

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años de una Institución Educativa Pública de San Miguel

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial que presenta:

Jazmin Lizeth Montoya Alegria

Asesora:
Flor Quispe Román

Lima, 2024

Informe de Similitud


Yo, Flor Quispe Román, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado:

Rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años de una Institución Educativa Pública de San Miguel, de la autora, Jazmín Lizeth Montoya Alegría

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 13/12/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 13 de diciembre 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Quispe Román, Flor</u>	
DNI: 10379433	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9988-2098	

AGRADECIMIENTOS

A mi mamá, papá, y hermana, por su apoyo incondicional, amor, paciencia y comprensión a lo largo de los años a pesar de todo y, especialmente, durante el proceso de redacción de este trabajo.

A mi madrina y tíos, por su cariño y apoyo constante en todo momento.

A mi abuelito y abuelita, quienes en vida fueron mis cómplices y, convertidos en ángeles en el cielo, sé que están velando por mí en todo momento.

A mi perrita Canela y EXO, por ser gran motivación para mí durante mi vida universitaria y, sobre todo, durante aquellas noches difíciles en que necesité aliento.

A mi asesora, Flor Quispe, por la comprensión y paciencia brindada durante lo que conllevó el desarrollo de esta tesis.

A la Pontificia Universidad Católica del Perú, porque gracias a su programa de becas estoy a un paso de cumplir mi sueño de ser maestra.

Y, finalmente, a los amigos virtuales que confiaron en mí y, sin esperar nada a cambio, fueron fieles confidentes y un hombro en el cuál pude apoyarme para seguir adelante.

RESUMEN

Los primeros años de vida son un período clave para el desarrollo del lenguaje y, por tanto, del desarrollo morfosintáctico del lenguaje, el cual, a fines del ciclo II, se ve afianzado en cuanto a su complejidad, principalmente por la influencia de un espacio social como lo es la escuela. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar el rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años de una Institución Educativa Pública de San Miguel. La investigación se encuentra enmarcada en la línea de investigación de Didáctica y Currículo, es de enfoque cualitativo y de tipo descriptivo, y toma como informante a una docente titular de un aula de 5 años con una experiencia mayor a diez años trabajando con niños de esa edad. Para el recojo de información, se emplea la entrevista semiestructurada y la observación como técnicas de investigación, cuyos datos obtenidos, son posteriormente analizados a partir de una triangulación entre ambos instrumentos y la teoría correspondiente. Así, a partir de los resultados se concluye que, si bien la docente no maneja la teoría sobre el componente morfosintáctico, sí asume un rol de referente y acompañante en el desarrollo de este componente. Para ello, emplea una evaluación formativa y estrategias variadas y motivadoras para sus niños, así como el uso de recursos orales y preferentemente visuales. Finalmente, se recomienda a la docente capacitarse sobre la teoría del componente morfosintáctico del lenguaje, así como hacer uso de retroalimentaciones pertinentes.

Palabras clave: Lenguaje, morfología, sintaxis, primera infancia, papel del docente.

ABSTRACT

The first years of life are a key period for the development of language and, therefore, for the morphosyntactic development of language, which, at the end of cycle II, is strengthened in terms of its complexity, mainly due to the influence of a social space such as the school. Therefore, the present study aims to analyze the role of teachers in the development of the morphosyntactic component of language in 5-year-old children in a Public School in San Miguel. The research is framed within the research line of Didactics and Curriculum, is qualitative and descriptive in approach, and takes as informant a teacher of a 5-year-old classroom with more than ten years of experience working with children of that age. For the collection of information, a semi-structured interview and observation were used as research techniques, and the data obtained were later analyzed based on a triangulation between both instruments and the corresponding theory. Thus, from the results it is concluded that, although the teacher does not handle the theory on the morphosyntactic component, she does assume a role of reference and accompaniment in the development of this component. To this end, she employs formative evaluation and varied and motivating strategies for her children, as well as the use of oral and preferably visual resources. Finally, it is recommended that the teacher be trained in the theory of the morphosyntactic component of language, as well as make use of pertinent feedback.

Keywords: Language, morphology, syntax, early childhood, teacher role.

