralización en la compra y adquisición de material didáctico de lenguaje, a nivel regional.

5. Contratación de equipos psicopedagógicos que intervienen en forma directa en aula (psicopedagogos, profesores diferenciales o educación especial, fonoaudiólogos y asesores interculturales psicólogos).

Con relación al lenguaje, los problemas que comúnmente se encuentran en las aulas infantiles tienen que ver con estudiantes que se expresan con dificultad, y con otros que no son eficientes en el uso del lenguaje como instrumento de aprendizaje (Acosta y Moreno, 2007).

Así, el lenguaje que utiliza el niño en el contexto escolar es imprescindible para establecer relaciones sociales, en acciones como dar opiniones, argumentar, debatir situaciones, relatar experiencias personales e iniciar gradualmente los procesos de lectura y escritura para etapas posteriores de formación académica.

Bashir, Conte y Heerde (1998) en Acosta y Moreno (2005), describen el lenguaje como una herramienta elemental para la conquista de cinco objetivos académicos, a saber:

1. Participación en las rutinas cotidianas mediante el juego en la vida escolar. De este modo, los educadores se transforman en mediadores de aprendizajes y eruditos durante el proceso de desarrollo y aprendizaje de habilidades comunicativas.

2. Interacción entre pares y educadores, considerando que esta carrera sea en un contexto de juego y situaciones didácticas para alcanzar habilidades comunicativas relacionadas a cuestionar, formular preguntas, describir

<sup>3</sup> Para efectos del estudio, se hará referencia a la institución escolar como jardín infantil, escuela o centro educativo donde se imparte educación parvularia o inicial, correspondiente a los establecimientos chilenos que educan a niños y niñas menores de 6 años.

hechos, dar explicaciones a fenómenos, otros. Este intercambio comunicativo ha de permitir la enseñanza de aspectos formales, empleando el lenguaje como un instrumento social.

3. Competencia lingüística, entendida como el logro para el entendimiento del discurso y la atención a las demandas que el entorno requiere.

4. Conocimientos lingüísticos y no lingüísticos, su ganancia en términos semánticos y morfosintácticos.

5. Instrucción graduada de la lectoescritura, es decir, en las primeras etapas de la educación inicial han de resolver habilidades metalingüísticas básicas, a fin de reducir dificultades en el aprendizaje posterior de la lectoescritura.

6. Cognición, pensando en el desarrollo y aprendizaje de destrezas que faciliten la resolución de problemas cotidianos.

### III. TIPOLOGÍAS DE LOS ENFOQUES O MODELOS DE INTERVENCIÓN NATURALISTA

Dentro de los modelos de intervención naturalista se encuentran algunos enfoques con particularidades diferenciadoras entre ellos, sin embargo, mantienen la premisa de utilizar los intentos comunicativos del niño como una oportunidad para enseñar formas más elaboradas de expresar la misma idea (Gràcia, 1997).

#### 1.1 Modelo interactivo (Interactive Model)

Warren y Yoder (1994), denominan este enfoque como interacción sensible (responsive interaction) y otros autores lo definen como modelo interactivo (Tannock y Girolametto, 1992) o modelo conversacional (MacDonald,

1985). Gràcia (1997) plantea que este enfoque tiene por finalidad incrementar habilidades de comunicación del niño, mejorando la calidad de la interacción entre éste y el modelado, las reformulaciones (recasts) y las expansiones de los intentos comunicativos de los niños (Nelson, 1989).

Las teorías socio – interaccionistas son el sustento conceptual del modelo interactivo, plantean que es imprescindible que el niño participe en forma habitual y activa de diferentes interacciones sociales para la adquisición del lenguaje (Bloom y Lahey, 1978; Bruner, 1975).

Permanentemente, investigadores plantean las teorías de Vygotsky para el modelo interactivo, dada sus características constructivistas, que otorgan importancia de un input modificado (expansiones, reformulaciones entre otros), sin embargo, se concibe el lema que el niño es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje (Warren y Yoder, 1994, citado en Gràcia, 1997). Asimismo, el adulto es quien inspecciona un input rico y muestra interés hacia el niño, evitando la enseñanza directa.

