

El uso de conductas comunicativas directivas durante las asambleas en la etapa 0-3

Raquel Velasco Alcoceba

Máster en Psicología de la Educación



MÁSTERES
DE LA UAM
2019 – 2020

Facultad de Psicología

TRABAJO FIN DE MÁSTER

“El uso de conductas comunicativas directivas durante las asambleas en la etapa 0-3”

“The use of communicative directives behaviours during assemblies at stage 0-3 years old”

Máster Oficial en Psicología de la Educación

Autora: Raquel Velasco Alcoceba

Tutora académica: Marta Casla Soler

Tutora profesional: Elena Martín Ortega

Curso académico de la defensa: 2019/2020

Resumen

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) analiza las estrategias comunicativas que las educadoras realizan en el aula con su alumnado de 2-3 años. Más concretamente, analiza el uso de directivas frente a las no directivas en el momento de la asamblea, con el fin de conocer qué impacto tienen las directivas en el lenguaje de los niños. Se espera relación negativa entre la frecuencia de emisiones directivas y la frecuencia de producción verbal infantil.

Para ello se contactó con 6 escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid, y se grabó a 15 educadoras con su alumnado en el momento de la asamblea. Se codificaron las conductas comunicativas de las educadoras, teniendo en cuenta el grado de regulación del comportamiento pretendido desde el habla. Asimismo, se codificó la modalidad de dichas conductas comunicativas, teniendo en cuenta si la producción vocal iba acompañada por gestos o acciones comunicativas sobre los niños; y el tipo de receptor (habla diádica frente al habla poliádica). Por último, se codificaron también las respuestas individuales de los niños a estas conductas comunicativas de las educadoras.

Por último, se discutirán los resultados en relación a la importancia de las estrategias comunicativas promotoras del desarrollo del lenguaje, así como la multimodalidad del habla.

Palabras clave: Comunicación temprana, Interacción diádica, Asamblea, Directivas, Responsividad.

Abstract

This Final Master's Thesis analyses the communicative strategies that educators have performed in their classroom with their students, aged 2-3. More specifically, it analyses the use of directives versus non-directive ones at the moment of the assembly, in order to understand what impact directives have on the children's language. A negative relationship between the frequency of directive emissions and the frequency of children's verbal production is expected.

To this end, 6 nursery schools in the Community of Madrid were contacted and 15 teachers were recorded with their students at the time of the assembly. The communicative behaviors of the educators were codified, taking into account the degree of regulation of the behavior intended from speech. Likewise, the modality of these communicative behaviors was codified, taking into account whether vocal production was accompanied by gestures or communicative actions on children; and the type of receptor (dyadic versus polyadic speech). Finally, children's individual responses to these communicative behaviors of educators were also coded.

Finally, the results will be discussed in relation to the importance of communicative strategies promoting language development, as well as the multimodality of speech.

Key words: Early Communication, Daily interaction, Assembly, Directives, Responsiveness.

Índice

Introducción	4
Objetivos e hipótesis	13
Método.....	13
Resultados.....	17
Discusión	28
Referencias bibliográficas	32
Anexos.....	36

Introducción¹

Comunicación multimodal

Para saber qué es la comunicación multimodal, en primer lugar, hay que definir qué se entiende por comunicación. Según Owens (2003), la comunicación es el proceso mediante el cual los interlocutores intercambian información, ideas, necesidades y deseos. Por lo tanto, es un proceso activo en el que un emisor codifica un mensaje, lo trasmite a un receptor y éste ha de decodificarlo. En segundo lugar, el concepto de multimodalidad hace referencia a los distintos recursos semióticos que se utilizan para dar significado y que ocurren en un mismo evento comunicativo (Manghi, 2012). En este sentido, la comunicación multimodal se refiere a todas aquellas interacciones que se dan entre emisor y receptor haciendo uso de todos los recursos disponibles (prosodia, gestos, habla, expresión facial, etc.) y que son comprendidos por ambas partes (Iverson, 2010; Sevilla, 2016). Generalmente, cuando las personas hablan no utilizan únicamente la lengua oral, sino que hacen uso de otros elementos que complementan el mensaje que quieren transmitir, haciendo la comunicación más natural.

El desarrollo del lenguaje está enmarcado dentro de un contexto global, entendiendo que el proceso de desarrollo comunicativo y lingüístico se da gracias a la relación de todos estos elementos multimodales. El lenguaje es un código compartido que permite a las personas transmitir ideas y deseos (Owens, 2003), y ya desde la primera infancia los niños aprenden este código para indicar sus intenciones e interpretar las conductas de los demás, ya sea de manera verbal o no. En las conversaciones cotidianas, además del lenguaje articulado, se utilizan otras herramientas que permiten mostrar las intenciones, creencias y deseos (Esteve, 2015).

Tanto los gestos como las vocalizaciones interactúan desde las primeras etapas del desarrollo, lo que supone entender el desarrollo de la comunicación desde una perspectiva multimodal (Murillo y Capilla, 2016). Estudios previos han puesto de manifiesto que los gestos, las miradas y las vocalizaciones forman parte de un sistema integrado, y, por tanto, hay que tener en cuenta la relación que existe entre ellos para poder comprender la comunicación. Ya en los años ochenta y noventa se empezó a estudiar la gestualidad como un aspecto ligado al habla y como un elemento comunicativo que tiene influencia en el significado del mensaje (Esteve, 2015).

Más recientemente, Murillo y Belinchón (2012) encontraron que la relación que existe entre las vocalizaciones y los gestos no desaparece a los 18 meses, sino que se mantiene en etapas posteriores, y, además, esta relación predice parte del desarrollo léxico. En esta línea, Murillo, Ortega, Otones, Rujas y Casla (2018), encontraron que, a medida que los niños se acercan a los 2 años, las conductas comunicativas multimodales están cada vez más coordinadas y sincronizadas temporalmente. Por último, Murillo, Galera y Casla (2015), pusieron de manifiesto que las conductas multimodales no desaparecen una vez que los niños ya cuentan con sólidas habilidades verbales, sino que se mantienen, desempeñando funciones distintas a las de las primeras etapas.

¹ Para expresarme de forma no discriminatoria ni sexista se empleará la fórmula descrita en la página 92 (APA, 2010).

A raíz de estos estudios previos, y dada la importancia que tiene la comunicación multimodal en el aula, el análisis de este trabajo se realizará bajo una mirada multimodal y sistémica, yendo más allá de la producción lingüística oral.

Importancia de la interacción

Existen numerosos estudios que destacan la importancia de la interacción con el adulto en el desarrollo del lenguaje (para una revisión, véase, por ejemplo, Brooks y Kempe, 2012 o Mariscal y Gallo, 2014). En ellos se pone de manifiesto que el rol que cumple el adulto es fundamental para el desarrollo lingüístico. El lenguaje solo emerge en contextos comunicativos, por tanto, las familias son las encargadas de acercar el lenguaje a los más pequeños contándoles lo que sucede a su alrededor. Sin embargo, lo realizan de una manera específica: usando oraciones simples y diminutivos, utilizando gestos orientados a los niños, repitiendo palabras y empleando una entonación marcada y pausas. Esto se ha documentado en varias lenguas y culturas, y es lo que se denomina habla dirigida a los niños (*child directed speech, motherese o maternés*). Además de todos los análisis sobre las características del habla dirigida a los niños (Brooks y Kempe, 2012), existe una característica en concreto que se ha estudiado mucho: la “responsividad”².

En términos de Kuchirko, Tafuro y Tamis-LeMonda (2018), la responsividad hace referencia a la conexión temporal en la comunicación con el interlocutor. Desde el punto de vista de la comunicación adulto-niño, la responsividad supone que la conducta comunicativa del adulto debe estar coordinada temporalmente con la del niño (McGillion et al., 2015), dándole, así, un feedback sobre sus acciones comunicativas. En esta línea, Tamis-LeMonda, Bornstein y Baumwell (2001), definen una serie de conductas asociadas a la responsividad. En concreto definen 6 categorías: -afirmaciones a las acciones de los niños (¡eso es!), -imitaciones a las vocalizaciones de los niños (agua, después de decir *aba*), - descripciones de objetos, eventos o actividades (eso es un cubo), -preguntas sobre objetos, eventos o actividades (¿qué es eso?), -propuestas o demostraciones (¿por qué no coges la muñeca?) y - propuestas exploratorias (mira aquí).

Dada la importancia que tiene en el posterior desarrollo del lenguaje de los más pequeños, la responsividad ha sido estudiada por varios autores (Tamis-LeMonda, Bornstein y Baumwell, 2001; Tamis-LeMonda, Kuchirko y Song, 2014; Conway et al., 2018). La mayoría de estos trabajos se realizan en el entorno del hogar, estudiándose la interacción que existe entre madre e hijo.

Que los padres sean responsivos con sus hijos promueve las habilidades comunicativas de los niños antes de que estos sean capaces de producir palabras convencionales (Tamis-LeMonda, Kuchirko y Song, 2014). Para estos autores, el concepto de responsividad enfatiza las **respuestas inmediatas** de los padres y las **respuestas contingentes** a las acciones exploratorias y comunicativas de los niños. En este caso, las respuestas inmediatas serían aquellas en las que los padres responden a las acciones de los niños dentro de un marco de tiempo breve; mientras que las respuestas contingentes son aquellas que, además, son conceptualmente dependientes de la acción del niño (Tamis-LeMonda,

² Se trata de un término que no existe en lengua española, pero, para los fines de este trabajo, se llamará responsividad.

Kuchirko y Song, 2014). Parece que las madres que responden de forma inmediata, contingente y apropiada a las actividades de sus hijos, inculcan en los más pequeños un sentimiento de autoeficacia, motivación y seguridad (Tamis-LeMonda, Bornstein y Baumwell, 2001). En la misma línea, McGillion et al. (2015), en su estudio de díadas padres-hijos a los 9 y 18 meses, establecen que, además de las características previas, es importante que haya contingencia temporal y semántica. La contingencia temporal hace referencia a que el adulto produce una emisión en una ventana temporal de 2 segundos después de la vocalización infantil. Por su parte, la contingencia semántica se refiere a que la frase del adulto debe referirse al foco de atención del niño en una ventana de 2 segundos. Por tanto, para estos autores es importante que los adultos respondan al niño a los 2 segundos y esté relacionado con el foco de atención del niño.

Los trabajos sobre la interacción que se han realizado hasta el momento están basados en estudios de díadas madre e hijo en el hogar. Este es el caso del estudio de Tamis-LeMonda, Bornstein y Baumwell (2001), en el que tenían un doble objetivo: en primer lugar, examinar la relación que existe entre las dimensiones de responsividad materna y los logros de los niños en el primer y segundo año de vida y, en segundo lugar, investigar si las madres que son más responsivas a las vocalizaciones y a los comportamientos de sus hijos, tienen hijos más responsivos. Se trata de un estudio longitudinal en el que la muestra estaba compuesta por 40 madres y sus hijos de 9 meses. Los investigadores iban al hogar cuando los niños tenían 9 meses, grabando el momento de juego entre madre e hijo, y, posteriormente, acudían cuando el niño tenía 13 meses. Los resultados que obtuvieron fueron que las madres responden al 60% de las acciones de los niños, y que los niños cuyas madres responden contingentemente con más frecuencia alcanzan antes los hitos del desarrollo del lenguaje que los niños cuyas madres no respondían contingentemente con tanta frecuencia.

Tamis-LeMonda, Kuchirko y Song (2014) en su revisión de varios trabajos relacionados con responsividad, examinaron el proceso por el que la responsividad parental predecía el posterior aprendizaje del lenguaje de los niños. Partieron de la premisa de que la responsividad ayuda a los niños a desarrollar la idea de que el lenguaje es una herramienta que permite intenciones socialmente compartidas. Tras revisar todas las características de la responsividad, concluyeron con la idea de que la responsividad no es una característica específica de una única cultura (a pesar de que en distintas culturas hay diferencias en la frecuencia de respuesta), y exponen varios mecanismos con los que se facilita el desarrollo del lenguaje de los niños.

Conway et al. (2018), analizaron si las conductas comunicativas y la calidad de la interacción de los padres están asociados con logros en el lenguaje de sus hijos. Las habilidades del lenguaje fueron evaluadas a los 24, 36 y 48 meses en sesiones de juego entre madre-hijo, y las conductas comunicativas que se evaluaron fueron elogios, oportunidades perdidas y directivas. Llegaron a la conclusión de que no existen evidencias de que las oportunidades perdidas y los elogios estén asociados con desarrollo del lenguaje, mientras que el uso de directivas a los 24 meses estaba asociado con un menor nivel de lenguaje expresivo y receptivo a los 24 y 36 meses.

Como ya se ha visto, existen numerosos estudios de díadas en el hogar en los que se examina la interacción y la responsividad madre-hijo en contextos del hogar, sin embargo, no ocurre lo mismo en la escuela infantil, especialmente durante los tres primeros años. En esta línea, la responsividad en la escuela haría referencia a la manera en la que las educadoras responden de forma contingente a lo que el niño está realizando en un momento determinado. Por tanto, y en vista de que los niños de sociedades industrializadas pasan gran parte del día en la escuela infantil, parece relevante que haya estudios previos enfocados en las escuelas infantiles. Por esta razón, el siguiente trabajo está enmarcado en la escuela, ya que existen pocos estudios que traten la interacción en el entorno escolar.

Comunicación en la escuela

Parece que la escuela de las culturas occidentales tiene un objetivo social bastante claro y relevante: lograr que aquellos que participan de ella interioricen una serie de competencias y conocimientos que les permitan desarrollarse de forma completa y estar insertos en sus contextos de forma adaptada (Cuevas, 2006). En las sociedades industrializadas, los niños pasan entre 5 y 6 horas diarias en la escuela, aunque el máximo de horas que un niño puede pasar en la escuela infantil, según la orden 123/2015, del 26 de enero, sobre la admisión de alumnos de primer ciclo de Educación Infantil en centros públicos y centros privados sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid, asciende a 10 horas. Dada la cantidad de horas que los niños están inmersos en los centros educativos, la escuela se convierte un espacio idóneo donde tiene lugar el desarrollo del lenguaje y la socialización entre iguales. El contexto familiar ha sido siempre el entorno más estudiado en cuanto al desarrollo del lenguaje, ya que los adultos que mejor conocen a los niños suelen ser sus padres. Sin embargo, también la escuela cumple un papel muy importante, ya que las maestras y educadoras proporcionan a los niños un modelo de lenguaje (Kidd y Rowland, 2018).