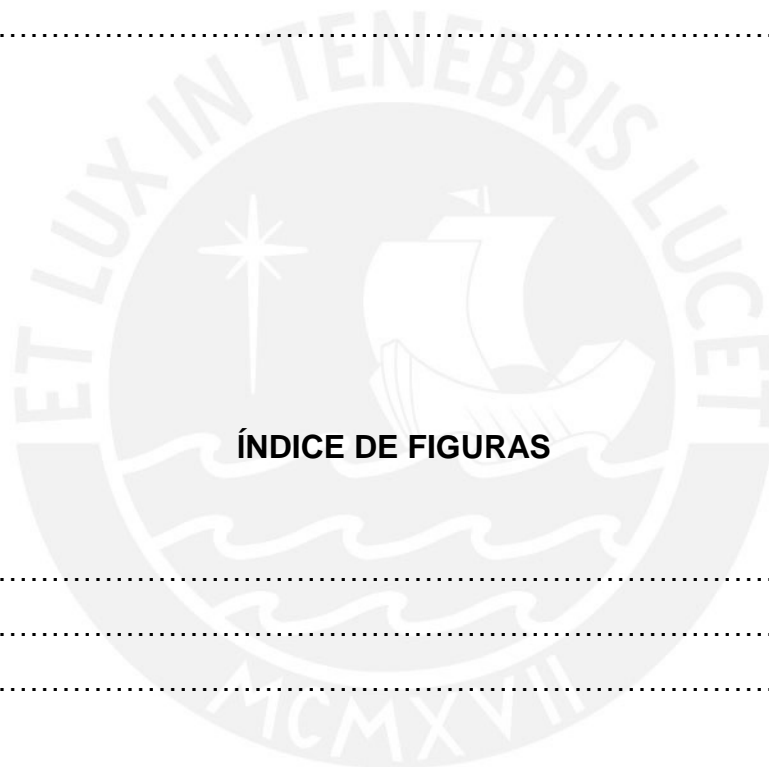
ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	8
PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	11
CAPÍTULO 1: COMPONENTE MORFOSINTÁCTICO DEL LENGUAJE	11
1.1. Definición de lenguaje	11
1.2. Teorías del desarrollo del lenguaje	12
1.3. Componentes del lenguaje	14
1.3.1. <i>Componente fonológico del lenguaje</i>	15
1.3.2. <i>Componente léxico y semántico del lenguaje</i>	18
1.3.3. <i>Componente pragmático del lenguaje</i>	19
1.3.4. <i>Componente morfosintáctico del lenguaje</i>	20
1.4. Etapas del desarrollo de la morfosintaxis	21
1.5. Desarrollo morfosintáctico a nivel comprensivo y expresivo	24
1.5.1. <i>Desarrollo morfosintáctico a nivel comprensivo</i>	24
1.5.2. <i>Desarrollo morfosintáctico a nivel expresivo</i>	25
1.6. Desarrollo morfosintáctico en niños de 5 Años	26
CAPÍTULO 2: ROL DOCENTE EN EL DESARROLLO DEL COMPONENTE MORFOSINTÁCTICO	28
2.1. Definición de rol docente	28
2.1.1. <i>Rol docente en el desarrollo del lenguaje</i>	28
2.2. Estrategias docentes para el desarrollo del componente morfosintáctico	30
2.3. Recursos pedagógicos	31
2.4. Evaluación y retroalimentación	33
2.5. Trabajo con las familias	34
PARTE 2: INVESTIGACIÓN	36
CAPÍTULO 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	36
1.1. Enfoque y tipo de investigación	36
1.2. Problema de investigación, objetivos y categorías	36
1.3. Fuentes informantes de la investigación	39
1.4. Técnicas e instrumentos de la investigación	40
1.5. Técnicas para la organización, procesamiento y análisis de la información recogida	42
1.6. Principios y aspectos éticos de la investigación	42

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	43
2.1. Categoría 1: Componente morfosintáctico del lenguaje	44
2.1.1. <i>Definición de lenguaje</i>	44
2.1.2. <i>Teorías del desarrollo del lenguaje</i>	45
2.1.3. <i>Componentes del lenguaje</i>	47
2.1.4. <i>Componente morfosintáctico del lenguaje</i>	48
2.1.5. <i>Etapas del desarrollo de la morfosintaxis</i>	50
2.1.6. <i>Desarrollo morfosintáctico a nivel comprensivo y expresivo</i>	51
2.1.7. <i>Desarrollo morfosintáctico en niños de 5 años</i>	52
2.2. Categoría 2: Rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico	56
2.2.1. <i>Rol docente en el desarrollo del lenguaje</i>	56
2.2.2. <i>Estrategias docentes para el desarrollo del componente morfosintáctico</i>	58
2.2.3. <i>Recursos pedagógicos</i>	64
2.2.4. <i>Evaluación y retroalimentación</i>	68
2.2.5. <i>Trabajo con las familias</i>	70
CONCLUSIONES	72
RECOMENDACIONES	74
REFERENCIAS	75
ANEXOS	80

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	27
Tabla 2	38
Tabla 3	40
Tabla 4	43



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	15
Figura 2	58
Figura 3	64

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un aspecto esencial del comportamiento humano (Bonvillain, 2020), pero también un mecanismo clave para la interacción con el medio y la sociedad, pues permite la trasmisión de ideas, pensamientos, sentimientos y, desde el inicio de la vida, la comunicación de las necesidades (Gómez, 2016). Este, según Medina et al. (2013), tiene un período importante de desarrollo de sus componentes durante la primera infancia, siendo la edad de 5 años, un momento crucial para la consolidación de capacidades referentes al componente morfosintáctico, puesto que los niños comienzan a formular y comprender con mayor facilidad oraciones compuestas al relatar historias, a usar los tres tiempos verbales y a concordar género y número en sus producciones (Herrezuelo, 2014; Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2018).

En este momento, por lo tanto, la escuela y, específicamente los docentes, tienen un rol importante, pues son referentes en el proceso de consolidación del lenguaje, pero también facilitadores de experiencias y acompañantes en el aprendizaje, brindando los momentos y recursos necesarios para favorecer al desarrollo del componente morfosintáctico (García et al., 2006; Rivera, 2021).

Ahora bien, en cuanto a investigaciones orientadas a las estrategias para contribuir al desarrollo del lenguaje oral, destaca la tesis de segunda especialidad de Llamoca y Vilca (2021) en Perú. En esta, se aplicó una serie de estrategias, abocadas a cada componente del lenguaje, a niños de cuatro años, con resultados efectivos. Entre las estrategias realizadas, es preciso recalcar el uso de juegos orales (rimas, trabalenguas), y, específicamente para el componente morfosintáctico, la utilización de cuentos para la posterior descripción e interpretación oral.

Un estudio similar, pero con un enfoque en determinar las estrategias aplicadas por las docentes, es el de Zavaleta (2017), también aplicado en un aula con niños de cuatro años. La investigación develó que, en cuanto al componente morfosintáctico, las docentes incidían en el trabajo con los fonemas y las sílabas transversalmente y en variadas áreas curriculares. Asimismo, se apoyaban de las descripciones del entorno para motivar a los niños y niñas a formular sus enunciados, ayudándolos a conjugar de manera adecuada y completa con la reformulación.