El modelo interactivo posee algunas ventajas y desventajas que lo diferencian de otros enfoques naturalistas. Investigaciones muestran que este modelo interactivo facilita la adquisición de habilidades de un cierto nivel morfológico y sintáctico, mediante el uso de un tipo de reformulaciones, denominadas *growth recasts* (Nelson, 1989, 1991; Yoder, 1992 citado en Gràcia, 1997, párr. 2). Las reformulaciones son definidas como un tipo de expansión o cambio de la emisión del niño inmediatamente anterior en la que se agrega información nueva de carácter sintáctica o semántica (Gràcia, 1997). Sin embargo, el inicio infantil respecto a las interacciones, su función y significado esencial se mantienen, siendo posible aumentar habilidades de uso relacionándolas con elementos sintácticos y semánticos. Otra ventaja del modelo interactivo es que es de fácil

aprendizaje, pudiendo utilizarse en cualquier contexto y momento.

Por otra parte, Tannock y Girolametto (1992) señalan que el modelo interactivo ilustra la evaluación e intervención con padres, a su vez conlleva tres principios: está dirigido al niño, promueve la interacción y se basa en el modelado del lenguaje. En esta misma corriente, Goldstein y Kaczmarek (1992) han aplicado intervención en el desarrollo y para la implementación de estrategias que motivan la interacción entre niños con y sin problemas, se generan intervenciones mediadas entre pares, donde los adultos promueven el uso independiente de estrategias en interacciones de juego.

## 1.2 Enseñanza en contexto (Milieu Teaching)

En el año 1994, Warren y Yoder definen la enseñanza de contexto como una estrategia naturalista para enseñar habilidades funcionales de lenguaje. Kaiser, Yoder y Keetz (1992) señalan que se pueden encontrar algunas técnicas especiales incluidas en este tipo de intervención del lenguaje, tales como: enseñanza incidental (incidental teaching) (Hart y Risley, 1968), el modelo de petición (mand-model) (Warren, McQuarter y Rogers-Warren, 1984), o el de espera (time delay) (Halle, Marshall y Spradlin, 1979). Además, estos procesos de intervención contienen variaciones de los procedimientos de enseñanza del lenguaje naturalista que comprenden todos o algunos de los componentes de la enseñanza en contexto.

En la investigación de Gràcia (1997) se indica que las propuestas de la enseñanza en contexto surgen del estudio de Hart y Risley (1968, 1980) en relación a los efectos de la enseñanza incidental en niños en edad preescolar que pertenecen a contextos vulnerables; en consecuencia, las estrategias primarias se bosquejaron en función de

brindar al niño oportunidades de ejercitar y practicar habilidades comunicativas durante las interacciones naturales con un adulto en una situación no estructurada como por ejemplo el juego libre (Hart y Risley, 1975).

Es importante aclarar que generalmente las personas que aplican la intervención son terapeutas, por lo que el contexto no es ni el hogar ni el aula infantil, sin embargo, lo relevante aquí es centrarse en la metodología utilizada. De este modo, el profesional adecúa el ambiente físico para recrear una situación natural y así, beneficiar las iniciativas del niño para mejorar su lenguaje y comunicación en momentos de juego espontáneo (Gràcia, 1997).

El objetivo de la intervención en contexto es la enseñanza de habilidades funcionales de lenguaje (Acosta y Moreno, 2007). Kaiser, Yoder y Keetz indican algunos principios más selectos, a saber:

1. La enseñanza ocurre cuando se sigue la iniciativa, decisión e interés del niño.
2. Se consideran los intentos espontáneos y confiados del niño para enseñar las formas simples y complejas del lenguaje.
3. Se integran soportes técnicos simples para que el niño inicie la producción lingüística.
4. Se asocian las respuestas del niño a las formas lingüísticas específicas, las que tendrán lugar en el contexto donde se produce la enseñanza.
5. La enseñanza está relacionada con las interacciones comunicativas que ocurren entre el niño y el adulto educador (1992, p. 9).