La Educación Infantil, actualmente, es considerada el primer y fundamental eslabón de los sistemas educativos (Colmenar, 1995). En España esta etapa abarca desde los 3 o 4 meses hasta los 6 años, aunque la etapa de 0-3 es la que más controversia ha generado. A principio de siglo, la familia más cercana e incluso la familia extensa, era la que cuidaba de los hijos; sin embargo, de forma paulatina se fueron creando las primeras instituciones encargadas del cuidado de los niños de estas edades. A pesar de que fueron creadas para solventar los problemas de horarios de las familias, hoy en día se sabe que cumplen una función que va más allá de ser cuidados y atendidos. Esto mismo se puede ver en la evolución del término de guardería a escuela infantil. No hay que olvidar que, en los centros educativos, además de atender y cuidar las necesidades básicas de los niños, también se potencia el desarrollo de los mismos, enseñándoles a través de una metodología concreta y con unos objetivos y contenidos establecidos. Por eso, ya desde las primeras edades, las educadoras buscan promover el desarrollo del lenguaje, porque la educación infantil es la etapa educativa donde se producen más cambios en el desarrollo de los niños, y el lenguaje cumple un papel fundamental en él (Bigas, 2008). Maestras y educadoras despliegan una gran cantidad de recursos a la hora de dirigirse al alumnado, ya que tienen el suficiente conocimiento para ajustar en cada momento la enseñanza a las características del alumnado y a las cambiantes condiciones del aula (Martín y Cervi, 2006).

Por eso, la comunicación multimodal tiene gran impacto en la escuela, ya que es el espacio por excelencia donde la maestra y los alumnos comparten tiempo juntos e intercambian información utilizando un sinfín de palabras, gestos, dibujos, etc., y donde se ofrece un abanico de posibilidades para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dada la importancia del lenguaje en la etapa de educación infantil, Kidd y Rowland (2018) realizaron un estudio con educadoras y niños entre 2 y 4 años, cuyo objetivo era analizar si la formación recibida por los profesionales del Reino Unido era efectiva para impulsar el lenguaje y el desarrollo comunicativo de los niños. Se trata de un trabajo que realizan en el aula, y para ello analizan el habla contingente, que hace referencia a un estilo de comunicación en el que el adulto habla de lo que está haciendo el niño en ese momento (Kidd y Rowland, 2018). En este estudio cada enunciado de la educadora en diada con el niño fue codificado en función de si eran comportamientos promotores del lenguaje o no. En el primer grupo entrarían los comentarios, las preguntas abiertas, las propuestas y las rutinas; mientras que en el segundo están las preguntas de sí/no y las directivas, tanto de tipo atencional como comportamental. Se contaba con dos fuentes de información proporcionadas por dos agentes distintos. En primer lugar, las familias cuyos hijos tenían 2 años rellenaban el cuestionario de conductas comunicativas *Lincoln Communicative Development Inventory (Lincoln CDI)* (Fenson et al., 2006, citado en Kidd y Rowland, 2018), mientras que aquellos cuyos hijos tenían 3 años rellenaban dos subescalas del *CELF-Preschool 2-UK* (Wiig et al., 2006, citado en Kidd y Rowland, 2018). Por otra parte, las educadoras cumplimentaron un cuestionario sobre el conocimiento general de los procesos de desarrollo comunicativo y lingüístico (*SPEAK II*) (Suskind et al., 2017, citado en Kidd y Rowland, 2018). Las autoras analizaron la frecuencia de cada una de estas conductas y la relacionaron con el inventario Lincoln CDI. Encontraron que las respuestas más efectivas para el desarrollo del lenguaje son las expansiones (es decir, cuando el adulto repite lo que el niño ha dicho e incorpora información), y las interpretaciones (cuando el adulto interpreta en el enunciado del niño y continúa hablando de ese mismo tema). Estos datos son congruentes con los encontrados en diadas de madre-hijo (Tamis-LeMonda, Bornstein y Baumwell, 2001) y con la idea de contingencia temporal y semántica (McGillion et al., 2015). Es interesante señalar que las educadoras infantiles que más utilizaban estas estrategias comunicativas eran las que habían recibido una formación específica en desarrollo comunicativo y lingüístico temprano, puntuando más alto en el cuestionario de conocimiento general de los procesos de desarrollo del lenguaje.

En esta línea, existen otros estudios que dan cuenta de la importancia del lenguaje dentro del aula. Justice, Jiang y Strasser (2018), presentaron un estudio con profesoras y niños entre 3 y 5 años de edad, cuyo objetivo era determinar qué dimensiones están más fuertemente asociadas con el desarrollo del lenguaje de los niños. Educadoras y niños de 49 clases fueron asignados al azar al grupo experimental o al grupo control. Los grupos estaban formados entre 3 y 5 alumnos, lo que conformaba un total de 320 niños participantes con las educadoras. Evaluaron distintas dimensiones: la responsividad lingüística (si mantienen el tema actual de conversación del niño), el habla del profesor (cuánto y cómo hablan con los niños) y la calidad de las interacciones en términos generales. Los resultados mostraron que únicamente las conductas facilitadoras de la comunicación (responsividad

lingüística) predicen el posterior crecimiento del vocabulario de los niños, puesto que son estrategias que las educadoras utilizan para mantener el tema de conversación (preguntas abiertas, ser receptivo o hacer comentarios). También Girolametto, Weitzman y Greenberg (2003), llevaron a cabo un estudio en el que midieron la eficacia de un programa de intervención específicamente diseñado para promover el desarrollo del lenguaje. Un total de 16 educadoras, junto con niños entre 18 y 72 meses de edad, fueron asignados de manera aleatoria al grupo control o al grupo experimental. Se realizó un estudio pre-post test comparando el programa de formación al que se había sometido el grupo experimental. En los resultados encontraron que aquellos profesores que habían recibido formación hablaban más y usaban más palabras por minuto que el grupo control. Además, los niños en el grupo experimental produjeron un número mayor de frases y dirigieron más habla a los pares.

Por último, Chaparro-Moreno, Justice, Logan, Purtell y Jun-Lin (2019), trataron de comprender mejor hasta qué punto los niños en edad preescolar dentro de un grupo experimentaban diversos entornos de aprendizaje del lenguaje. La muestra fue de 15 niños entre 2 y 5 años junto a sus educadoras. La educadora y 4 niños llevaban una cámara de pequeñas dimensiones en la cabeza durante una hora al día elegida al azar, de manera que cada día había un grupo con cámara y otro sin cámara. Los resultados muestran que los niños interactúan durante más tiempo con las educadoras que con los pares, por lo que mayoría del input lingüístico que reciben proviene de ellas; y que las interacciones entre iguales son más breves y el input que reciben es más simple. Este estudio ofrece una nueva perspectiva del entorno lingüístico de las aulas de escuelas infantiles. A pesar de que existen algunos estudios que se enfocan en esta etapa, son muy pocos los que están centrados en la etapa previa a los 3 años. Además, tampoco hay numerosos estudios que analicen las conductas comunicativas de las educadoras con grupos grandes. En este sentido, son escasos los estudios con grupos numerosos y centrados en etapas previas a los 3 años, una etapa fundamental en el desarrollo del lenguaje.

Importancia de la asamblea como espacio de comunicación en la escuela

La asamblea, o también llamada “corro”, “conversación” o “momento de encuentro”, es una reunión en el aula junto a un docente y con una organización espaciotemporal definida. Los artículos revisados y que se citan en este apartado no son investigaciones empíricas, sino que se tratan de análisis de prácticas educativas que concluyen las funciones y las características que idealmente ha de tener la asamblea; es decir, se trata de una visión subjetiva de lo que estos autores piensan que se debe realizar en la asamblea.

La asamblea es más frecuente en la etapa de Educación Infantil porque normalmente resulta difícil mantener una conversación con los niños en el aula, de tal manera que el corro sirve para mantener la comunicación entre iguales y adultos, permitiendo así, el aprendizaje de nuevos conceptos o comportamientos a través del lenguaje (Berlanga, Mayorga y Gallardo, 2015). Para estos autores, el objetivo que busca la asamblea es dialogar sobre un tema de interés de los niños o resolver algún conflicto, y donde se deja un espacio a los niños para hablar y para mostrar sus opiniones mientras el resto del grupo escucha activamente. Fue una aportación de Célestine Freinet, quien veía la asamblea

como un momento de reunión semanal dirigida a analizar lo sucedido en la escuela o a debatir problemas y soluciones (Sánchez y González, 2016).

Dada la finalidad que tiene, la asamblea es potencialmente un espacio muy rico para la comunicación entre iguales, ya que es el momento en el que los niños pueden reflexionar de forma grupal y compartir sus vivencias tanto dentro del entorno escolar como fuera del mismo. Sin embargo, la asamblea no solo es la pieza clave para la comunicación entre iguales, sino que también lo es entre adultos e iguales (Berlangu, Mayorga y Gallardo, 2015).

Sánchez y González (2016), ponen de manifiesto que, en la asamblea, la maestra no solo debe estar atenta a lo que dice sino a cómo lo dice, pues los mensajes podrían generar en ellos actitudes indeseadas. Dado que el docente llena la mayor parte del tiempo, su comunicación debería estar basada en la escucha activa y en la no emisión de juicios sobre las acciones. Es por eso por lo que dentro de la asamblea es posible generar un rico espacio de comunicación compartida creando un formato estable.

No hay que olvidar que en este proceso los maestros y educadores tienen un papel de guía y acompañante en el proceso de aprendizaje del niño. En muchas ocasiones es difícil lidiar con la tarea si no se suscita un interés común de conversación (Berlangu, Mayorga y Gallardo, 2015); no obstante, es posible conseguir una adecuada gestión de la conversación entre iguales, moderada por el docente, desde la escucha y la comprensión de las capacidades y necesidades de los niños (Sánchez y González, 2016).

Este trabajo está enmarcado dentro de la asamblea por ser un momento privilegiado de desarrollo de la autonomía del niño, en el que el rol de la maestra es el de acompañante del proceso (Berlangu, Mayorga y Gallardo, 2015).

Directivas

Los actos de habla directivos han sido tema de estudio desde hace mucho tiempo. Es un tema que se ha tratado desde la educación hasta la psicología del desarrollo, incluyendo el desarrollo atípico (Blacher, Baker y Kaladjian, 2013). También es un tema muy estudiado dentro de la psicología del desarrollo, por ejemplo, en estudios con díadas de madres con hijos con Trastorno de Desarrollo del Lenguaje (Paul and Shiffer, 1991). Desde la psicolingüística se definen como aquellas acciones lingüísticas mediante las cuales el hablante intenta conseguir que el oyente realice una acción determinada (Searle, 1975), buscando regular, no solo la atención de los niños, sino también sus acciones o su comportamiento (Kuchirko, Tafuro y Tamis-LeMonda, 2018). Generalmente el emisor se dirige al receptor emitiendo una orden, una petición, una prohibición o un ruego, que se puede realizar de forma verbal o no verbal.

Los actos de habla directivos son interesantes en el estudio del desarrollo del lenguaje, y han sido estudiados, por lo general, en díadas con madres, encontrándose distintos resultados en cuanto a su papel en el desarrollo del lenguaje. Se ha visto que no existe un consenso a la hora de identificar qué

tipo de conductas comunicativas son y no son directivas; sin embargo, lo que sí se ha comprobado es que los actos directivos del habla cumplen distintas funciones en la comunicación. En primer lugar, los directivos ayudan a los niños a establecer una conexión entre palabras, objetos y eventos, porque dirigen la atención al referente (Mahoney y Neville Smith, 1996). En segundo lugar, los directivos son esenciales para fomentar la participación activa de los niños en las interacciones, estando así, más expuestos, al input lingüístico (Mahoney y Neville-Smith, 1996).

Un estudio realizado por Barnes et al. (1983), ha encontrado que los directivos promueven el desarrollo del lenguaje. Para ello examinaron muestras del discurso dirigido por adultos a una muestra de niños de 2 años en contexto de interacción natural madre-hijo. En este caso analizaron los principales componentes de las variables del habla de los adultos, y aquellas que variables de más peso se correlacionaron con las puntuaciones de incremento de vocabulario de los niños. Entre dichas variables, se encontraba el uso de directivas.

Sin embargo, otros estudios han encontrado que las directivas no promueven el desarrollo del lenguaje (Della Corte, Benedict y Klein, 1983; Yoder y Kaiser, 1989). De forma más específica, se ha encontrado que no hay asociación entre el habla directiva a los 12-13 meses y el posterior desarrollo del vocabulario 5 meses más tarde (Tomasello y Todd, 1983). A pesar de esta heterogeneidad, lo que sí se conoce es que los directivos se usan de forma frecuente en conversaciones con niños pequeños.

Akhar, Dunham y Dunham (1991), en su estudio con madres y niños entre 1-2 años, dividen los actos de habla directivos en prescriptivos y descriptivos. Los **descriptivos** son aquellos enunciados que describen el comportamiento o la apariencia de una persona o de un objeto en un momento exacto; por ejemplo: ¡lo hiciste!, o eso es un bloque, lo que en términos de Kuchirko, Tafuro y Tamis-LeMonda (2018) es definido como habla referencial. Los **prescriptivos**, por su parte, son aquellas órdenes que pretenden regular el comportamiento o las verbalizaciones del niño; por ejemplo: coloca el bloque o di adiós (Akhar et al., 1991).

En relación con esto, Akhar et al. (1991) proponen una subdivisión tanto de prescriptivos como de descriptivos en dos categorías. La primera trata de aquellos directivos que hacen referencia a un objeto que el niño está mirando o están relacionados con la tarea en la que el niño está involucrado, ya que sirven para mantener el foco atencional del niño (follow-in prescriptives), y la segunda se refiere a aquellos que llaman la atención del niño e inician un nuevo tema (lead prescriptives). En este caso, la frecuencia de las directivas es mucho menor que la del lenguaje referencial, y es este tipo de lenguaje el que se ha visto que tiene efectos beneficiosos en el posterior desarrollo del vocabulario. Mahoney y Neville-Smith (1996), hacen una distinción semejante de los directivos en aquellos que acompañan a la tarea que el niño está realizando (follow-in directives) y Kuchirko, Tafuro y Tamis-LeMonda (2018) llaman lenguaje referencial y aquellos que causan un cambio de tarea para el niño (redirectives).