Respecto a las competencias docentes para el desarrollo del lenguaje oral y sus componentes, es necesario considerar la tesis de maestría de Benavides (2014), la cual analizó la praxis y competencias de las docentes de niños de entre cinco y seis años en contextos de vulnerabilidad. Al término del estudio, se determinó que las docentes prestaban especial atención a la fonética, a través del uso de juegos orales (rimas, sonidos onomatopéyicos y la mímica), así como al componente pragmático, fomentándose el narrar experiencias personales y opinar en grupo. Sin embargo, se evidenció que no había una planificación especial para desarrollar el componente morfosintáctico.

Como es notable, la importancia del desarrollo de los componentes del lenguaje no ha pasado desapercibida en Latinoamérica durante los últimos 10 años y, aunque sí se han desarrollado y conducido investigaciones sobre temas como las estrategias y competencias docentes para mejorar el lenguaje oral, así como el uso de recursos didácticos y su relación con el desarrollo de los componentes que componen el lenguaje, los estudios abocados al rol docente en el desarrollo de estos, especialmente, al componente morfosintáctico presentan una minoría de número.

En ese sentido, resulta imprescindible un estudio que abarque específicamente el rol que tienen los docentes en el desarrollo del componente morfosintáctico en la etapa preescolar, por lo que, ante la identificación de ciertas dificultades observadas en los niños de cinco años de un aula para producir construcciones morfosintácticas, en el marco del desarrollo de las prácticas pre-profesionales, la presente investigación busca responder a la pregunta: *¿Cuál es el rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años de una Institución Educativa Pública de San Miguel?*

Para ello, el estudio de enfoque cualitativo y tipo descriptivo, enmarcado en la línea de investigación de Currículo y Didáctica de la PUCP, plantea un objetivo general y dos objetivos específicos. Como objetivo general se busca analizar el rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años de una Institución Educativa Pública de San Miguel, mientras que los objetivos específicos intentan caracterizar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años y describir el rol de la docente al respecto.

Ello se logra a partir de la aplicación de dos técnicas de recolección de datos: la entrevista semiestructurada y la observación no participante, las cuales fueron aplicadas a la informante, una docente titular de un aula de 5 años de una Institución Educativa Pública del distrito de San Miguel con una experiencia mayor a diez años en el trabajo con niños de esa edad. La data recogida fue debidamente organizada en matrices para posteriormente ser analizada mediante una técnica de triangulación, junto con la teoría consignada en el marco contextual.

El trabajo, entonces, se divide en dos partes: en primer lugar, el desarrollo del marco contextual con respecto al componente morfosintáctico del lenguaje y el rol docente en el desarrollo de este. En segundo lugar, se presenta la investigación propiamente dicha, la cual incluye el diseño de esta y el análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Al final, se presentan las conclusiones y las recomendaciones correspondientes.

Así, la investigación brinda un aporte significativo a los docentes al consignar un análisis del rol docente respecto con el componente morfosintáctico del lenguaje, que será clave para la autoevaluación de su práctica y la toma de acciones. Ello, puesto que refiere información relevante sobre estrategias variadas (ordenamiento de oraciones, sesiones conversacionales, descripción de imágenes, entre otros), recursos pedagógicos visuales, evaluación cualitativa y trabajo con las familias que pueden ser aplicados en un aula de niños y niñas de cinco años; así como también fomenta la reflexión sobre la importancia del conocimiento de la teoría del componente morfosintáctico y la retroalimentación, aspectos débiles de la docente informante.

Finalmente, se establece como limitaciones de la investigación la poca bibliografía respecto con las características del componente morfosintáctico del lenguaje en el período etario de cinco años, así como de las estrategias que le atañen.

PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1: COMPONENTE MORFOSINTÁCTICO DEL LENGUAJE

1.1. Definición de lenguaje

En palabras de Navarro (2005), el lenguaje es aquella capacidad que tiene el ser humano para expresar lo que piensa y comunicarse. El lenguaje, según Navarro, cuenta con muchas funciones, entre las que destacan la función comunicativa y la representativa. La primera, asociada a la transmisión y recepción de información, mientras que, la segunda, que es la que distingue a humanos de animales, está presente desde que el infante comienza a utilizar los signos y es vital para que el proceso comunicativo se produzca. En el uso del lenguaje, no obstante, influye la adquisición de capacidades de carácter motor (maduración del sistema nervioso), socio-emocional y cognitivo (Navarro, 2005; Gutiérrez & De la Rosa, 2016).

Bonvillain (2020), desde una perspectiva bastante similar, considera que el lenguaje es un aspecto esencial del comportamiento humano, pues facilita las primeras interacciones entre las personas, conectando a emisores como receptores en un proceso dinámico y, a la vez, reflexivo. El lenguaje, para la autora, permite que se compartan las ideas, sentimientos, deseos e intenciones a los demás.

Para Gómez (2016), por otro lado, el lenguaje se trata de un mecanismo clave de la comunicación para la socialización, pero también de un método necesario para el desarrollo y concepción que un hablante pueda tener del y hacia el mundo. Ello, pues, asegura, en el lenguaje, pensamiento y expresión están unidos como una estructura inseparable.

Owens (2003), en cambio, ofrece una definición más compleja del lenguaje, denominándolo como el código que es compartido socialmente y que permite la representación de conceptos mediante el uso de símbolos arbitrarios y las posibles combinaciones de estos, las cuales siguen una serie de reglas.

1.2. Teorías del desarrollo del lenguaje

Justamente la naturaleza compleja del lenguaje hace difícil también una explicación minuciosa sobre el proceso de adquisición del mismo. Sin embargo, durante las últimas décadas han existido esfuerzos por parte de los expertos para aproximarse a este proceso, resaltándose algunas de estas teorías por sus grandes aportes.