Warren y Yoder (1994) en Gràcia (1997) señalan algunas ventajas relacionadas a garantizar el uso de la enseñanza en contexto, tales como: efectividad en la enseñanza del vocabulario básico y de relaciones semánticas de los niños de un nivel de longitud media del enunciado, el uso de incitaciones a la producción, la seguridad en el nivel de desarrollo del niño y el grado de andamiaje en la conversación, posibilidad de introducir con facilidad esta estrategia en las rutinas diarias del hogar, en el aula preescolar o en formatos de lectura de cuentos y también, en experiencias que contengan un nivel de toma de turnos elevado (Warren y Bambara, 1989).

Por otra parte, la enseñanza en contexto posee algunas restricciones (Warren y Yorden, 1994), las que se detallan a continuación:

1. Presenta dificultades para aportar al desarrollo gramatical, ya que es complejo encontrar demandas, ejemplo de ello son las interrogantes que requieren una respuesta específica durante el intervalo de la interacción de manera espontánea.

2. En segundo lugar, algunas estrategias contextuales como por ejemplo la obtención de la atención del niño, a través de frases simples que pretenden estimular la producción de enunciados y/o frases determinadas.

3. La tercera limitación tiene relación con el uso fluido y efectivo de técnicas de comunicación, en el contexto del aula escolar (Roberts, Bailey y Nychka, 1991).

Warren y Kaiser en el año 1986, efectuaron una defensa a la enseñanza de contexto en función de su validez, además de mostrar variados estudios donde el niño aprendiese aquellos objetivos específicos que se habían

enseñado, además de la forma comunicativa durante las interacciones. No obstante, esta postura no consideró lo que ocurría con el niño fuera de las sesiones y el tratamiento, tampoco se otorgó atención a la metodología usada para resguardar los efectos e implicancias en cuanto a la evaluación y resultados encontrados.

Otros investigadores indican que falta rigurosidad en investigaciones de la enseñanza en contexto, dado que son demasiado ligadas a la metodología utilizada en los estudios, lo que no contribuye a entregar conclusiones lo suficientemente robustas siendo posible extraer datos sobre la eficiencia de este enfoque respecto a distintos tipos de generalización entre personas, situaciones entre variadas habilidades entre otros.

Kaiser, Yoder y Keetz (1992), presentan investigaciones con validez interna para comprobar que la enseñanza en contexto potencia el uso por parte de los niños en ciertos aspectos lingüísticos, así como también el lenguaje general durante la situación de tratamiento. Sin embargo, no está clarificado hasta qué punto estos progresos representan cambios de gran alcance.

En un estudio donde se comparan dos intervenciones con grupos de sujetos con discapacidad intelectual de características similares en el año 1989, los investigadores compararon la efectividad de un programa naturalista (enseñanza incidental), con un programa didáctico; obteniendo como resultado que los dos tipos de intervención dieron los mismos resultados en gran parte de las mediciones del lenguaje. En consecuencia, los niños que presentaban un desarrollo del lenguaje alto se beneficiaron de la intervención didáctica, mientras que aquellos que manifestaban un nivel de desarrollo del lenguaje más bajo se vieron favorecidos por la intervención naturalista. Los autores Yoder, Kaiser y Alpert (1989) señalaron que los resultados pueden ser interpretados

como una evidencia de que no existe un enfoque o intervención mejor a otra, más bien, existen distintas proximidades que pueden ser necesarias para diferentes tipos de personas y para educar determinados aspectos del lenguaje (Gràcia, 1997).

Kaiser, Yoder y Keetz (1992), entregan algunas precisiones con relación a la enseñanza en contexto y a su uso en la práctica cotidiana:

Milieu teaching consistently produces positive changes in children's use of language in conversational settings in which the produceres are being implemented.

Milieu teaching produces some generalized effects. Those effects may be variable, and additional supportive intervention may be needed to maximize them.

Milieu teaching appears to be ideally suited to teaching children who are in the early stages of language learning, particularly children who do not verbalize frequently and who are learning vocabulary or early semantic relationships.

Fidelity, intensity, and duration of the application of milieu teaching are important to effective intervention (1992, pp. 42-43).

### 1.3 Enseñanza incidental del lenguaje (Incidental Teaching)

La enseñanza incidental tiene por objetivo seguir la intención del niño, mediante las cosas, situaciones y objetos de su interés para expandir su lenguaje y habilidades sociales. Linda Moyer (2010) señala que el éxito de la enseñanza incidental tiene relación con integrar en la rutina diaria del niño las experiencias de aprendizajes, hablando sobre algo que lo motive o interese para promover su desarrollo. La enseñanza incidental es una técnica que se centra en las

interacciones del niño y el adulto, proporcionando oportunidades para el aprendizaje y que el compromiso entre los participantes de la interacción social sea prolongado.