Dentro de los prescriptivos que captan la atención del niño se encuentran las llamadas de atención (Akhar et al., 1991), que son definidas como enunciados cuya única intención comunicativa es la de obtener la atención del niño, a menudo diciendo el nombre del niño "Javier" o diciendo "mira esto". Las llamadas de atención correlacionan significativamente con ambas follow-prescriptives y con la densidad

de habla por minuto. Dada esta heterogeneidad, es importante tener en cuenta en el contexto en el que se usan las directivas (Conway et al., 2018), así como las respuestas de los niños a las mimas.

Las respuestas de los niños se definen como aquello que se produce después de una propuesta de interacción del adulto y antes del siguiente turno del adulto en la interacción (Mahoney y Neville-Smith, 1996). En este sentido, cabe destacar, que al igual que las directivas, los niños pueden contestar de forma verbal o no verbal. Además, ante una directiva los niños pueden responder o no responder. Dentro de la opción de no respuesta, Mahoney y Neville-Smith (1996), en su estudio con madres e hijos entre 2-3 años con Síndrome de Down, realizan una clasificación en tres categorías: rechazar, ignorar y atender. En el primer caso, el niño activamente se negaría a responder, por ejemplo, girándose. En el segundo caso, el niño no respondería al directivo y lo omitiría, porque éste ha interrumpido la actividad que se está realizando; y en el tercer caso, el niño prestaría atención al adulto o a la petición de la madre. En este estudio, un 13,4% rechaza la propuesta, un 40,1% la ignora y, por último, un 12,2% atiende a lo que se acaba de decir. Además, se ha visto que los niños son más propensos a contestar cuando la propuesta de la madre está completamente relacionada con la actividad que está realizando en niño. Los resultados muestran que los niños producen más respuestas cuando las peticiones del adulto son completamente relacionadas con la actividad actual del niño. De nuevo, estos resultados coinciden con aquellos que obtuvieron McGillion et al. (2015) acerca de la contingencia temporal y semántica.

En un estudio más reciente, Kuchirko, Tafuro y Tamis-LeMonda (2018) analizaron la respuesta multimodal de los niños al habla de la madre a los 14 y 24 meses. Para ello, se distinguió entre lenguaje referencial y lenguaje regulador. En él, 190 madres mexicanas, afroamericanas y dominicanas afincadas en EEUU fueron grabadas en casa a los 14 y 24 meses de edad del niño leyendo un libro de números (2 minutos), otro de emociones (2 minutos) y metiendo cuentas en una cuerda (3 minutos). Tras codificar estos 7 minutos de vídeo por sesión, obtuvieron, entre otros, los siguientes resultados en los que coinciden las madres de los tres grupos culturales:

- A los 14 meses las madres usan más el lenguaje regulador que el referencial, pero a los 24 meses se usa por igual.
- Los niños responden con gestos y vocalizaciones al lenguaje referencial, pero la frecuencia de gestos y vocalizaciones es menor en respuesta al lenguaje regulador.
- Cuando las madres hablan, los niños responden en un marco de tiempo de 3 segundos.
- Las respuestas de los niños son específicas (responden con vocalizaciones y gestos al lenguaje referencial pero no al lenguaje regulador), aumentan con el desarrollo y se relacionan con la responsividad de la madre.

Como se ha señalado anteriormente, existen numerosos trabajos con diadas madre-hijo, pero no hay tantos en la escuela infantil. Por otra parte, tampoco se han analizado en profundidad el uso de conductas comunicativas directivas en grupos, cuestión a la que se dará respuesta en este trabajo. Por último, conviene señalar que en el estudio de Kuchirko, Tafuro y Tamis-LeMonda (2018), se diferenciaban las directivas del uso de gestos; sin embargo, es posible que las directivas sean, en sí

mismas, multimodales. Se trata de un estudio basado en diadas, por lo tanto, resulta necesario realizar estudios en escuelas infantiles con el fin de analizar el uso de conductas comunicativas directivas en un grupo más numeroso.

Objetivos e hipótesis

Objetivo general

- Analizar las estrategias comunicativas de las educadoras infantiles en las aulas de 2-3 años desde un punto de vista multimodal, teniendo en cuenta el nivel de directividad de dichas estrategias.

Objetivos específicos

- Analizar, desde un punto de vista multimodal, el uso de las emisiones directivas y no-directivas que emite cada una de las educadoras.
- Analizar el tipo de respuesta infantil ante las estrategias comunicativas de las educadoras, ya sea directiva o no-directiva.
- Analizar las conductas comunicativas grupales e individuales de cada una de las educadoras y el tipo de respuesta individual que obtienen por parte de los niños.

Hipótesis

- Se espera relación negativa entre la frecuencia de emisiones directivas y la frecuencia de producción verbal infantil.
- Se esperan diferencias individuales en la frecuencia de emisiones directivas en cada sesión, así como en el uso de recursos multimodales.
- Se espera que las respuestas verbales y multimodales individuales de los niños sean más frecuentes frente a emisiones multimodales que frente a emisiones unimodales.

Método

Participantes

Los participantes de este trabajo fueron 15 educadoras y su alumnado, pertenecientes a 6 escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid. Una de estas escuelas es privada, otra de ellas es de gestión indirecta, y el resto de carácter público. Para los fines de este estudio, se han analizado 12 grabaciones de aula en las que se puede observar a la educadora con sus alumnos en el momento de la asamblea.

Procedimiento

El acceso a estas 6 escuelas infantiles fue a través de contactos personales y gracias a la participación en investigaciones previas. Se llevaron a cabo 7 reuniones con las direcciones de los centros y el personal educativo de cada escuela, explicando los objetivos del estudio e invitando a participar en el mismo. Esto implicó tanto la aceptación por parte de las familias de los niños de las aulas correspondientes, como de las educadoras infantiles. Para ello, familias y educadoras rellenaron un consentimiento informado de participación en el estudio.

Además, se mantuvieron reuniones con las familias en cuatro de las seis escuelas infantiles, explicando los objetivos y, de nuevo, solicitando la participación en el estudio. Se garantizó que en aquellos casos en los que no hubiera consentimiento informado, los niños estarían en un aula distinta en el momento de la grabación. Unido a esto, se realizaron dos reuniones monográficas sobre desarrollo del lenguaje con el personal educativo de dos escuelas. Una vez administrados los consentimientos informados hubo un periodo de recogida de los mismos, y, finalmente, para el trabajo se cuenta con 12 aulas pertenecientes a las seis escuelas.

Las familias también han participado en este trabajo, ya que recibieron la versión española del inventario de desarrollo McArthur-Bates Communicative Development Inventories (MCDI) (López-Ornat et al., 2005) que debían cumplimentar en el plazo de dos semanas. Dicho inventario permite obtener el percentil de vocabulario de cada niño. Por eso, una vez completos y corregidos, se realizaron informes individuales y confidenciales para cada familia.

Antes de comenzar a grabar en las aulas, se realizaron observaciones de las asambleas con el fin de familiarizar a los niños con la investigadora y con los trípodes, que se situaban sin cámara el día de la observación. Todo el procedimiento, así como los consentimientos informados, está aprobado por el comité de ética de la investigación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Para este trabajo se utilizaron dos cámaras, una de ellas destinada a capturar audiovisualmente a la educadora, y otra cámara ambiente, de manera que se garantiza que, entre las dos cámaras, se pueda ver la cara de todos los niños presentes. Las grabaciones duran el tiempo que dura la asamblea (entre diez y treinta minutos aproximadamente), y se codifica el total de minutos de cada sesión. A la educadora se le pidió que dirigiese la actividad con normalidad, como si las cámaras no estuviesen presentes.

Los niños y niñas que participaron en el estudio tienen entre 2-3 años y las asambleas comprenden entre los 6 y los 15 niños. Además, cada asamblea se lleva a cabo con una educadora, excepto dos de ellas que cuentan con pareja pedagógica.

Codificación

Un total de 12 vídeos (3 horas y 31 minutos) fueron codificados. La media de duración de las conversaciones fue de 18 minutos y 7 segundos. La duración máxima de la asamblea fue de 24 minutos, mientras que el mínimo fue de 8 minutos. Las grabaciones se codificaron utilizando el software ELAN (Lausberg y Sloetjes, 2009), una herramienta diseñada para crear anotaciones sobre recursos de vídeo o de audio. Para este trabajo se codificaron las siguientes categorías:

Tabla 1. Categorías de codificación de la educadora

	Habla referencial	Preguntas abiertas, respuestas, refuerzos, relatos unidireccionales.
Tipo de estrategia comunicativa	Directivos	<i>Directivas directas:</i> órdenes, llamadas de atención, correcciones y acciones sobre el niño. <i>Habla reguladora del comportamiento:</i> invitaciones, propuestas, explicaciones y decisiones.
Modalidad de respuesta	Gestual (G), Verbal (V), Gestual-Verbal (GV), Acción (A), Acción sobre el niño (AN), Acción sobre el niño + verbal (ANV)	
Dirección del habla	Diádico (D), Poliádico (D)	

Tabla 2. Categorías de codificación de los niños

Tipo de respuesta	Respuesta Diádica (RD), Respuesta Poliádica (RP), Respuesta Varia (RV).	
Modalidad de respuesta de las respuestas diádicas	Gestual (G), Verbal (V), Gestual-Verbal (GV), Acción (A).	

Educadora

Dentro del **tipo de estrategia comunicativa** se puede distinguir entre habla referencial o directivas.

- a) *Habla referencial:* declaraciones que informan a los niños sobre objetos y acontecimientos en el mundo (Kuchirko, Tafuro y LeMonda, 2018). En este punto se encuentran:
- *Preguntas abiertas:* el adulto invita a los niños a hablar realizando preguntas. Las preguntas abiertas sirven para evocar una respuesta elaborada por parte de los niños (Cabell et al., 2015).
 - *Respuestas:* el adulto responde a los intentos comunicativos de los niños con el fin de promover el lenguaje (Kidd y Rowland, 2018).
 - *Refuerzos:* el adulto interpreta la emisión del niño y continúa con el mismo tema (Kidd y Rowland, 2018).
 - *Relatos unidireccionales:* ritmos y canciones que estimulan la conciencia fonológica de los niños (Kidd y Rowland, 2018) o narraciones unidireccionales y sin participación verbal o gestual por parte de los niños.
- b) *Directivas:* acciones lingüísticas verbales o no verbales, mediante las cuales el hablante intenta conseguir que el oyente realice una acción determinada (Searle, 1975), o un cambio en el comportamiento (Kuchirko, Tafuro y LeMonda, 2018). Generalmente el emisor se dirige al receptor emitiendo una orden, petición, una prohibición o un ruego. A su vez, las directivas se pueden dividir en:

- Cambios directos en el comportamiento. **Órdenes:** conductas comunicativas que buscan producir cambios en el comportamiento o dirigir la atención del niño de forma directa hacia algo a lo que no está atendiendo (Akhtar, 1991). Incluyen: llamar la atención, órdenes, correcciones y acciones sobre el niño que modifican su posición.
- Cambios indirectos en el comportamiento. **Habla reguladora:** conductas comunicativas que regulan la atención o las acciones de los niños de forma indirecta (Kuchirko, Tafuro y LeMonda, 2018). Incluye invitaciones, propuestas, explicaciones y decisiones.

Como el estudio se enfoca desde una mirada multimodal, también se analizó **la modalidad comunicativa**. Para ello, se establecieron siete categorías distintas, que daban respuesta a la manera en la que la educadora realizaba la estrategia comunicativa.

- Gestual (G). La estrategia comunicativa de la educadora se realiza por medio de gestos, sin utilizar la lengua oral.
- Verbal (V). La estrategia comunicativa de la educadora se realiza por medio de la lengua oral, sin utilizar en ningún caso gestos.
- Gestual-verbal (GV). La estrategia comunicativa de la educadora se realiza combinando la lengua oral con gestos.
- Acción (A). La estrategia comunicativa de la educadora se realiza mediante acciones (por ejemplo: aplaudir).
- Acción V (AV). La estrategia comunicativa de la educadora se realiza combinando acciones con la lengua oral.
- Acción sobre el niño (AN). La estrategia comunicativa de la educadora se realiza mediante acciones corporales sobre el niño (por ejemplo: cogerle y cambiarle del sitio).
- Acción sobre el niño + Verbal (ANV). La estrategia comunicativa de la educadora se realiza mediante acciones verbales el niño acompañados de lengua oral que se refiere al mismo hecho (por ejemplo: cogerle y cambiarle de sitio mientras verbaliza “siéntate aquí”).

Unido a esto hay que destacar que también se codificó la **dirección del habla**. Para ello, se determinaron dos categorías en función de si la estrategia comunicativa de la educadora iba dirigida a una persona o a dos o más.

- Diádica (D). La educadora se dirige a un único niño.
- Poliádica (P). La educadora se dirige a dos o más niños.

Respuesta infantil

Por último, también se codificaron las respuestas de los niños a la estrategia previa de la educadora. En primer lugar, se analizó el **tipo de respuesta infantil**. Para ello, se establecieron tres categorías diferentes en función del número de niños que respondieran.

- Respuesta diádica (RD). A la estrategia comunicativa de la educadora responde un único niño.

- Respuesta poliádica (RP). A la estrategia comunicativa de la educadora responden todos y cada uno de los niños.
- Respuesta varia (RV). A la estrategia comunicativa de la educadora responden dos o más niños, pero no todos.

En segundo lugar, se analizó la **modalidad de respuesta infantil**. Para los fines de este trabajo, se analizaron únicamente las respuestas individuales. En este caso, las categorías fueron las siguientes:

- Gestual (G). La respuesta del niño se realiza por medio de gestos, sin utilizar la lengua oral.
- Verbal (V). La respuesta del niño se realiza por medio de la lengua oral, sin utilizar en ningún caso gestos.
- Gestual-verbal (GV). La respuesta del niño se realiza combinando la lengua oral con gestos.
- Acción (A). La respuesta del niño se realiza mediante hechos (por ejemplo: aplaudir).

Resultados

Los resultados están estructurados en función de las preguntas de investigación formuladas para cada uno de los interlocutores. Por lo tanto, en primer lugar, se expondrán los resultados a las preguntas formuladas para la educadora, y en segundo lugar aquellos resultados obtenidos a las preguntas formuladas para los niños.