La teoría conductista es una de estas teorías importantes. En ella, se plantea al lenguaje como una conducta que es aprendida a partir de ciertos mecanismos de condicionamiento simples. Congruentemente con sus ideas sobre el estímulo y respuesta, se consideraba justamente al significado como un estímulo y a la palabra como una respuesta, lo que condicionaba el aprendizaje de los mismos. Asimismo, esta teoría señalaba que los niños y niñas aprendían por imitación el lenguaje, pues escuchaban hablar a sus padres, terminando por asociar aquello a otras situaciones o grupos de palabras (Owens, como se cita en Coronado, 2021).

La teoría que se opuso al conductismo fue la desarrollada por Chomsky y otros expertos, la denominada teoría sintáctica o innatista, que abarcó la adquisición del lenguaje desde una perspectiva psicológica. Para los autores de esta teoría, los seres humanos nacen ya con una disposición mental innata que permite y facilita que el bebé pueda producir y utilizar el lenguaje en cualquiera de los lugares y culturas en las que nazca. Por ello, se infiere que se nace ya con la capacidad de llegar a la meta de hablar, necesitando únicamente de los estímulos externos para poner en funcionamiento este mecanismo (Chavarría & Jaramillo, 2021; Coronado, 2021).

Vygotsky, por otro lado, dentro de su teoría sociocultural, parte de la premisa de que la adquisición y desarrollo del lenguaje tienen lugar dentro del contexto sociocultural, es decir, en un nivel social. Así, se plantea que el lenguaje se adquiere a partir de la interacción entre el sujeto y el medio, aunque sin obviar las capacidades innatas del bebé para ello. En esta teoría, Vygotsky incluso

plantea ciertas etapas en la adquisición del lenguaje, considerando que, primero, el lenguaje del bebé es meramente social y para expresión de sus necesidades, posteriormente se desarrollan el habla social, privada e interna (Chavarría & Jaramillo, 2021).

Chavarría y Jaramillo (2021) también recalcan la teoría cognitivista de Piaget, que sostiene la estrecha relación del lenguaje con el desarrollo cognitivo. Así, se defiende que, para que un niño o niña aprenda a hablar, primero ha de haber adquirido cierto nivel cognitivo que lo prepare para la tarea. Basándose en ello, en la primera infancia, en donde aún las facultades cognitivas se encuentran madurando, existe un lenguaje egocéntrico. Es decir, el niño o niña habla, pero no tiene la concepción del carácter social de la comunicación, por lo que habla sin preocuparse por ser escuchado u obtener una respuesta.

Posteriormente, se va escalando hacia el monólogo en pareja y colectivo, y luego, al fin, al lenguaje socializado, una vez superada la etapa egocéntrica, lo que ocurre alrededor de los cuatro años. Durante esta etapa de lenguaje socializado ocurre la adaptación de la información con una intención en el receptor, la aparición de las críticas o burlas, de las preguntas, los ruegos o amenazas (Chavarría & Jaramillo, 2021).

Después, la teoría constructivista de Bruner intentaría unir las de sus predecesores Piaget y Vygotsky, planteándose que, si bien existen características innatas para la adquisición del lenguaje desde el nacimiento y la interacción social la que ayuda al desarrollo de estas, se necesitará del apoyo de un adulto, un andamiaje, para acompañar el proceso (Chavarría & Jaramillo, 2021).

De este modo, Bruner propone el S.A.A.L, es decir, un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje, el cual tiene sus bases en tres modelos importantes, de acuerdo a las características etarias del niño. En primer lugar, el modelo enactivo, que abarca desde el nacimiento hasta el primer año, y que se refiere a la codificación de información y el almacenaje en la memoria del bebé. En segundo lugar, está el modelo icónico, presente desde el año de vida hasta los

seis años, y en donde se realiza la transición de lo concreto a lo abstracto, por lo que las imágenes son de gran ayuda. Finalmente, está el modelo simbólico, que empieza a los siete años y hace referencia al uso abstracto del lenguaje (Chavarría & Jaramillo, 2021).

Finalmente, se encuentra la teoría psicolingüística de Bloom que, contrario a lo planteado por Chomsky, respecto al enfoque crucial en la sintaxis, plantea que, antes de la aparición de las reglas sintácticas en el orden de las palabras, se encuentran una serie de reglas semánticas. Por otro lado, esta teoría concuerda con lo señalado por Piaget y Bruner respecto a la necesidad de cierta maduración cognitiva para el desarrollo del lenguaje (Coronado, 2021).

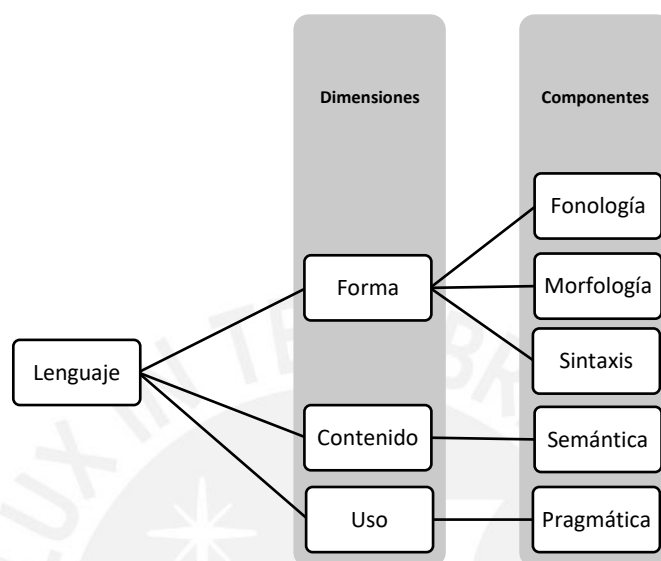
1.3. Componentes del lenguaje

Bloom y Lahey, conscientes de la complejidad del lenguaje, afirman que “Language consists of some aspect of *content* or meaning that is coded or represented by linguistic *form* for some purpose or *use* in a particular context” [El lenguaje consiste en algún aspecto del *contenido* o el significado que es codificado o representado mediante una *forma* lingüística para algún propósito o *uso* en un contexto particular] (Bloom & Lahey, 1973, p. 11). En ese sentido, en el lenguaje se identifican tres dimensiones: forma, contenido y uso.