La investigación de la enseñanza incidental como estrategia ha sido objeto de estudio desde los años sesenta, sin embargo el uso del término fue promovido por Hart y Risley (1975), basándose en los principios tradicionales del aprendizaje, siendo apropiados para todos los niños.

Puede ser utilizado como una estrategia permanente en el aula, a fin de expandir los intereses del niño, fomentar el compromiso y para el desarrollo social. Por otra parte, la estrategia de la enseñanza incidental utiliza el interés del niño como un catalizador para el aprendizaje, hace andamiaje con las oportunidades que suceden en el entorno natural. Hart y Risley (1975), encontraron que los maestros de educación preescolar son receptivos a las estrategias que ayudan a los niños a aprender.

La enseñanza incidental puede ocurrir en situaciones naturales, no estructuradas o aquellas inventadas por el educador. La enseñanza incidental tiene como condición de uso, una vez que el niño haya producido un lenguaje verbal, vocal o gestual (Noonan y McCormack, 2006, p. 198).

Con diferentes estudios por parte de Hart y Risley (1975) que involucran el aumento de destrezas lingüísticas en niños en edad preescolar, se concluye que la mayoría del aprendizaje de la lengua ocurre incidentalmente compartiendo una actividad, conversando con los niños y cuando el educador amplía conceptos o facilita el aprendizaje; dichos procedimientos resultan un conector con el aprendizaje o andamio (Casey y McWilliam, 2008, p. 69).

Con relación al currículo, la enseñanza incidental debe ser integrada a este mediante la

planificación, ofreciendo beneficios al intervenir el contexto escolar mediante las actividades regulares y/o rutina de trabajo.

El programa Walden de la universidad de Atlanta en Georgia, utiliza el enfoque de enseñanza incidental para realizar un trabajo con niños con autismo, donde a través de un entorno inclusivo incluye niños en situación de discapacidad en ambientes de otros niños con desarrollo típico. La finalidad del programa es enseñar habilidades sociales y de comunicación, tiene lugar en la rutina diaria del niño, también incluye situaciones planificadas reportando exitosos resultados en los niños. La investigación del programa Walden arrojó que las estrategias adicionales eran necesarias en el caso de los niños con autismo, ya que requiere ayudar al niño a lograr cambios en la normalización de su conducta (McGee et al., 1999, p. 137).

Por otra parte, Linda Moyer (2010) expone que la enseñanza incidental para niños desfavorecidos, principalmente aquellos que viven en contextos vulnerables o aquellos que no conocen el idioma, se convierte en una herramienta poderosa para trabajar en ambientes naturales, basados en los conocimientos y habilidades existentes en los niños. De este modo, el educador tiene la oportunidad de adaptar la enseñanza incidental para abordar déficit en habilidades lingüísticas, a su vez, utiliza esta estrategia para elevar el lenguaje de niños con discapacidad.

La enseñanza incidental es una estrategia que puede ser utilizada para todos los niños, ya que se basa en los principios tradicionales de aprendizaje. Así, es posible maximizar el potencial de un niño con discapacidad compartiendo con pares con desarrollo típico; la estimulación, la intervención y las experiencias sociales que en este contexto ocurren lo desafían y preparan para participar en grupos de pares, a través de sus habilidades y competencias. Sin

embargo, este proceso debe ser acompañado por un adulto (McConnell y Odom, 1999).

## CONCLUSIONES

Con relación a intervenciones orientadas en aumentar las habilidades del lenguaje, es preciso señalar que han sufrido modificaciones en la última década, actualmente integran las habilidades para el juego y el lenguaje oral (conversación), lo cual favorece la participación del niño en el proceso de aprendizaje y enseñanza (Scattone, 2007). La idea de este tipo de intervención es que los niños con discapacidad se integren socialmente a grupos de pares con la naturalidad y espontaneidad del entorno, potenciando el desarrollo de competencias sociales (Frea, Craig-Unkefer, Odom y Johnson, 1999). Las interacciones positivas que surgen entre compañeros de una clase, corresponden a uno de los hitos del desarrollo de los niños en edad preescolar, siendo un evento relevante en la formación de relaciones interpersonales (Frea, Craig-Unkefer, Odom y Johnson, 1999).