Educadora

Con el fin de conocer la frecuencia de cada tipo de conducta comunicativa se calculó el porcentaje medio de cada categoría con respecto al total de conductas comunicativas de cada educadora (por ejemplo, el porcentaje de habla referencial gestual-verbal con respecto al total de conductas comunicativas que produce cada educadora). No obstante, con el fin de realizar comparaciones entre la media de cada tipo de categoría, se calculó la tasa por minuto de cada categoría (por ejemplo, el número de emisiones que cada educadora produce como habla referencial gestual-verbal dividido entre el total de minutos). Esta medida permitió comparar cuánto aumenta cada categoría sin que dependa de lo que aumenten o disminuyan las otras. Dado que se trata de una muestra de 12 aulas, se realizaron análisis no paramétricos. Concretamente, con el fin de comparar la frecuencia media de las categorías, se utilizó la prueba de Friedman.

Para cada pregunta de investigación se presenta, en primer lugar, el porcentaje medio (con respecto al total de conductas comunicativas de cada educadora), dado que es una forma que permite tener una visión general de lo que es más frecuente. En segundo lugar, se presentan los resultados con respecto a las diferencias entre cada categoría utilizando la tasa por minuto como medida.

Para no sobrecargar la lectura y resaltar los resultados más relevantes, los anexos recogen las tablas que presentan los estadísticos descriptivos relativos a la tasa por minuto y los resultados de los análisis de la prueba de Friedman.

1. ¿Qué proporción ocupa el habla diádica y poliádica de la educadora?

Para dar respuesta a esta pregunta se ha hallado la proporción de conductas comunicativas diádicas y poliádicas con respecto al total de las conductas comunicativas. A continuación, se presenta un gráfico con el porcentaje medio de respuestas diádicas y poliádicas de las educadoras.

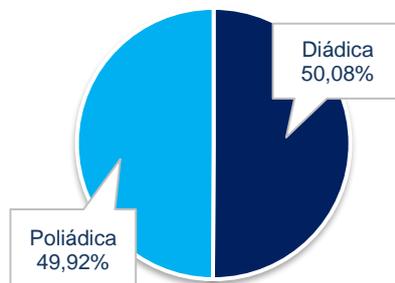


Figura 1. Proporciones de habla de la educadora

Como se observa en la figura 1, el porcentaje de habla poliádica es de 49,92% y de 50,08% de habla diádica. Los análisis estadísticos descriptivos se encuentran en la tabla 1 del anexo A.

2. ¿Qué proporción ocupa cada tipo de habla en la educadora?

Para dar respuesta a esta pregunta se ha hallado el porcentaje de habla referencial, de directivas directas y directivas reguladoras del comportamiento con respecto al total de conductas comunicativas que produce la educadora durante toda la sesión de asamblea. A continuación, se presenta un gráfico con el porcentaje medio de cada tipo de habla de la educadora.

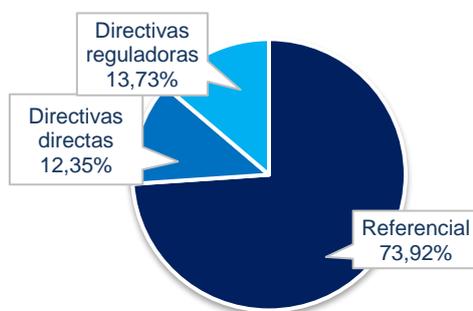


Figura 2. Tipo de habla de la educadora

La figura 2 muestra que el porcentaje que ocupa el habla referencial es de 73,92%, un porcentaje más alto que el que ocupan las directivas directas y las directivas reguladoras (12,35% y 13,73%, respectivamente). Los análisis estadísticos descriptivos se encuentran en la tabla 2 del anexo A.

Las educadoras utilizan habla referencial con más frecuencia en las asambleas que directivas de cualquier tipo. Los valores obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman se encuentran en la tabla 3 del anexo A. Como se puede ver en esta tabla, existen diferencias significativas entre la frecuencia de directivas directas y habla referencial, así como entre el habla referencial y las directivas reguladoras del comportamiento, siendo más frecuentes estas últimas.

En la siguiente figura, se expone la tasa por minuto de los diferentes tipos de habla.

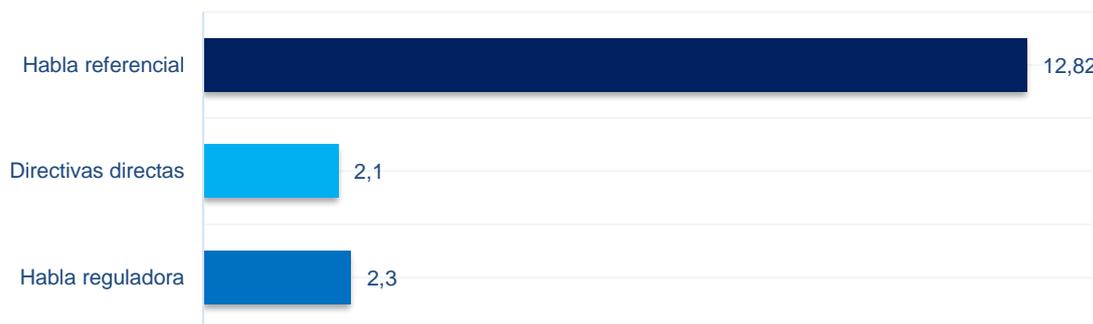


Figura 3. Tasa por minuto de los diferentes tipos de habla

En la figura 3 se puede observar que la mayor parte del habla que utilizan las educadoras es habla referencial. Por lo tanto, en el tiempo de la asamblea, las educadoras utilizan muchas más conductas comunicativas para preguntar o responder que para emitir directivas, ya sean de forma directa o de forma indirecta.

3. ¿Predomina el habla multimodal en la educadora?

Para conocer qué modalidad de habla predomina más en las educadoras, se ha calculado la proporción de cada modalidad comunicativa (gestual, verbal, gestual-verbal y acción) con respecto al total de emisiones de la educadora. A continuación, se presenta un gráfico con el porcentaje medio de cada tipo de habla.



Figura 4. Habla multimodal de la educadora

En la figura 4 se puede observar que, en general, predominan las conductas comunicativas gestuales-verbales, cuyo porcentaje total es de 55,79%, así como las conductas comunicativas verbales, cuyo porcentaje total es de 37,62%. Por otro lado, el porcentaje de emisiones solo gestuales ocupa un 1,60% del total. En cuanto a las acciones, el porcentaje es de 0,25%, y las acciones sobre el niño se presentan con un porcentaje de 0,44%. Al igual que en el caso anterior, se calculó la tasa de cada conducta comunicativa por minuto, de manera que se pudiera comparar la frecuencia media de cada categoría. Los análisis estadísticos descriptivos se encuentran en la tabla 4 del anexo A.

En este caso, la prueba de Friedman se llevó a cabo comparando todas las categorías relacionadas con acciones sobre el niño de forma conjunta. Estos resultados de la aplicación de la prueba de Friedman se encuentran en la tabla 5 del anexo A. Como se puede comprobar, las conductas comunicativas multimodales son significativamente más frecuentes que las solo verbales, que las solo gestuales y que las acciones.

4. ¿Qué características tiene cada tipo de habla desde el punto de vista multimodal?

A continuación, se presentan unas tablas para analizar si la multimodalidad se asocia más a un tipo de habla que a otro. Para ello, se calculó el porcentaje medio de cada modalidad en cada tipo de habla (referencial, directiva directa o directiva reguladora). Los análisis de cada tipo de habla, en este caso, se exponen por separado.

Habla referencial

En primer lugar, se analizó la multimodalidad asociada al habla referencial. El porcentaje medio de estas conductas comunicativas, con respecto al total de emisiones comunicativas, se presenta en la figura 5. Nótese que el porcentaje medio no se ha calculado con respecto al total de emisiones referenciales.

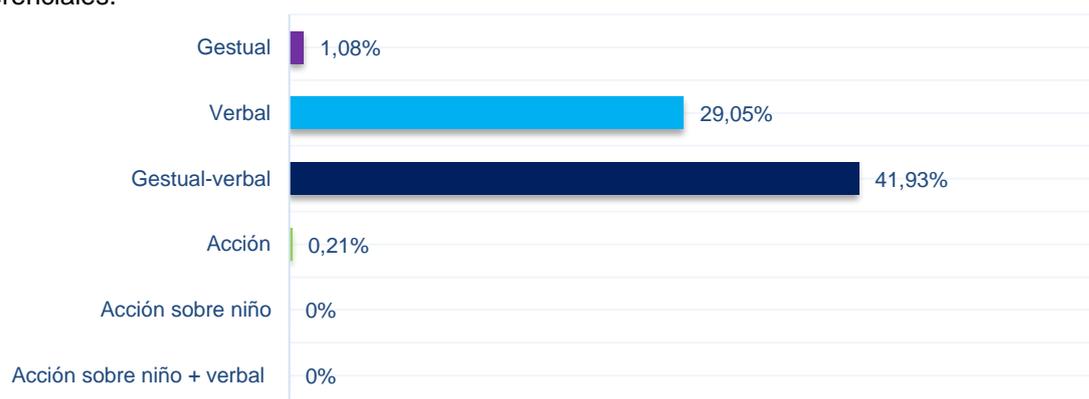


Figura 5. Multimodalidad en el habla referencial

Como se puede observar en la figura 5, las emisiones que predominan en el habla referencial de las educadoras son las de carácter gestual-verbal (41,93%) y verbal (29,05%). El porcentaje de las emisiones únicamente gestuales es de 1,08%, mientras que el de habla referencial acompañado de acciones es de 0,21%. Las emisiones de acción sobre el niño, con o sin acompañamiento de emisión verbal, no se dan en ningún caso. Los análisis estadísticos descriptivos con la tasa de cada categoría por minuto se encuentran en la tabla 1 del anexo B.

Los valores obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman se encuentran en la tabla 2 del anexo B. Tras la aplicación de esta prueba, se puede observar que las emisiones gestuales-verbales y verbales que se utilizan de forma referencial son significativamente más frecuentes que las emisiones en las que se realiza una acción o en las gestuales de forma referencial. Es decir, cuando las educadoras se dirigen a los niños lo hacen más frecuentemente de forma referencial y con emisiones verbales o con emisiones multimodales. Por otra parte, las emisiones gestuales referenciales que no

van acompañadas de conductas verbales son igual de frecuentes que las emisiones referenciales acompañadas de acción.

Por último, para hallar las diferencias entre los tres tipos de habla se obtuvo una medida independiente de cada una de ellas hallando la tasa por minuto de cada emisión. La figura 6 presenta la frecuencia media de cada tipo de conducta comunicativa en el eje X, mientras que el eje Y presenta la tasa por minuto.

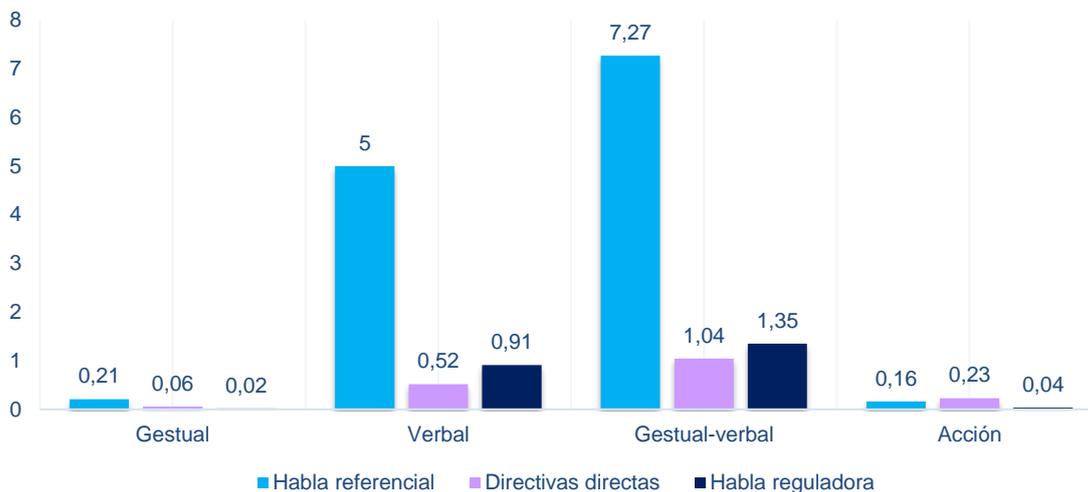


Figura 6. Modalidad de las conductas comunicativas en cada tipo de habla

En la figura 6 se puede observar que lo más frecuente son las emisiones de carácter gestual-verbal dentro del habla referencial (7,27). Las emisiones verbales también son frecuentes (5), por lo que se puede observar que la mayor parte de las conductas comunicativas de las educadoras en la asamblea son de carácter referencial.

Directivas directas

En segundo lugar, se analizó la multimodalidad asociada a las directivas directas. El porcentaje medio de estas conductas comunicativas, con respecto al total de emisiones comunicativas, se presenta en la figura 7.

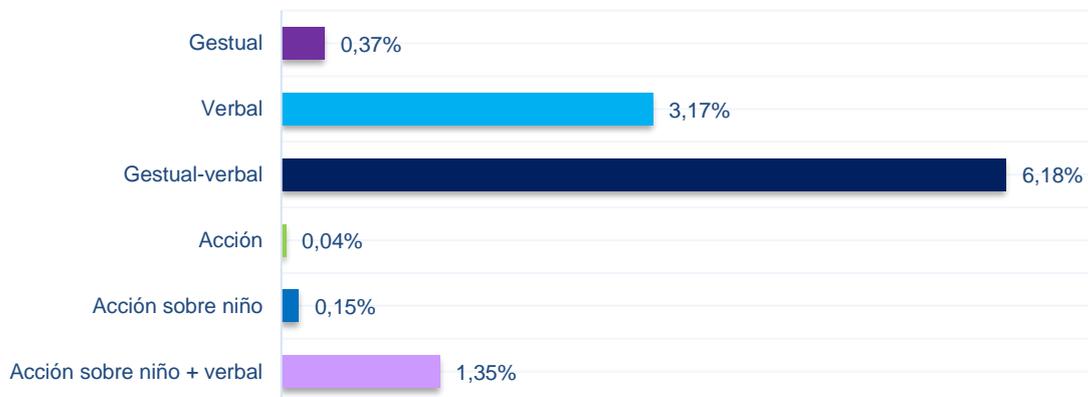


Figura 7. Multimodalidad en las directivas directas

En la figura 7 se puede observar que las directivas directas más frecuentes son las de carácter gestual-verbal, cuyo porcentaje es de 6,18%. También se dan con regularidad las directivas directas verbales, cuyo porcentaje es de 5,41%. Las directivas directas de carácter únicamente gestual no son tan frecuentes, ya que el porcentaje es de 0,37%. Las emisiones en las que se realiza una acción se dan de forma reiterada cuando son directivas directas. En primer lugar, se encuentran aquellas acciones acompañadas de emisiones verbales, cuyo porcentaje es de 1,35%. En segundo lugar, se encuentran las acciones sobre el niño, cuyo porcentaje es de 0,15%. En tercer lugar, se encuentran las emisiones en las que se realiza algún tipo de acción, cuyo porcentaje es de 0,04%. Los análisis estadísticos descriptivos se encuentran en la tabla 1 del anexo C.