Owens (2003) concuerda con la identificación de estas tres dimensiones o componentes principales, como el autor también las denomina, señalando, dentro de estas, la existencia de cinco componentes que conforman al lenguaje, facilitan su estudio y reglan su uso. Así, dentro de la forma, se encuentra la fonología, la morfología y la sintaxis, componentes que están relacionados al orden determinado de los sonidos y los símbolos. El contenido, por otro lado, está conformado por la semántica, mientras que el uso es comprendido por la pragmática.

Figura 1

Dimensiones y componentes del lenguaje según Bloom y Lahey (1973) y Owens (2003)



Elaboración propia

Una concepción bastante similar sobre estos componentes del lenguaje es la planteada por Aparici e Igualada (2019), sin embargo, los autores consideran que son cuatro los componentes que lo conforman: componente fonológico, léxico y semántico, morfosintáctico y pragmático. En este modelo, la sintaxis se encuentra junto con la morfología, puesto que, consideran, juntas expresan las relaciones gramaticales (orden de palabras y morfemas). Esta concepción de los componentes será la empleada en el presente trabajo.

1.3.1. Componente fonológico del lenguaje

Junto con la fonética, la fonología es la disciplina que estudia los sonidos de las lenguas (Aparici & Igualada, 2019). Como plantean Owens (2003) y Aparici e Igualada (2019), el estudio de las reglas que rigen la estructura, organización y secuencia de los sonidos de las lenguas. Mientras que, la fonética, se encarga de estudiar el inventario de sonidos propios de una lengua y la producción-percepción de los mismos.

Aparici e Igualada (2019) hacen énfasis también en la diferenciación entre cuando la fonética y fonología son segmentales o suprasegmentales. Ambas son segmentales cuando hacen referencia a los sonidos de una manera individual, como en el caso del sonido /s/. Por otro lado, la fonética y la fonología son suprasegmentales cuando están centradas en el estudio de estos sonidos como una sílaba, en una palabra, o, incluso en una oración, lo cual, es denominado prosodia.

En cuanto a cuándo es que se inicia el proceso de la adquisición fonológica, la mayoría de autores concuerdan en que inicia con los primeros sonidos que se emiten desde el nacimiento, que corresponde a la etapa pre lingüística, se prosigue con el balbuceo y se continúa de forma gradual hasta la discriminación de los sonidos en palabras de estructura simple, que ocurre a los cuatro años, aproximadamente (Acosta et al.,2002).

Con ello concuerda Hoff (2014), autora que recupera el modelo de cinco etapas de Stark (1986) sobre el desarrollo pre lingüístico de los sonidos del habla. En primer lugar, se parte de la etapa denominada *Llanto reflexivo y sonidos vegetativos*, que considera los sonidos que producen los recién nacidos, también llamados sonidos vegetativos, como el llanto, los eructos, los estornudos y otros sonidos de succión, mediante los cuales sus cuerdas vocales vibran y se emplean herramientas que posteriormente les serán útiles para realizar los sonidos del habla.

En segundo lugar, está la etapa de los *Arrullos y risas*, que se hace presente entre las seis y ocho semanas de nacido del bebé. Los arrullos se producen para demostrar emociones positivas como la felicidad y comodidad, y están mayormente presentes durante períodos de interacción con adultos. Conforme van creciendo, los sonidos de vocales alargadas de los arrullos van cambiando, así como estos se van complejizando. Posteriormente, la risa aparecerá alrededor de las dieciséis semanas (Stark, como se citó en Hoff, 2014).

En tercer lugar, señala Stark (como se cita en Hoff, 2014), se encuentra la etapa del *Juego vocal*, que abarca entre las dieciséis y treinta semanas de nacido. Esta etapa es también llamada "período de expansión", puesto que durante esta los bebés incrementan la variedad de sonidos similares a consonantes y vocales que producen, llegando a alargarlos e incluso combinarlos. Es recién alrededor de los dos o tres meses que se presentan los sonidos consonantes reconocibles, como el sonido [g] o [k]. Y, posteriormente, a partir de los seis meses, los bebés empiezan a producir sonidos articulados como la [m], [n] o [p], que se encuentran al frente de la boca.

Por otro lado, en cuarto lugar, está la etapa de *Balbuceo reduplicativo*, que se desarrolla entre los seis y nueve meses. Durante esta etapa, canónicamente los bebés comienzan a balbucear, y es notorio por la presencia de sílabas, que justamente duplican series de una combinación entre una consonante y una vocal, como [papa]. Sin embargo, es preciso recalcar que estos balbuceos no son necesariamente producidos con intención de comunicar, puesto que no se evidencia una espera de respuesta (Stark, como se cita en Hoff, 2014).

Finalmente, plantea Stark (como se cita en Hoff, 2014), se cuenta con la etapa del *Balbuceo no reduplicativo*, también llamada etapa del balbuceo mezclado. Aquí, no solo el rango de sonidos vocales y consonantes que el bebé produce ha crecido, sino que ahora combina consonantes con vocales, y también una estructura consonante + vocal + consonante. Aunado a ello, se da la aparición importante de la prosodia, que muchas veces genera que estos balbuceos suenen como una conversación.

1.3.2. Componente léxico y semántico del lenguaje

La semántica se encarga de estudiar las relaciones entre los significados de las diferentes palabras existentes, así como los cambios en su significación que pueden experimentar en diversas circunstancias (Owens, 2003). Por otro lado, el léxico, comprende el estudio del origen y forma de las palabras que conforman una modalidad lingüística (Caamaño, 2019; Martínez, 2020).