Los modelos de intervención naturalista combinados con el conocimiento que teníamos sobre las características que debían tener las interacciones comunicativas entre adultos y niños, favorecen el establecimiento de rutinas interactivas de comunicación que permiten identificar aquellos casos de niños que necesitaban mayor acompañamiento en su aprendizaje. En este sentido, es determinante en este tipo de trabajos la organización del equipo de aula, que propicie contextos lingüísticos enriquecidos para potenciar el desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños pequeños.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acosta, V., y Moreno, A. M. (2007). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona: MASSON.
2. Bandura, A. (1986). *The social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
3. Barnett, D. W., Carey, K. T., & Hall, J. D. (1993). *Naturalistic intervention design for young children: Foundations, rationales, and strategies*. Topics in Early Childhood Special Education, 13 (4), 430 - 444.
4. Barnett, D. W., Ehrhardt, K. E., Stollar, S. A., & Bauer, A. M. (1994). PASSKey: A model for naturalistic assessment and intervention design. Topics in Early Childhood Special Education, 14 (3), 350 - 373.
5. Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*.
6. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. American Psychologist, 32, 513 - 531.
7. Bruner, J. (1975). *The ontogenesis of speech acts*. Journal of Child Language, 2, 1 – 19.
8. Casey, A. M., y McWilliam, R. A. (2008). *Graphical feedback to increase teachers' use of incidental teaching*. Journal of Early Intervention, 30, 69-71.
9. Frea, W., Craig-Unkefer, L., Odom, S. L., y Johnson, D. (1999). *Differential effects of structured social integration and group friendship activities for promoting social interaction with peers*. Journal of Early Intervention, 22 (3), 230-242.
10. Galván-Bovaira, M. J., y Del Río, M. J. (2009). *La evaluación de la interacción comunicativa y lingüística en relación a la adquisición del lenguaje infantil. Revisión de estudios observacionales y escalas de estimación*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 29(4), 225-236.
11. García, M. G., Galván, M. J., y del Río, M. J. (2000). *L'avaluació de les primeres interaccions i el desenvolupament de la comunicació i el llenguatge*. Suports: Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat, 4 (1), 76 - 86.
12. García, M. G., y Del Río, M. J. (1997). *Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños con síndrome de Down*. Departamento de psicología evolutiva y de educación, universidad de Barcelona. Barcelona - España.
13. Girolamentto, L. (1988). *Omproving the social – conversational skills of developmentally delayed children: An intervention study*. Journal of Speech and Hearing Disorders, 53, 156 – 167.
14. Goldstein, H. y Kaczmarek, Hepting, N. H. (1996). *Indicators of quality in communication intervention*. In S. L. Odom y M. E. McLean (Eds.), Early Intervention/Early Childhood Special Education Recommended Practices. 197 – 221. Austin, TX: Pro-Ed.
15. Halle, J. W., Marshall, A. M. y Spradlin, J. E. (1979). *Time delay: A technique to increase language use and facilitate generalization in retardee children*. Journal of Applied Behavior Analysis, 14, 387 – 400.
16. Hart, B. Y Risley, T. (1968). *Establishing the use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children*. Journal of Applied Behavior Analysis, 1, 109 120.