Tras la aplicación de la prueba Friedman se puede observar que las directivas directas de las educadoras son más frecuentes si son gestuales-verbales y únicamente verbales que si son gestuales o emisiones acompañadas de acción. Además, la diferencia entre acciones sobre el niño en las que hay emisión verbal o no, es marginalmente significativa. Por lo tanto, cuando las educadoras quieren regular el comportamiento del niño de forma directa, generalmente se comunican de manera verbal o multimodal, mientras que apenas hay diferencias en las que se realizan acciones sobre el niño. Los valores obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman se encuentran en la tabla 2 del anexo C.

4.1. Habla reguladora del comportamiento

En tercer lugar, se analizó la multimodalidad asociada al habla reguladora del comportamiento. El porcentaje medio de estas conductas comunicativas, con respecto al total de emisiones comunicativas, se presenta en la figura 8.

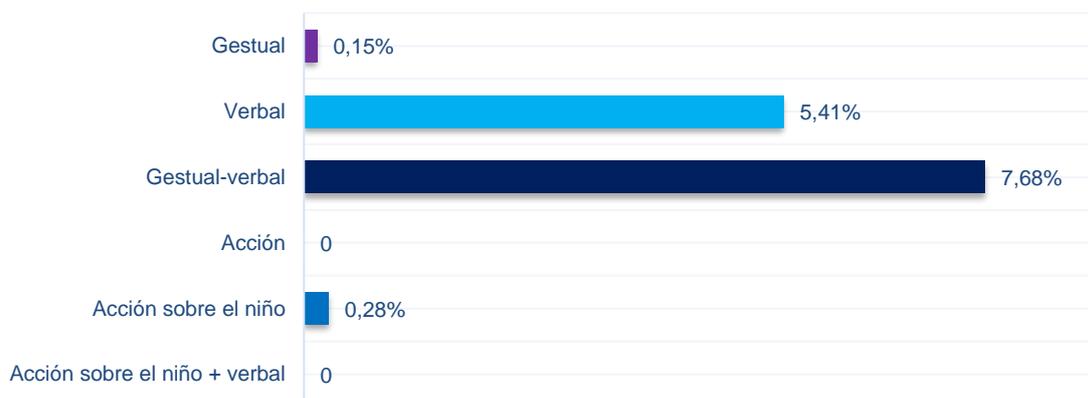


Figura 8. Multimodalidad en el habla reguladora del comportamiento

En la figura 8 se puede ver que el habla reguladora más frecuente es la gestual-verbal, con un porcentaje de 7,68%. También son frecuentes las emisiones de carácter verbal, con un porcentaje de 5,41%. El habla reguladora del comportamiento no es tan frecuente de forma gestual (0,15%), ni con acciones sobre el niño (0,28%). Aquellas emisiones acompañadas de acciones, o de acciones sobre el niño con emisión verbal, no se dan en ningún caso. Por lo tanto, cuando las educadoras quieren regular el comportamiento de los niños de forma indirecta, las emisiones más frecuentes son multimodales. Los análisis estadísticos descriptivos se encuentran en la tabla 1 del anexo D.

Tras la aplicación de la prueba de Friedman se observan diferencias significativas entre las emisiones gestuales-verbales y verbales con respecto a las emisiones en las que se realiza una acción sobre el niño, tanto acompañado de emisiones verbales, como no. Además, también se encuentran diferencias significativas en cuanto a las emisiones verbales y gestuales-verbales con respecto a las emisiones únicamente gestuales. Los valores obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman se encuentran en la tabla 2 del anexo D.

Niños

Los resultados que se presentan a continuación están basados en la suma de las conductas comunicativas de niños individuales, entendidos como unidades que permiten ver con qué frecuencia una educadora recibe un tipo de respuesta u otro ante sus propuestas.

Como en el caso de las educadoras, los resultados que se muestran a continuación están basados en el porcentaje medio de conductas comunicativas (con respecto al total de conductas comunicativas, tomadas conjuntamente, de los niños durante la asamblea). Para llevar a cabo comparaciones entre las distintas categorías, se utilizó la media de la tasa por minuto de cada categoría, utilizando la prueba no paramétrica de Friedman para hallar las diferencias entre las medias.

1. ¿Qué porcentaje de las respuestas de los niños es individual, poliádico o vario?

Para dar respuesta a esta pregunta se ha hallado el porcentaje de respuesta individual, poliádico y diádico con respecto al total de respuestas, siendo $n=12$.

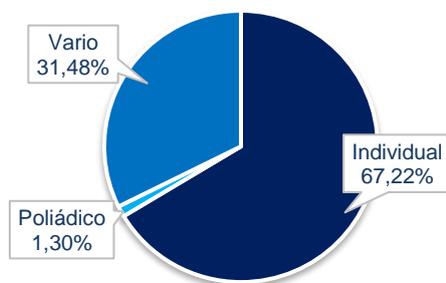


Figura 9. Tipo de respuesta de los niños

En la figura 9 se puede observar que la mayor parte de respuestas que obtienen las educadoras son individuales, con un porcentaje del 67,22%, si bien no se ha analizado si estas respuestas son a conductas diádicas o poliádicas de las educadoras. El 32,7% restante son respuestas de varios niños de forma conjunta, pero no el grupo completo. De este porcentaje, tan solo el 1,30% son respuestas poliádicas de todo el grupo, mientras que el 31,48% corresponde a respuestas que dan dos o más niños a una emisión de la educadora. Como en el caso de las educadoras, se ha hallado la tasa por minuto de cada una de estas conductas. La diferencia entre las respuestas diádicas y las múltiples (poliádicas junto con varias), es significativa según la prueba de Friedman. Los análisis estadísticos descriptivos se encuentran en la tabla 1 del anexo E.

Los análisis que se presentan a partir de ahora se realizaron teniendo en cuenta únicamente las respuestas individuales de los niños a la educadora, tomándolos de manera conjunta como ejemplos de respuestas posibles a las propuestas de las educadoras. Por lo tanto, están basados en el 67,22% de las respuestas que obtienen las educadoras. El análisis de las distintas estrategias utilizadas por grupos de niños, ya sea en respuestas varias o en respuestas poliádicas, requiere otro tipo de codificación que se considera excesivamente compleja para los objetivos de un Trabajo de Fin de Máster.

1. ¿Qué características tienen las respuestas de los niños desde el punto de vista multimodal?

Para dar respuesta a esta pregunta se ha hallado el porcentaje de cada una de las categorías sobre el total de respuestas diádicas de los niños.

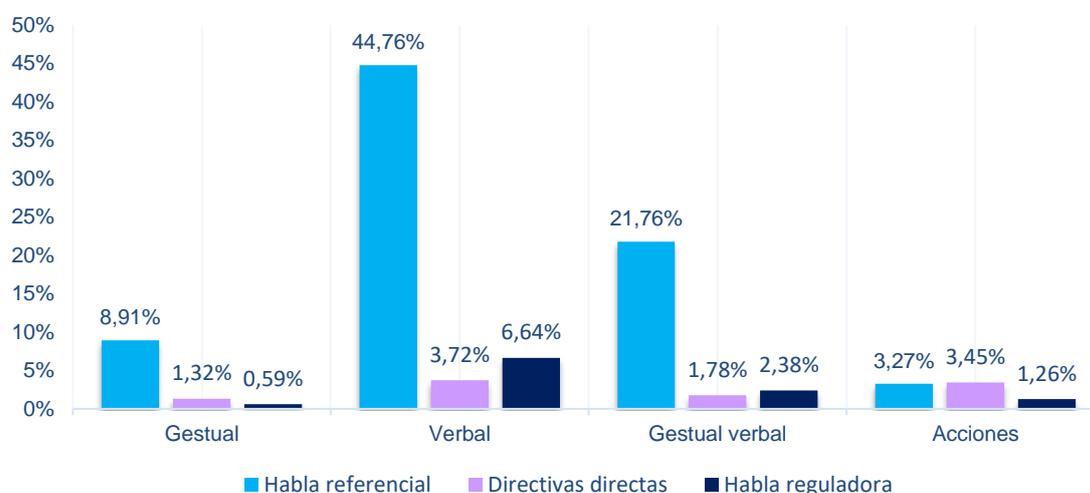


Figura 10. Tipo de respuesta individual

En la figura 11 se pueden ver los distintos porcentajes de respuestas que dan los niños a los distintos tipos de habla de la educadora. En primer lugar, el 44,76% de las respuestas totales son conductas comunicativas verbales que se producen como respuestas a habla referencial de la educadora, mientras que el 21,76% de las respuestas son de forma gestual-verbal ante el habla referencial de la educadora. Menos frecuentes son las respuestas únicamente gestuales que se dan al habla de referencial de la educadora (8,91%) y con acción (3,27%). En segundo lugar, en cuanto a las directivas directas, el porcentaje de respuestas verbales y gestuales verbales de niños individuales está en el 3,72% y 1,78%, respectivamente. Por otra parte, las respuestas gestuales a directivas directas son del 1,32% del 3,45% (con respecto al total de acciones). Finalmente, las respuestas verbales a las directivas reguladoras del comportamiento suponen el 6,64%, y las respuestas multimodales el 2,38%. Las respuestas gestuales son del 0,59% y con acción del 1,26%. Los análisis estadísticos descriptivos se encuentran en la tabla 2 del anexo E.

Existen diferencias significativas entre las respuestas al habla referencial y a las directivas directas y reguladoras. Por un lado, a las directivas directas los niños responden con menos frecuencia y, por otro lado, los niños utilizan más acciones y menos habla verbal. Asimismo, se producen más respuestas

verbales a las directivas reguladoras que a las directivas directas, habiendo también diferencias significativas. También existen diferencias significativas en cuanto a la multimodalidad. Se producen significativamente más respuestas gestuales-verbales al habla referencial que a las directivas, tanto directas como reguladoras. Los valores obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman se encuentran desglosados más adelante en función de los tipos de habla.

Las figuras que se muestran a continuación se presentan en función de la modalidad de respuesta que los niños dan a cada tipo de habla. En primer lugar, se presenta la figura que muestra las respuestas infantiles al habla referencial de la educadora.

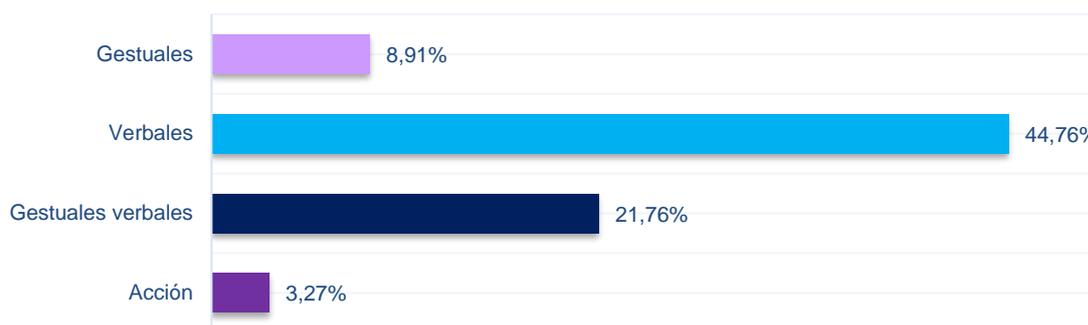


Figura 11. Respuestas infantiles al habla referencial de la educadora

En la figura 11 se puede observar que la mayor parte de las respuestas de los niños al habla referencial es de carácter verbal (44,76%), y de carácter gestual-verbal (21,76%). Menos frecuentes son las respuestas únicamente gestuales (8,91%) y respuesta con acción (3,27%). Los análisis estadísticos descriptivos se encuentran en la tabla 3 del anexo E.

Como en casos anteriores, se calculó la tasa por minuto de estas categorías para poder establecer comparaciones.

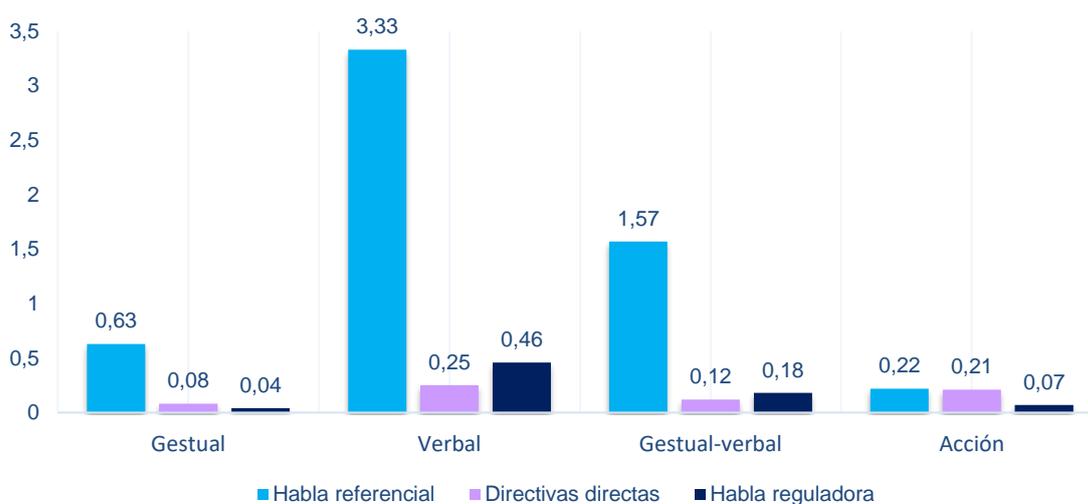


Figura 12. Modalidad de las respuestas a cada tipo de habla

En la figura 12 se puede observar que lo más frecuente son las respuestas de carácter verbal al habla referencial (3,33). Las respuestas gestuales-verbales al habla referencial también son frecuentes

(1,57). Se puede observar que los niños responden con más frecuencia al habla referencial que a las directivas directas o al habla reguladora.

Tras la aplicación de la prueba de Friedman, se observa que existen diferencias significativas entre las respuestas gestuales-verbales y las respuestas con acción, así como las respuestas verbales y las respuestas con acción. Por último, existen diferencias significativas en las respuestas gestuales y las respuestas verbales. Los valores obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman se encuentran en la tabla 4 del anexo E.