Abdel y Melinger (2019) bien señalan que, para transformar o traducir los pensamientos preverbales en habla, es necesario primero seleccionar una representación léxica que exprese mejor el significado del mensaje que se desea transmitir, ello, considerando sus asociaciones semánticas. En ese sentido, el componente léxico-semántico, en resumen, hace referencia a las relaciones que existen y se crean entre los objetos del entorno y las unidades lingüísticas. Para ello, considera la comprensión de estas palabras junto a sus combinaciones, así como la organización del vocabulario que se da de forma mental (Aparici & Igualada, 2019).

Las primeras palabras, sostiene Hoff (2014), aparecen entre los diez y quince meses de edad, las cuales, si bien en un principio son pronunciadas en un contexto limitado o son referenciales, poco a poco se van generalizando para representaciones y denominaciones. Después de la aparición de las primeras palabras, el desarrollo léxico-semántico realmente empieza para los infantes, quienes logran añadir alrededor de 8 a 11 palabras en su vocabulario cada mes. Es así que, aproximadamente al año y medio ocurre lo denominado "explosión de palabras", al haberse adquirido más de cincuenta palabras en el vocabulario.

No obstante, es necesario traer a colación que, cuando los infantes ya cuentan con cincuenta palabras en su vocabulario, es decir, en lo que compete al lenguaje expresivo, su vocabulario comprensivo ya contará con entre 100 y

321 palabras, lo que evidencia que el lenguaje y vocabulario comprensivo se desarrolla y crece más rápido que el expresivo (Hoff, 2014).

1.3.3. Componente pragmático del lenguaje

El componente pragmático, para Owens (2003), se refiere al modo en que se utiliza el lenguaje para comunicarse en diferentes contextos. Es decir, estudia la influencia del contexto en la interpretación y selección de significados. De ahí que las habilidades pragmáticas sean aquellas que posibilitan que una persona pueda inferir y comprender, ajustar o revisar sus interpretaciones, para luego expresarse de acuerdo al contexto (Aparici & Igualada, 2019; Deleau, 2012).

Con la pragmática es que las personas pueden interpretar los significados para resolver, por ejemplo, ambigüedades como lo son las metáforas, palabras ambiguas y el lenguaje directo, ello, con la consideración y triangulación de los otros componentes del lenguaje y sus respectivas habilidades (Aparici & Igualada, 2019).

La pragmática, señala Hoff (2014), se subdivide en otros tres componentes. En primer lugar, se habla de la *intencionalidad*, la cual es la razón que se esconde detrás del acto comunicativo del emisor. En ese sentido, para el entendimiento del desarrollo de la comunicación en los infantes, es preciso identificar si la intención comunicativa es obtener algo del receptor o simplemente conocer lo que el otro piensa.

En segundo lugar, se considera a la *forma*, puesto que, se puede decir que los hablantes utilizan diversas formas para una misma función; sin embargo, cada una de las formas no serán apropiadas para todos los contextos. Finalmente, y bastante relacionado a los anteriores componentes, se considera a los *efectos*, que es el resultado obtenido de acuerdo a la intención y la forma utilizados (Hoff, 2014).

1.3.4. Componente morfosintáctico del lenguaje

La morfología atañe a la organización interna de las palabras, es decir, al estudio y disposición de las unidades mínimas de significado (morfemas). La sintaxis, mientras tanto, estudia y regla la estructura de las oraciones, encargándose del orden de las palabras dentro de una frase u oración (Owens, 2003). Por tanto, en conjunto, el componente morfosintáctico se refiere a la conformación y expresión de las estructuras de significado mediante la ubicación y organización de los lexemas (Puyuelo, 2003, como se cita en Dávila & Heredia, 2017).

Dávila y Heredia (2017), tomando en consideración las ideas de Aguado (1999), concuerdan en que la morfosintaxis tiene un papel importante en la comunicación, puesto que una oración no cobra un significado coherente solo por la suma de los significados de sus lexemas, sino que es necesaria una combinación de reglas gramaticales que incluyen la conjugación, el orden de las palabras y la función que se le adjudica a cada una de estas. Asimismo, el estudio de este componente facilita intervenir de manera temprana en las posibles dificultades de lenguaje en los infantes y, de manera posterior, en los inicios de su lectoescritura, en donde será clave comprender el encadenamiento de palabras que se presentan en los textos.

Sin embargo, como bien arguyen Ramskar et al. (2018), es preciso traer a colación la complejidad del aprendizaje de este componente, puesto que, por ejemplo, el componente morfológico cuenta con tres importantes características. En primer lugar, este componente es sistemático, es decir, los tiempos de los verbos se van formando con la adición de morfemas (-ed para el tiempo pasado, en el inglés). En segundo lugar, es productivo, puesto que los hablantes pueden generar tiempos fácilmente frente a palabras novedosas. Y, finalmente, es cuasiregular, pues, a pesar de que existe un patrón para la generación de los tiempos, existen muchos verbos irregulares que cambian completamente su estructura.

1.4. Etapas del desarrollo de la morfosintaxis

Para autores como Soprano (2011, como se cita en Bonilla-Solórzano, 2016), el inicio de la morfosintaxis comienza desde el inicio de las actividades preverbiales, puesto que estas ya implican actividades de comunicación que, de alguna manera, utilizan procesos de actividad verbal. Otros autores, consideran que solo a partir de una manifestación clara de la sintaxis es que se puede hablar de ella, es decir, aproximadamente entre los 18 y 20 meses de edad.