17. Hart, B. y Risley, T. (1975). *Incidental teaching of language in the preschool*. Journal of Applied Behavior Analysis, 8, 411 – 420.
18. Hoff-Ginsberg, E. y Shatz, M. (1982). *Linguistic input and the child's acquisition of language*. Psychological Bulletin, 92, 3 – 26.
19. Iacono, T. A., Chan, J. B., & Waring, R. E. (1998). *Efficacy of a parent-implemented early language intervention based on collaborative consultation*. International Journal of Language & Communication Disorders, 33 (3), 281 - 303.
20. Kaiser, A. P. (1993). *Parent – implemented language intervention: an environmental system perspective*. En A. Kaiser y D. Gray (Eds.). *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention*. 63 – 84. Baltimore: Brookes.
21. Kaiser, A. P., Yoder, P. J. y Keetz, A. (1992). *Evaluating milieu teaching*. En S. F. arren y J. Reichle (Eds.). *Causes and effects in communication and language intervention*. 9 – 47. Baltimore, MD: Brookes.
22. Luria, A. R. (1959). *The directive function of speech in development and dissolution*. Word, 15 (2), 341 - 352.
23. Macdonald, J. D. (1985). *Language through conversation*. En S. F. Warren y A. K. Rogerswarren: *Teaching Functional Language Pro-Ed*. Austin, Texas.
24. McConnell, S. R., & Odom, S. L. (1999). *A multimeasure performance-based assessment of social competence in young children with disabilities*. Topics in Early Childhood Special Education, 19(2), 67-74.
25. McGee, G. G., Morrier, M. J., & Daly, T. (1999). *An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism*. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24 (3), 133-146.
26. Mahoney, G. y Powell, A. (1986). *Transactional intervention program: Teacher's guide*. Farmington, CT: Pediatric Research and Training Center. University of Connecticut Health Center.
27. Ministerio de Educación, Chile. (2012). *Plan nacional de fomento de la lectura, lee chile lee guía para educadoras y agentes educativos fomento lector de 0 a 4 años*. División General de Educación, Ministerio de Educación, República de Chile.
28. Monfort, M., & Juárez, A. (1996). *El niño que habla: El lenguaje oral en el preescolar, 6ª edición* (The speaking child: oral language in pre-school). Madrid: CEPE.
29. Moyer, L. (2010). *The Impact of Graphical Feedback on Teachers' Frequency of Use of Incidental Teaching: A Dissertation Presented for the Doctor of Leadership and Learning Degree*. The University of Tennessee, Chattanooga.
30. Nelson, K. E. (1989). *Strategies for first language teaching*. En M. Rice y R. L. Schiefelbusch (Eds.) *The teachability of language*, 263 – 310. Baltimore: Brookes.
31. Noonan, M. J., y McCormick, L. (2006). *Young children with disabilities in natural environments: Methods and procedures*. Baltimore: Brookes.
32. Roberts, J. E., Bailey, D. B. y Nychka, H. B. (1991). *Teachers' use of strategies to facilitate the communication of preschool children with disabilities*. Journal of Early Intervention, 15, 358 – 376.
33. Scattone, D. (2007). *Social skills interventions for children autism*. Psychology in the Schools, 44(7), 717-726.

34. Smith, J. (1999). *Teachers' use of naturalistic intervention practices to facilitate communication and language development in young children with disabilities*. Doctoral dissertation, Vanderbilt University).
35. Tannock, R., Girolametto, L. y Siegel, L. S. (1992). *Language intervention with children who have developmental delays: Effects of an interactive approach*. American Journal on Mental Retardation, 97, 145 – 160.
36. Vilaseca, R. y del Rio, M. J. (1997). *La intervención en el área del lenguaje: un modelo interactivo y naturalista*. Infancia y aprendizaje, 20 (77), 3 - 17.
37. Warren, S. F. Y Bambara, L. M. (1989). *An experimental analysis of milieu language intervention: Teaching the action-object form*. Journal of Speech and Hearing Disorders, 54, 448 – 461.
38. Warren, S. F. y Reichle, J. (1992). *Research in early language intervention*. En S. L. Odom y M. B. Karnes (Eds.) Research in early childhood special education. 89 – 108. Baltimore: Brookes.
39. Warren, S. F., Mcquarter, R. J. y Rogers-Warren, A. (1984). *The effects of mands and models on the speech of unresponsive language delayed preschool children*. Journal of Speech and Hearing Disorders, 49, 42 – 52.
40. Warren, S. F. y Yoder, P. J. (1994). *Communication and language intervention: why a constructivist approach is insufficient*. The Journal of Special Education, 28 (3), 248 – 250.
41. Yoder, P. J., Kaiser, A. P. y Alpert, C. L. (1989). *A comparison between didactic and milieu teaching in small groups of handicapped preschoolers of varying developmental levels*. Comunicación presentada en el American Speech and Hearing Association's Treatment Efficacy Conference, San Antonio, TX.