En segundo lugar, se presenta la figura que muestra las respuestas infantiles a las directivas directas de la educadora.

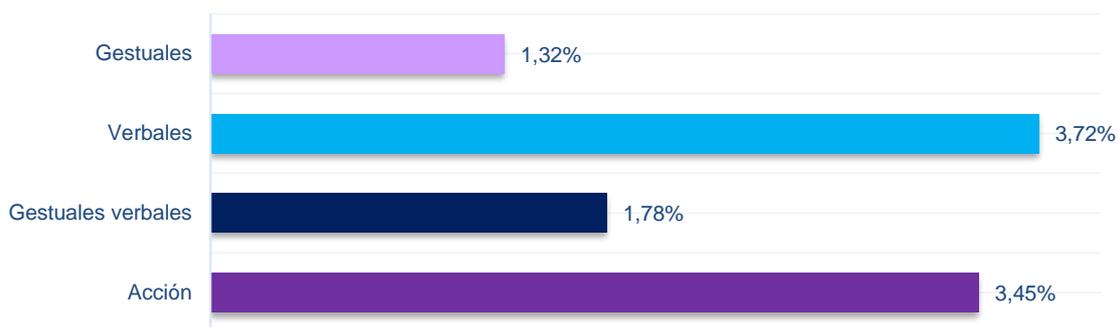


Figura 13. Respuestas infantiles a las directivas directas de la educadora

En la figura 13 se puede observar que los niños responden menos a las directivas directas. En este caso, son frecuentes las respuestas verbales (3,72%) y las respuestas con acción (3,45%). Menos frecuentes son las respuestas gestuales-verbales y únicamente gestuales, (1,78% y 1,32%, respectivamente). Los análisis estadísticos descriptivos se encuentran en la tabla 5 del anexo E. Tras la aplicación de la prueba de Friedman sobre los datos relativos a la tasa por minuto, se ha visto que no hay diferencias significativas entre ninguna de las cuatro variables. Los valores obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman se encuentran en la tabla 6 del anexo E.

En tercer lugar, se presenta la figura que muestra las respuestas infantiles al habla referencial de la educadora.

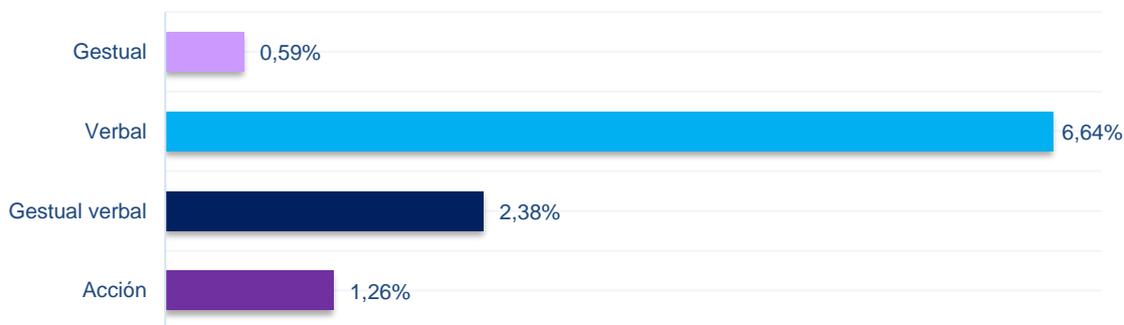


Figura 14. Respuestas infantiles al habla reguladora de la educadora

En la figura 14 se puede observar que las respuestas más frecuentes al habla reguladora son respuestas verbales (6,64%). El porcentaje de respuestas gestuales-verbales es de 2,38%, mientras

que el porcentaje de respuestas con acción es de 1,26%. Las respuestas menos frecuentes son las gestuales, cuyo porcentaje es de 0,59%. Los análisis estadísticos descriptivos se encuentran en la tabla 7 del anexo E.

Tras la aplicación de la prueba de Friedman utilizando la tasa por minuto, se ha visto que existen diferencias significativas entre las respuestas gestuales y verbales, así como entre las verbales y las respuestas en la que se realizan acciones. Los valores obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman se encuentran en la tabla 8 del anexo E.

2. ¿Qué tipo de respuestas individuales obtiene cada tipo de habla de las educadoras?

Los resultados presentados hasta el momento han tomado de manera conjunta las respuestas individuales de los niños, independientemente de la conducta específica de la educadora. De esta forma, se ha podido comprobar cómo, en general, el habla referencial, obtiene con más frecuencia respuestas verbales y multimodales por parte de un grupo de niños. Sin embargo, ¿qué tipo de respuesta obtienen de niños individuales? A continuación, se presentan los datos resultantes de los análisis tanto del tipo de habla como de la respuesta infantil que obtiene cada tipo de habla. Dada la baja frecuencia de las conductas comunicativas asociadas a formas específicas de habla directiva directa y reguladora, los análisis se han realizado únicamente sobre el habla referencial, que ocupa el 74% de las conductas comunicativas de la educadora.

En las siguientes tablas se hará referencia, únicamente, a las respuestas infantiles al habla referencial de la educadora. En primer lugar, se exponen los resultados obtenidos sobre las respuestas infantiles individuales al habla referencial gestual de la educadora.

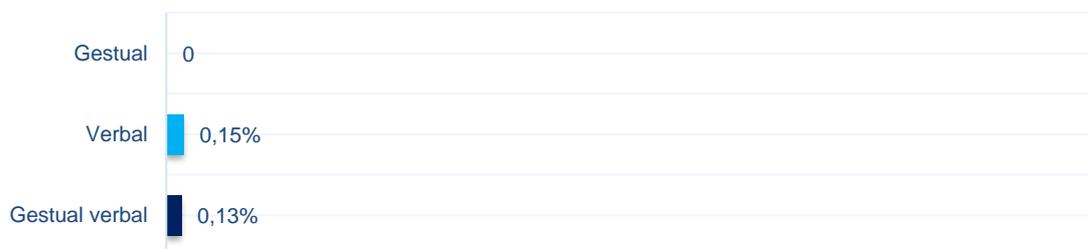


Figura 15. Respuestas infantiles al habla referencial gestual de la educadora

La figura 15 muestra que, al habla referencial gestual de la educadora, hay muy pocas respuestas gestuales por parte de los niños. En este caso, las respuestas que se dan son verbales (0,15%) o gestuales (0,13%). Se ha visto que no hay respuestas multimodales al habla gestual de la educadora. Los análisis estadísticos descriptivos se encuentran en la tabla 1 del anexo F. La aplicación de la prueba de Friedman relativa a las puntuaciones de tasa por minuto indica que no hay diferencias significativas entre ninguna de las variables. Los valores obtenidos tras la aplicación de esta prueba se encuentran en la tabla 2 del anexo F.

En segundo lugar, se exponen los resultados obtenidos sobre las respuestas infantiles individuales al habla referencial verbal de la educadora.

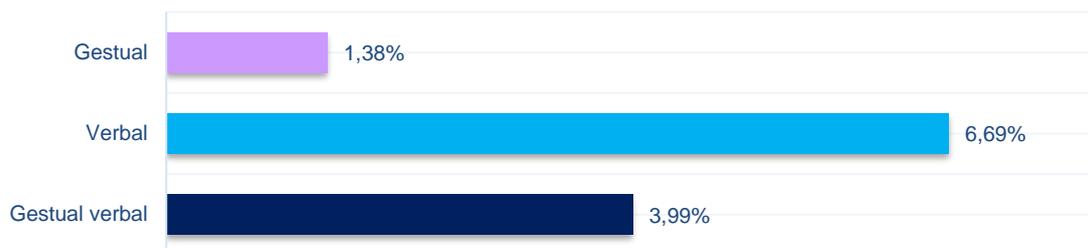


Figura 16. Respuestas infantiles al habla referencial verbal de la educadora

La figura 16 muestra que, al habla referencial verbal de la educadora, los niños responden más frecuentemente de manera verbal (6,69%) o gestual-verbal (3,99%). Las respuestas gestuales son las menos frecuentes, con un 1,38%. Los análisis estadísticos descriptivos se encuentran en la tabla 3 del anexo F.

Tras la aplicación de la prueba de Friedman sobre las puntuaciones de tasa por minuto, se puede observar que existen diferencias significativas entre todas las variables. Es decir, hay diferencias tanto entre las respuestas gestuales, como en las verbales y gestuales-verbales. Los valores obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman se encuentran en la tabla 4 del anexo F.

En tercer lugar, se exponen los resultados obtenidos sobre las respuestas infantiles individuales al habla referencial gestual-verbal de la educadora.

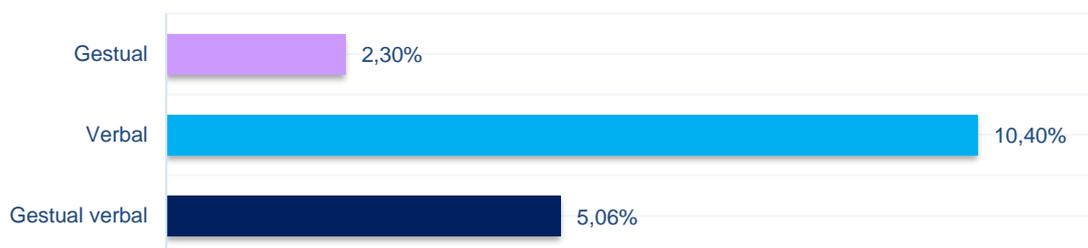


Figura 17. Respuestas infantiles al habla referencial gestual-verbal de la educadora

En la figura 17 se observa que las respuestas verbales son las que más predominan en respuesta al habla gestual-verbal de la educadora (10,40%). Por otra parte, se sitúan las respuestas gestuales-verbales y únicamente gestuales, con un 5,06% y un 2,30%, respectivamente. Además, calculando la tasa por minuto de cada tipo de habla, se ha comprobado que existen diferencias significativas entre las respuestas gestuales y las respuestas verbales. Los análisis estadísticos descriptivos se encuentran en la tabla 5 del anexo F y los valores obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman se encuentran en la tabla 6 del anexo F.

Discusión

Este trabajo se centra en el estudio de conductas comunicativas directivas de las educadoras en el momento de la asamblea. La investigación ha encontrado que la mayor parte del habla de las educadoras durante la asamblea es habla referencial, mientras que las directivas o el habla reguladora del comportamiento se usan en menor medida. Asimismo, se ha visto que los niños responden más al

habla referencial que a las conductas comunicativas directivas o al habla reguladora del comportamiento. Estos resultados sugieren que las educadoras que forman parte de este estudio utilizan la asamblea como un espacio promotor de la comunicación, ya que el habla referencial, no solo es más frecuente, sino que está asociado a respuestas infantiles de carácter verbal y multimodal.

En las hipótesis, en primer lugar, se esperaba relación negativa entre la frecuencia de emisiones directivas y la frecuencia de producción verbal infantil. Este estudio ha encontrado que los niños emiten más conductas comunicativas verbales y multimodales como respuesta al habla referencial que como respuesta a las directivas y al habla reguladora. Además, tomado de manera conjunta, en torno al 84% de las conductas comunicativas infantiles son respuestas a conductas comunicativas referenciales de la educadora (el 70% de las conductas comunicativas de la educadora son referenciales).

En segundo lugar, se esperaban diferencias individuales en la frecuencia de emisiones directivas en cada sesión. El estudio ha encontrado que existen diferencias entre educadoras en las emisiones directivas, no obstante, todas ellas utilizan el habla referencial con mucha más frecuencia, incluso aquellas que aparentemente tenían un estilo más directivo. En cuanto al uso de recursos multimodales, también existe bastante homogeneidad entre las educadoras, ya que los datos indican que éstas, durante las asambleas analizadas, se dirigen a los niños con más frecuencia mediante emisiones verbales. Si bien es cierto que hay una variedad de respuestas, las emisiones únicamente gestuales o que conllevan acción son significativamente menos frecuentes que las que implican comunicación verbal y multimodal. Esta homogeneidad contrasta con nuestra hipótesis relativa a la variedad de los estilos de las educadoras, aunque concuerda con las características señaladas en la revisión (Sánchez y González, 2016). Los resultados de nuestro estudio permiten constatar que, a pesar de los estilos de organización, la asamblea sí es un espacio de encuentro en el que se promueve la participación desde el punto de vista lingüístico y comunicativo (Berlanga, Mayorga y Gallardo, 2015).

En tercer lugar, se esperaba que las respuestas verbales y multimodales individuales de los niños fuesen más frecuentes frente a emisiones multimodales que frente a emisiones unimodales. El estudio ha demostrado que los niños responden principalmente de forma verbal frente a las conductas comunicativas multimodales y verbales de la educadora. El habla referencial de la educadora, tanto verbal como multimodal, desencadena mayor número de conductas verbales que en forma de acción o en forma gestual en los niños durante la asamblea. Estos resultados concuerdan con estudios previos que señalan cierta especificidad y sincronía entre las respuestas adultas e infantiles (Kuchirko, Tafuro y Tamis-LeMonda, 2018). En la misma línea, cabe destacar, que no hemos encontrado diferencias significativas entre las respuestas verbales y en forma de acción frente a las conductas comunicativas directivas directas de las educadoras.

Tal y como afirma Esteve (2015), en las conversaciones cotidianas, además del lenguaje articulado, se utilizan otras herramientas que permiten mostrar las intenciones, creencias y deseos. Este estudio adopta una visión multimodal, y parte de la idea de que en la interacción educadora-alumno, ambos utilizan, además del lenguaje articulado, una serie de gestos que complementan el lenguaje. Asimismo, se analiza la contingencia vista desde el punto de vista de la educadora y la respuesta que da el niño.

La responsividad entre madre e hijo ha sido estudiada por varios autores (Tamis-Lemonda, Bornstein y Baumwell, 2001; Tamis-LeMonda, Kuchirko y Song, 2014; Conway et al., 2018). Estos autores, en sus estudios, han encontrado que las respuestas responsivas de las madres hacen que sus hijos sean más seguros y, a su vez, participen más en las interacciones. Este trabajo ha comprobado que las educadoras utilizan muchas menos directivas y habla reguladora del comportamiento durante la asamblea, lo que sugiere que durante la asamblea promueven el desarrollo del lenguaje de los alumnos.