Una postura bastante similar mantiene Aparici e Igualada (2019), quienes alegan que, pese a que a temprana edad algunos niños expresen flexiones morfológicas, esto no significa que sean capaces de *producirlas* o aplicar las reglas morfológicas. Ello, puesto que, más que comprendidas, estas flexiones morfológicas pueden tratarse de simples imitaciones o memorización. De ahí que, como señalan los autores, se deba de considerar un criterio de productividad. Es decir, evaluar si se está utilizando la morfología de forma productiva y en diversos contextos lingüísticos, o si es que esta expresión de flexiones morfológicas está reducida al uso de los morfemas en las palabras memorizadas.

En el caso de la sintaxis, para Aparici e Igualada no es muy diferente, teniendo que evaluarse la productividad de estas construcciones sintácticas de acuerdo con la diversidad estructural de estas y, para el caso de la formulación de oraciones, que estas no sean construidas sólo con conjunto reducido de verbos.

Como es evidente y como señala Jaimes (2017), por la complejidad de este componente, se carece de una descripción detallada de la adquisición y desarrollo del mismo. No obstante, la autora recoge el modelo Fernández y Aguado (2007) sobre ciertas características del desarrollo morfosintáctico en el contexto de niños y niñas hispanohablantes, determinando que:

- Hasta los dos años y medio, la mayoría de veces, los niños utilizan el tiempo presente para comunicarse.

- Entre los tres y cuatro años, logran al fin utilizar el tiempo pasado, así como las formas no personales de los verbos.
- Finalmente, a partir de los tres años en adelante, logran utilizar oraciones subordinadas e ir, con el paso de los años, aumentando la longitud y complejidad de sus enunciados.

Aparici e Igualada (2019), tomando en consideración el estudio de Tomasello y Brooks (1999), también presentan una propuesta de etapas del desarrollo de las producciones morfosintácticas, a partir de la productividad de las mismas. En este modelo, se identifican cuatro estadios, los cuales se desarrollarán a continuación.

Primero, se encuentra la Etapa de una palabra u holofrástica, la cual está presente desde los doce meses hasta los dieciocho meses, aproximadamente. En esta etapa, señalan, el único símbolo lingüístico utilizado es *mama*. Del mismo modo, se considera la presencia de holofrases, es decir, frases compuestas por una sola palabra, puesto que las producciones de palabras aisladas de los bebés tienen, en cierta medida implícita, el estatus de frases (Aparici & Igualada, 2019).

La segunda etapa es la de Combinación de palabras o habla telegráfica, que se desarrolla entre el año y medio y los dos años, presentándose, en esta etapa, las primeras combinaciones de palabras del niño, denominada como habla telegráfica. Durante este estadio, se habla del uso de más de un símbolo lingüístico, aunque con una línea entonativa única, como *mama ven o no ta* (no está), que son combinaciones que no pueden separar aún (Aparici & Igualada, 2019; Díez et al., 2009).

Consecutivamente está la etapa de la Productividad parcial, la cual está comprendida entre los dos y tres años. Aquí, señalan Díez et al. (2009), a partir de los dos años, los niños y niñas comienzan a construir algunas combinaciones de tres palabras, las cuales suelen tener una estructura de agente + acción + objeto (nino mome lleta: niño come galleta) o de agente + acción + localización (papá muerme cama: papá duerme en la cama). Entre las treinta y treinta y dos semanas, los niños comienzan a formular oraciones coordinadas, tales como: lo lanzamos y ahora está rotpido (roto), con aún ciertas dificultades. Finalmente, cerca de los tres años empiezan a utilizar los marcadores morfológicos y sintácticos, aunque existen dificultades para generalizarlos, como al decir *La pelota rueda* y luego *Las pelotas rueda* (Aparici & Igualada, 2019).

La última competencia, según Aparici e Igualada (2019), es la Competencia adulta, que está comprendida partir de los tres años y en adelante. En esta etapa, las intenciones comunicativas comienzan a ser expresadas con mayores recursos y facilidad, logrando comprender y expresar negaciones o interrogaciones, así como producir oraciones compuestas y cada vez más complejas.

Por otro lado, en cuanto a la sintaxis por sí sola, Anisfeld (2014), a partir de las primeras oraciones de los infantes, establece un conjunto de las seis relaciones semánticas más presentes en las oraciones de los niños y niñas. Primero, caracteriza a la Denominación demostrativa, que se refiere al cómo los niños centran su atención en un objeto particular y lo nombran, utilizando sus primeros denominadores demostrativos (este, ese, un o una).

Posteriormente aparecen las atribuciones, en donde los niños y niñas expresan las cualidades y especificaciones de los objetos. Es decir, empieza el empleo de los adjetivos, los cuales, en un primer momento, están limitados al tamaño, color y estado de limpieza o suciedad. Poco a poco, no obstante, se agregan las designaciones numerales, con su respectiva conjugación singular/plural (Anisfeld, 2014).

Una tercera relación semántica es la de posesión, que atañe a una categoría de humano como poseedor y, a su vez, a un objeto que se posee. Por otro lado, la cuarta relación semántica se refiere a la de acción. Aquí, el autor señala que, si bien de manera característica las oraciones contienen un término de acción y otro término adicional, a veces, en las producciones de los niños y niñas, el término de acción no está presente y es, en cambio, implícito (Anisfeld, 2014).

La quinta relación semántica existente es, para Anisfeld (2014), la recurrencia. En las oraciones de recurrencia los niños y niñas tienen la intención de comentar o solicitar la recurrencia de algún evento o alguna cosa en particular, utilizando las recurrentes palabras "más" y "de nuevo". Por último, la sexta relación semántica se refiere a la negación, que, en sus oraciones, expresan comúnmente la ausencia o desaparición de algo deseado o, en todo caso, la imposibilidad de acceder a cierto objeto o actividad. En este tipo de oraciones, se utiliza la típica palabra de una sílaba: no.