Según lo que indican estos datos, se puede afirmar que las educadoras en la asamblea utilizan más el habla referencial que cualquier tipo de directivas. Esto quiere decir que durante la asamblea las educadoras realizan más preguntas, invitaciones y respuestas y no emiten tantas órdenes, ya sea de forma directa o indirecta (Kidd y Rowland, 2018). Aunque no se ha analizado la frecuencia de las respuestas de los niños a cada tipo de habla de la educadora por separado, es llamativo que no existan diferencias significativas entre la producción de acciones y gestos como respuesta a las directivas directas, mientras que las acciones y los gestos son significativamente menos frecuentes frente al habla referencial.

Se ha visto, en estudios anteriores en interacción madre-hijo, que el hecho de que las madres respondan de manera responsiva y contingente, favorece la producción posterior de lenguaje de sus hijos (Conway et al., 2015). El estudio de Kuchirko, Tafuro y Tamis-LeMonda (2018) encontró que los niños responden más al habla referencial que al habla reguladora. Sin embargo, es importante señalar que se trata de un trabajo realizado con díadas adulto-niño en el contexto del hogar, mientras que en nuestro estudio se encuentran resultados semejantes en situaciones poliádicas de carácter educativo.

En esta línea también se encuentra el estudio de Justice, Jiang y Strasser (2018), cuyo objetivo era determinar qué dimensiones están más fuertemente asociadas con el desarrollo del lenguaje de los niños. Los resultados mostraron que únicamente las conductas facilitadoras de la comunicación predicen el posterior crecimiento del vocabulario de los niños, puesto que son estrategias que las educadoras utilizan para mantener el tema de conversación (preguntas abiertas, ser receptivo o hacer comentarios). En este trabajo se ha visto que los niños responden verbalmente con más frecuencia al habla referencial que al habla reguladora del comportamiento. Además, esta habla referencial de la educadora, tanto verbal como multimodal, da lugar a un mayor número de respuestas verbales en los niños. Esto concuerda con los resultados de Chaparro-Moreno et al. (2019) y Justice, Jiang y Strasser (2018), que afirmaban que el tipo de habla referencial promueve más el desarrollo lingüístico con las preguntas, las afirmaciones, las invitaciones. Por lo tanto, se trata de conductas comunicativas de la educadora que promueven la producción del lenguaje (tanto verbal como multimodal). Aunque en este estudio no se ha analizado el nivel de lenguaje de los niños y niñas de forma independiente, sí se han visto las respuestas directas a las conductas comunicativas de las educadoras, por lo que tenemos una evidencia complementaria del carácter facilitador del habla referencial. Además, lo interesante de nuestros resultados es que presentan una forma complementaria de demostrarlo en contextos en los que hay grupos grandes de niños y niñas.

Por su parte, Tamis-LeMonda, Kuchirko y Song (2014) en su revisión de varios trabajos relacionados con responsividad, examinaron el proceso por el que la responsividad parental predecía el posterior aprendizaje del lenguaje de los niños, y concluyeron con que existen una serie de mecanismos con los que se facilita el desarrollo del lenguaje de los niños. En este trabajo se ha visto que existe una serie de conductas comunicativas a las cuales los niños responden con más frecuencia y, por tanto, promueven la producción de lenguaje. Concretamente, hemos visto que, dentro del habla referencial, los niños responden significativamente de forma verbal y con emisiones gestuales-verbales a emisiones de la educadora referenciales que, a su vez, son verbales y gestuales-verbales.

Por último, este trabajo guarda similitudes con el estudio realizado por Kuchirko, Tafuro y Tamis-LeMonda (2018), en el cual se distingue entre lenguaje referencial y lenguaje regulador, y, además, tienen presente la responsividad, en este caso, entre madre e hijo. Un dato que arroja dicho trabajo es que los niños responden más al habla referencial que al habla regulador. Sin embargo, también encontró que los niños responden con más frecuencia de manera gestual-verbal al lenguaje referencial. Si bien es cierto que este trabajo también encontró que los niños responden más al habla referencial que a la reguladora, los datos de este estudio señalan que, al lenguaje referencial, los niños responden de forma verbal. En cuanto a las conductas comunicativas directivas, los niños tienden a responder menos y utilizan menos lenguaje verbal y más acciones. En nuestro estudio se ha analizado la frecuencia de los distintos tipos de conductas referenciales, por lo que no se puede saber si las preguntas concretas son el modo más frecuente que utilizan las madres en el habla referencial, lo que ocurría en el estudio de referencia. En otros estudios, se ha visto que este tipo de preguntas están relacionadas con la promoción del lenguaje (Justice et al., 2018). En estudios futuros sería interesante comprobar si las educadoras también utilizan fundamentalmente preguntas de ese tipo. Además, la observación de las asambleas permitió ver que también se utilizan muchos relatos unidireccionales y otras estrategias como las canciones.

Este estudio contribuye con datos en situaciones grupales de carácter educativo. El hecho de que las educadoras utilicen habla poliádica y diádica en la misma medida, sugiere que la asamblea es un espacio en el que se tienen en cuenta las contribuciones individuales, promoviéndolas, sin olvidar la importancia de constituir al grupo y de que el habla también se da de esta forma (Berlanga, Mayorga y Gallardo, 2015; Sánchez y González, 2016). En el futuro, será necesario analizar en qué medida las respuestas individuales y grupales de los niños y niñas se deben a habla diádica o poliádica de la educadora.

Al mismo tiempo, sería importante completar los análisis presentados con una muestra de mayor tamaño. Como se ha señalado, este proyecto cuenta con grabaciones de tres aulas más, lo que permitiría contar con una muestra de 15 vídeos codificados. Con estos vídeos se podrían llevar a cabo otros análisis distintos y complementarios a los que se han realizado para este estudio.

También sería importante realizar un análisis de las respuestas de cada niño o niña que se dan en el seno del grupo. Para ello, se deberían analizar tanto las diferencias existentes de las respuestas individuales, como las que se dan como respuesta al habla diádica o poliádica del grupo. Esto permitiría

rendir cuenta de las respuestas que los niños dan, de forma individual o no, a las emisiones de las educadoras.

Por último, somos conscientes de que los porcentajes se han llevado a cabo con respecto al total de conductas comunicativas, tanto de la educadora como de los niños. Evidentemente, el hecho de que el habla referencial sea tan frecuente, conlleva que las conductas comunicativas sean más frecuentes. Es evidente que los niños responden con más frecuencia al habla referencial puesto que las educadoras utilizan mucho más habla referencial en la asamblea; sin embargo, las diferencias entre los tipos de respuestas (acciones, gestuales-verbales, verbales...) son las que realmente nos han permitido afirmar que el habla referencial promueve el habla en los alumnos. En un futuro, sería necesario llevar a cabo un análisis sobre los totales de habla referencial, habla reguladora del comportamiento y directivas directas por separado. Esto permitiría constatar que las respuestas al habla referencial son realmente más frecuentes que las respuestas a las directivas.

En cualquier caso, sí que se ha constatado que las respuestas verbales (tanto multimodales como solo verbales) sí son significativamente más frecuentes que otro tipo de respuestas frente al habla referencial, algo que no ocurre frente al habla directiva.

Referencias bibliográficas

- Akhtar, N., Dunham, F. y Dunham, P.J. (1991). Directive interactions and early vocabulary development: The role of joint attentional focus. *Journal of Child Language*, 18(1), 41-49.
- Asociación Americana de Psicología. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association, Sixth Edition*. México D. F.: El Manual Moderno.
- Barnes, S., Gutfreund, M., Satterly, D. y Wells, G. (1983). Characteristics of adult speech which predict children's language development. *Journal of Child Language*, 10, 65-84.
- Berlanga, M.J., Mayorga, M.J., y Gallardo, M. (2015). Las asambleas en Educación Infantil: proyecto de grupo y espacio de crecimiento. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 21-36.
- Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Revista electrónica internacional*, 17, 33-39.
- Blacher, J., Baker, B.L., y Kaladjian, A. (2013). Syndrome specificity and mother-child interactions: examining positive and negative parenting across contexts and time. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 761-774.
- Brooks, P. y Kempe, V. (2012). *Language development*. Cornwall: BPS Blackwell.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., McGinty, A.S., DeCoster, J. y Forston, L.D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80-92.

- Chaparro-Moreno, L.J., Justice, L., Logan, J., Purtell, K. y Jun-Lin, T. (2019). The preschool classroom linguistic environment: Children's first-person experiences. *PLOS ONE*, 14(8), 1-21.
- Colmenar, C. Génesis de la educación infantil en la Sociedad Occidental. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 15-29.
- Conway, L.J., Levickis, P.A., Smith, J., Mensah, F., Wake, M. y Reilly, S. (2018). Maternal communicative behaviours and interaction quality as predictors of language development: findings from a community-based study of slow-talk toddlers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 53(2), 339-354.
- Cuevas, I. (2006). *Desarrollo Humano y Educación*. Manuscrito no publicado, Universidad Autónoma de Madrid.
- Della Corte, M., Benedict, H. y Klein, D. (1983). The relationship of pragmatic dimensions of mothers' speech to the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language*, 10, 35-44.
- Esteve, N. (2015). La integración de gestos y habla en el discurso. En M.C. Horno, I. Ibarretxe, y J.L. Mendivil (Eds.). *Panorama actual de la ciencia del lenguaje: primer sexenio de Zaragoza Lingüística*, 261-285. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Fenson, L., Marchman, V.A., Thal, D.J., Dale, P.S., Reznick, J.S. y Bates, E. (2016). *The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories User's Guide and Technical Manual* (2ª Ed.). Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Girolametto, L., Weitzman, E. y Greenberg, J. (2003). Training Day Care Staff to Facilitate Children's Language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299-311.
- Iverson, J. M. (2010). Multimodality in infancy: vocal-motor and speech-gesture coordinations in typical and atypical development. *Enfance; psychologie, pedagogie, neuropsychiatrie, sociologie*, 3, 257.
- Justice, M., Jiang, H. y Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 79-92.
- Kidd, L. y Rowland, C. (2018). The effect of language-focused professional development on the knowledge and behaviour of preschool practitioners. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-33.
- Kuchirko, Y., Tafuro, L. y Tamis Tamis-LeMonda, C. (2018). Becoming a Communicative Partner: Infant Contingent Responsiveness to Maternal Language and Gestures. *Infancy*, 23(4), 558-576.
- Lausberg, H. y Sloetjes, H. (2009). Coding gestural behavior with the NEUROGES-ELAN system. *Behavior Research Methods*, 41, 841-849. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.3.841>
- López-Ornat, S., Gallego, G., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S. y Martínez, M. (2005). *Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur. Manual Técnico*. Madrid: EA Ediciones.

- McGillion, M.L., Herbert, J.S., Pine, J.M., Keren-Portnoy, T., Vihman, M.M. y Matthews, D.E. (2015). Supporting Early Vocabulary Development: What Sort of Responsiveness Matters? *IEEE Transactions on Autonomous Mental Development*, 5(3), 240-248.
- Mahoney, G. y Neville-Smith, A. (1996). The Effects of Directive Communications on Children's Interactive Engagement: *Implications for Language Intervention. Topics in Early Childhood Special Education (TECSE)*, 16(2), 236-250.
- Manghi, D. (2012). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 22(11), 1-14.
- Mariscal, S. y Gallo, P. (2014). *Adquisición del lenguaje*. Madrid: Síntesis.
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En *Nuevas formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza. Concepciones de profesores y alumnos*, 420-434. Barcelona: GRAÓ.
- Murillo, E. y Belinchón, M. (2012). Gestural-vocal coordination: Longitudinal changes and predictive value on early lexical development. *Gesture*, 12(1), 16-39.
- Murillo, E. y Capilla, A. (2016). Properties of vocalization-and gesture-combinations in the transition to first words. *Journal of Child Language*, 43(4), 890-913.
- Murillo, E., Galera, N. y Casla, M. (2015). Gesture and speech combinations beyond two-word stage in an experimental task. *Language, Cognition and Neuroscience*, 30(10).
- Murillo, E., Ortega, C., Otones, A., Rujas, I. y Casla, M. (2018). *Changes in the Synchrony of Multimodal Communication in Early Language Development*. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 61(1), 1-11.
- Orden 123/2015, de 26 de enero, de la Conserjería de Educación y Juventud y Deporte, sobre la admisión de alumnos de primer ciclo de Educación Infantil en centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM), nº 35, miércoles 11 de febrero de 2015, 58-71.
- Owens, R.E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Paul, R. y Shiffer, M.E. (1991) Communicative intitations in normal and late-talking toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 12(4), 419-431.
- Sánchez, S. y González, C. (2016). La asamblea de clase en Educación Infantil: un espacio para crecer como grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 133-150.
- Searle, J. (1975). A taxonomy of illocutionary acts. En K. Gunderson (Ed.). *Language, Mind and Knowledge*, 344-369. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Sevilla, R. (2016). *Comunicación multimodal como predictor del desarrollo lingüístico en la clínica logopédica*. Trabajo Fin de Grado. Facultad de Terapia Ocupacional, Logopedia y Enfermería, Universidad de Castilla La Mancha.
- Suskind, D.L., Leung C.Y.Y, Webber, R.J., Hundertmark, A.C., Leffel, K.R., Suskind, E., Hernández, M.W. y Graf, E. (2017). Development of the Survey of Parent/Provider Expectations and Knowledge (SPEAK). *First Language* 38(3), 1-20.
- Tamis-LeMonda, C.S., Bornstein, M.H., y Baumwell, L. (2001). Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones. *Child Development*, 72(3), 748-767.
- Tamis-LeMonda, C.S., Kuchirko, Y. y Song, L. (2014). Why is Infant Language Learning Facilitated by Parental Responsiveness? *Association for Psychological Science*, 23(2), 121-126.
- Tomasello, M. y Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197-212.
- Wiig, E.H., Secord, W.A. y Semel, E. (2006). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – UK*, (2ª Ed.). Londres: Harcourt Assesment.
- Yoder, P. y Kaiser, A. (1989). Alternative explanations for the relationship between maternal verbal interaction style and child language development. *Journal of Child Language*, 16, 141-160.

Anexos

Anexo A – Tipos de habla

Tabla 1. Análisis estadísticos sobre la proporción de conductas comunicativas diádicas y poliádicas

N	Habla diádica		Habla poliádica	
	Válido	Perdidos		
	12	0	12	0
Media	,5008		,4992	
Varianza	,027		,027	
Mínimo	,31		,10	
Máximo	,90		,69	

Tabla 2. Análisis estadísticos descriptivos: tipos de habla de la educadora

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Habla referencial	12	,56	,84	,7392	,07091
Directivas directas	12	,07	,27	,1235	,05984
Directivas reguladoras	12	,09	,16	,1373	,02202
N válido (por lista)			12		

Tabla 3. Resultados de la aplicación prueba Friedman: comparación tipos de habla de la educadora

	Estadístico de prueba	Desv. Error	Desv. Estadístico de prueba	Sig.	Sig. ajustada
Directivas directas – directivas reguladoras	-,250	,408	-,612	,540	1,000
Directivas directas – habla referencial	1,625	,408	3,980	,000	,000
Directivas reguladoras – habla referencial	1,375	,408	3,368	,001	,002

Tabla 4. Análisis estadísticos descriptivos: habla multimodal en la educadora

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Gestual	12	,00	,08	,0160	,02188
Verbal	12	,22	,48	,3762	,07538
Gestual-Verbal	12	,49	,70	,5579	,05330
Acción	12	,00	,01	,0025	,00371
Acción sobre el niño (verbal)	12	,00	,01	,0044	,00503
N válido (por lista)			12		

Tabla 5. Resultados de la aplicación prueba Friedman: habla multimodal en la educadora

	Estadístico de prueba	Desv. Error	Desv. Estadístico de prueba	Sig.	Sig. ajustada
Emisiones gestuales – Emisiones acción	-,750	,527	-1,423	,155	,928
Emisiones gestuales – Emisiones verbales	-1,875	,527	-3,558	,000	,002
Emisiones gestuales – Emisiones gestuales verbales	-2,875	,527	-5,455	,000	,000
Emisiones acción – Emisiones verbales	1,125	,527	2,135	,033	,197
Emisiones acción – Emisiones gestuales verbales	2,125	,527	4,032	,000	,000
Emisiones verbales – Emisiones gestuales verbales	-1,000	,527	-1,897	,058	,347

Anexo B – Habla referencial

Tabla 1. Análisis estadísticos descriptivos: habla referencial de la educadora

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Habla referencial gestual	12	,00	,08	,0108	,02193
Habla referencial verbal	12	,19	,42	,2905	,06695
Habla referencial gestual verbal	12	,31	,56	,4193	,05842
Habla referencial acción	12	,00	,01	,0021	,00384
Habla referencial acción sobre el niño	12	,00	,00	,0000	,00000
Habla referencial acción sobre niño + verbal	12	,00	,00	,0000	,00000
N válido (por lista)			12		

Tabla 2. Resultados de la aplicación prueba Friedman: habla referencial de la educadora

	Estadístico de prueba	Desv. Error	Desv. Estadístico de prueba	Sig.	Sig. ajustada
Habla referencial acción sobre niño – Habla referencial gestual	,625	,645	,968	,333	1,000
Habla referencial acción sobre niño – Habla referencial acción sobre niño + verbal	-,625	,645	-,968	,333	1,000
Habla referencial acción sobre niño – Habla referencial verbal	2,500	,645	3,873	,000	,001
Habla referencial acción sobre niño – Habla referencial gestual-verbal	3,333	,645	5,164	,000	,000
Habla referencial gestual – Habla referencial acción sobre niño + verbal	,000	,645	,000	1,000	1,000
Habla referencial gestual – Habla referencial verbal	-1,875	,645	-2,905	,004	,037
Habla referencial gestual – Habla referencial gestual-verbal	-2,708	,645	-4,196	,000	,000
Habla referencial acción sobre niño + verbal – Habla referencial verbal	1,875	,645	2,905	,004	,037
Habla referencial acción sobre niño + verbal – Habla referencial gestual-verbal	2,708	,645	4,196	,000	,000
Habla referencial verbal – Habla referencial gestual-verbal	-,833	,645	-1,291	,197	1,000

Anexo C – Directivas directas

Tabla 1. Análisis estadísticos descriptivos: Directivas directas de la educadora

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Directivas directas gestuales	12	,00	,01	,0037	,00407
Directivas directas verbales	12	,01	,09	,0317	,02659
Directivas directas gestuales verbales	12	,03	,13	,0618	,03070
Directivas directas acción	12	,00	,00	,0004	,00096
Directivas directas acción sobre el niño	12	,00	,01	,0015	,00320
Directivas directas acción sobre el niño + verbal	12	,00	,05	,0135	,01528
N válido (por lista)			12		

Tabla 2. Resultados de la aplicación prueba Friedman: directivas directas de la educadora

	Estadístico de prueba	Desv. Error	Desv. Estadístico de prueba	Sig.	Sig. ajustada ^a
Directivas directas acción sobre niño – Directivas directas gestuales	,417	,645	,645	,519	1,000
Directivas directas acción sobre niño – Directivas directas acción sobre niño + verbal	-1,792	,645	-2,776	,006	,055
Directivas directas acción sobre niño – Directivas directas verbales	2,250	,645	3,486	,000	,005
Directivas directas acción sobre niño – Directivas directas gestuales-verbales	3,250	,645	5,035	,000	,000
Directivas directas gestuales – Directivas directas acción sobre niño + verbal	-1,375	,645	-2,130	,033	,332
Directivas directas gestuales – Directivas directas verbales	-1,833	,645	-2,840	,005	,045
Directivas directas gestuales – Directivas directas gestuales-verbales	-2,833	,645	-4,389	,000	,000
Directivas directas acción sobre niño + verbal – Directivas directas verbales	,458	,645	,710	,478	1,000
Directivas directas acción sobre niño + verbal – Directivas directas gestuales-verbales	1,458	,645	2,259	,024	,239
Directivas directas verbales – Directivas directas gestuales-verbales	-1,000	,645	-1,549	,121	1,000

Anexo D – Habla reguladora del comportamiento

Tabla 1. Análisis estadísticos descriptivos: habla reguladora del comportamiento en la educadora

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Habla reguladora gestual	12	,00	,01	,0015	,00319
Habla reguladora verbal	12	,02	,09	,0541	,02124
Habla reguladora gestual verbal	12	,04	,10	,0768	,01922
Habla reguladora acción	12	,00	,00	,0000	,00000
Habla reguladora acción sobre niño	12	,00	,01	,0028	,00346
Habla reguladora acción sobre niño + verbal	12	,00	,00	,0000	,00000
N válido (por lista)			12		

Tabla 2. Resultados de la aplicación prueba Friedman: habla reguladora de la educadora

	Estadístico de prueba	Desv. Error	Desv. Estadístico de prueba	Sig.	Sig. ajustada ^a
Habla reguladora acción sobre niño + verbal – Habla reguladora gestual	,042	,645	,065	,949	1,000
Habla reguladora acción sobre niño + verbal – Habla reguladora acción sobre niño	,458	,645	,710	,478	1,000
Habla reguladora acción sobre niño + verbal – Habla reguladora verbal	2,417	,645	3,744	,000	,002
Habla reguladora acción sobre niño + verbal – Habla reguladora gestual-verbal	2,917	,645	4,518	,000	,000
Habla reguladora gestual – Habla reguladora acción sobre niño	-,417	,645	-,645	,519	1,000
Habla reguladora gestual – Habla reguladora verbal	-2,375	,645	-3,679	,000	,002
Habla reguladora gestual – Habla reguladora gestual-verbal	-2,875	,645	-4,454	,000	,000
Habla reguladora acción sobre niño – Habla reguladora verbal	1,958	,645	3,034	,002	,024
Habla reguladora acción sobre niño – Habla reguladora gestual-verbal	2,458	,645	3,808	,000	,001
Habla reguladora verbal – Habla reguladora gestual-verbal	-,500	,645	-,775	,439	1,000

Anexo E – Respuestas de los niños

Tabla 1. Análisis estadísticos descriptivos: tipo de respuesta de los niños

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Respuesta diádica	12	,39	,89	,6722	,13837
Respuesta poliádica	12	,00	,07	,0130	,02210
Respuesta varia	12	,11	,61	,3148	,13452
Respuesta múltiple	12	,11	,61	,3278	,13837
N válido (por lista)			12		

Tabla 2. Análisis estadísticos descriptivos: tipo de respuesta multimodal

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Habla referencial gestual	12	,02	,22	,0891	,05414
Habla referencial verbal	12	,29	,68	,4476	,10609
Habla referencial gestual-verbal	12	,06	,31	,2176	,07379
Habla referencial acción	12	,00	,11	,0327	,03214
Directivas directas gestuales	12	,00	,05	,0132	,01612
Directivas directas verbales	12	,00	,07	,0372	,01943
Directivas directas gestuales-verbales	12	,00	,04	,0178	,01446
Directivas directas acción	12	,00	,10	,0345	,03718
Habla reguladora gestual	12	,00	,02	,0059	,00681
Habla reguladora verbal	12	,02	,11	,0664	,02865
Habla reguladora gestual-verbal	12	,00	,06	,0238	,01793
Habla reguladora acción	12	,00	,08	,0126	,02212
N válido (por lista)			12		

Tabla 3. Análisis estadísticos descriptivos: respuestas infantiles al habla referencial de la educadora

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Habla referencial gestual	12	,02	,22	,0891	,05414
Habla referencial verbal	12	,29	,68	,4476	,10609
Habla referencial gestual-verbal	12	,06	,31	,2176	,07379
Habla referencial acción	12	,00	,11	,0327	,03214
N válido (por lista)			12		

Tabla 4. Resultados de la aplicación prueba Friedman: respuestas infantiles al habla referencial de la educadora

	Estadístico de prueba	Desv. Error	Desv. Estadístico de prueba	Sig.	Sig. ajustada
Habla referencial acción – Habla referencial gestual	,542	,527	1,028	,304	1,000
Habla referencial acción – Habla referencial gestual-verbal	1,708	,527	3,241	,001	,007
Habla referencial acción – Habla referencial verbal	2,750	,527	5,218	,000	,000
Habla referencial gestual – Habla referencial gestual-verbal	-1,167	,527	-2,214	,027	,161
Habla referencial gestual – Habla referencial verbal	-2,208	,527	-4,190	,000	,000
Habla referencial gestual-verbal – Habla referencial verbal	1,042	,527	1,976	,048	,289

Tabla 5. Análisis estadísticos descriptivos: respuestas infantiles a las directivas directas de la educadora

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Directivas directas gestuales	12	,00	,05	,0132	,01612
Directivas directas verbales	12	,00	,07	,0372	,01943
Directivas directas gestuales-verbales	12	,00	,04	,0178	,01446
Directivas directas acción	12	,00	,10	,0345	,03718
N válido (por lista)			12		

Tabla 6. Resultados de la aplicación prueba Friedman: respuestas infantiles a las directivas directas de la educadora

N total	12
Estadístico de prueba	7,227 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,065

Tabla 7. Análisis estadísticos descriptivo: respuestas infantiles al habla regulador de la educadora

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Habla reguladora gestual	12	,00	,02	,0059	,00681
Habla reguladora verbal	12	,02	,11	,0664	,02865
Habla reguladora gestual-verbal	12	,00	,06	,0238	,01793
Habla reguladora acción	12	,00	,08	,0126	,02212
N válido (por lista)	12				

Tabla 8. Resultados de la aplicación prueba Friedman: respuestas infantiles al habla reguladora de la educadora

	Estadístico de prueba	Desv. Error	Desv. Estadístico de prueba	Sig.	Sig. ajustada
Habla reguladora gestual – Habla reguladora acción	-,250	,527	-,474	,635	1,000
Habla regulador gestual – Habla reguladora gestual-verbal	-1,083	,527	-2,055	,040	,239
Habla reguladora gestual – Habla reguladora verbal	-2,333	,527	-4,427	,000	,000
Habla reguladora acción – Habla reguladora gestual-verbal	,833	,527	1,581	,114	,683
Habla reguladora acción – Habla reguladora verbal	2,083	,527	3,953	,000	,000
Habla reguladora gestual-verbal – Habla reguladora verbal	1,250	,527	2,372	,018	,106

Anexo F – Respuestas a la modalidad de habla

Tabla 1. Análisis estadísticos descriptivos: respuestas infantiles al habla referencial gestual de la educadora

	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo
Habla referencial gestual con respuesta gestual	12	,0000	,00000	,00	,00
Habla referencial gestual con respuesta verbal	12	,0015	,00456	,00	,02
Habla referencial gestual con respuesta gestual-verbal	12	,0013	,00217	,00	,01

Tabla 2. Resultados de la aplicación prueba Friedman: respuestas infantiles al habla referencial gestual de la educadora

N total	12
Estadístico de prueba	3,875 ^a
Grado de libertad	2
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,144

Tabla 3. Análisis estadísticos descriptivos: respuestas infantiles al habla referencial verbal de la educadora

	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo
Habla referencial verbal con respuesta gestual	12	,0138	,00899	,00	,03
Habla referencial verbal con respuesta verbal	12	,0669	,02921	,02	,11
Habla referencial verbal con respuesta gestual-verbal	12	,0399	,02126	,02	,09

Tabla 4. Resultados de la aplicación prueba Friedman: respuestas infantiles al habla referencial verbal de la educadora

	Estadístico de prueba	Desv. Error	Desv. Estadístico de prueba	Sig.	Sig. ajustada ^a
Habla referencial verbal con respuesta gestual – Habla referencial verbal con respuesta gestual-verbal	-1,083	,408	-2,654	,008	,024

Habla referencial verbal con respuesta gestual – Habla referencial verbal con respuesta verbal	-1,917	,408	-4,695	,000	,000
Habla referencial verbal con respuesta gestual verbal – Habla referencial verbal con respuesta verbal	,833	,408	2,041	,041	,124

Tabla 5. Análisis estadísticos descriptivos: respuestas infantiles al habla referencial gestual-verbal de la educadora

	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo
Habla referencial gestual-verbal con respuesta gestual	12	,0230	,01959	,00	,07
Habla referencial gestual-verbal con respuesta verbal	12	,1040	,03759	,04	,16
Habla referencial gestual-verbal con respuesta gestual-verbal	12	,0506	,03419	,00	,11

Tabla 6. Resultados de la aplicación prueba Friedman: respuestas infantiles al habla referencial gestual-verbal de la educadora

	Estadístico de prueba	Desv. Error	Desv. Estadístico de prueba	Sig.	Sig. ajustada ^a
Habla referencial gestual-verbal con respuesta gestual – Habla referencial gestual-verbal con respuesta gestual-verbal	-,750	,408	-1,837	,066	,199
Habla referencial gestual-verbal con respuesta gestual – Habla referencial gestual-verbal con respuesta verbal	-1,500	,408	-3,674	,000	,001
Habla referencial gestual-verbal con respuesta gestual-verbal – Habla referencial gestual-verbal con respuesta verbal	,750	,408	1,837	,066	,199