1.5. Desarrollo morfosintáctico a nivel comprensivo y expresivo

1.5.1. Desarrollo morfosintáctico a nivel comprensivo

Mendoza y Martín (2004), como se cita en Dávila y Heredia (2017), señalan que, a partir de la comprensión de las oraciones, que también incluye al componente léxico-semántico, es que se puede determinar si un niño o niña presenta dificultades en el componente morfosintáctico, analizándose si ello se debe a una incapacidad para comprender ciertas estructuras gramaticales o si, por el contrario, esto se debe a problemas a nivel de su memoria a corto plazo.

Para Dávila y Heredia (2017), que recogen las ideas de Kann y Swaab (2002), el procesamiento sintáctico y la posterior comprensión de las oraciones considera:

- La construcción de la estructura, que incluye la combinación de palabras y luego, unidades más grandes.
- Revisar la concordancia, puesto que los verbos deben de concordar con el sujeto en género y número, para su posterior conjugación en tiempo.
- Asignación de roles temáticos, es decir, la consideración de que, no siempre basta la posición del agente y el paciente para determinarlos, puesto que estos pueden invertirse totalmente en la oración.
- Complejidad, que considera la dificultad en la comprensión de oraciones si es que cuentan, por ejemplo, con estructura no canónica.

Ramsar et al. (2018), por otro lado, hacen énfasis en la naturaleza discriminativa del aprendizaje en relación a la adquisición del componente morfológico a nivel comprensivo. Ello, pues, desde la infancia temprana el léxico se ha ido incrementando en base a una serie de reglas semánticas que,

en ciertas circunstancias, como ante los verbos y plurales irregulares, generan dificultad y deberán de ser desaprendidos.

Los autores ejemplifican esto con la morfología inglesa y el plural de la palabra "mouse", que es "mice". Así, será común que en un principio los niños y niñas usen "mouses", añadiéndole -s al final como si se tratara de un plural regular; sin embargo, conforme se trabaje esto de manera contextualizada, se llegará a la discriminación de este tipo de palabras a las reglas generales (Ramscar et al., 2018).

1.5.2. Desarrollo morfosintáctico a nivel expresivo

Según la teoría psicolingüística, el procesamiento oral y expresivo del lenguaje cuenta con cuatro etapas, las cuales son (Dávila & Heredia, 2017):

- Etapa conceptual: Es parte del mensaje prelingüístico, puesto que primero toma en cuenta las intenciones comunicativas del emisor para seleccionar lo más relevante del mensaje y, posteriormente, volver a ordenarla.
- Etapa formulativa: Implica la recuperación a nivel sintáctico y léxico, que considera el procesamiento funcional y posicional, generando la construcción de estructuras sintácticas.
- Etapa articulatoria: Constituida por los procesos que remiten todas las especificaciones que se necesitan para que el aparato fonador exprese el mensaje construido.
- Etapa del automonitoreo: La última etapa, que considera la detección de errores y la posible reformulación de un mensaje que satisfaga la intención comunicativa.

1.6. Desarrollo morfosintáctico en niños de 5 Años

A la edad de cinco años, los niños y niñas presentan un gran desarrollo morfosintáctico, puesto que se posicionan dentro de la etapa de la competencia adulta de Aparici e Igualada (2019), por lo que se encuentran en el proceso de la adquisición y uso de oraciones negativas e interrogativas.

En esta edad, debido a que su vocabulario productivo ya es de aproximadamente 2200 palabras y han adquirido alrededor del 80% de las estructuras sintácticas de las que harán uso toda su vida, los niños y niñas de cinco años ya pueden comprender y seguir órdenes más complejas, así como relatar historias y comprender con totalidad los términos 'antes' o 'después' en cualquier orden de la oración en que aparezcan (Gutiérrez & De la Rosa, 2016).

Asimismo, a partir de los cinco años, los niños y niñas que ya utilizaban el plural de la primera persona desde los cuatro años, ahora emplean pronombres en plural de la primera, segunda y tercera persona, así como conjugan en género y número términos de parentesco como tío/tía o nieta/nieto (Díez et al., 2009).

Del mismo modo, podrán comprender y hacer uso de oraciones compuestas, subordinadas, relativas (es decir, con nexos y con subjuntivos), y aprender el tercero de los tiempos (el futuro), llegando así, al final de los cinco años, a comprender las oraciones pasivas (Herrezuelo, 2014; Bonilla-Solórzano, 2016).

En la Tabla 1, se podrá visualizar de manera más ordenada el desarrollo del componente morfosintáctico en los niños y niñas de 5 años, en todas aquellas adquisiciones que le competen en esa edad:

Tabla 1*Desarrollo del componente morfosintáctico en niños y niñas a la edad de 5 años*

Adquisición	Tipo	Ejemplo
Conceptos temporales	Antes y después	«Quiero jugar después de pintar»
Tiempo verbal	Futuro	«Mañana comeré pollo»
Oraciones compuestas	Interrogativas	«¿Qué estás escondiendo?»
	Negativas	«No quiero comer eso, miss»
	Relativas (con nexos diferentes de que)	«Una canción con la cual nos divertimos mucho»
	Relativas (con subjuntivo)	«Busca un juego que sea para armar»
	Comparativas	«Mi torre es más alta que la de Martín»
	Subordinadas	«Me fui a la playa cuando tenía cuatro añitos»
Conjugaciones de género y número	Pasivas	«El dibujo que hice fue rayado por Jimena»
	Pronombres (1ra, 2da y 3ra persona)	«Nosotras queremos jugar con las pelotas y los ula ulas»
	Términos de parentesco	«Él es mi tío Tony»

Nota. Elaboración propia. Fuentes recogidas: Aparici e Igualada (2019), Bonilla-Solórzano (2016), Díez et al. (2009), Herrezuelo (2014) y Gutiérrez y de la Rosa (2016).

CAPÍTULO 2: ROL DOCENTE EN EL DESARROLLO DEL COMPONENTE MORFOSINTÁCTICO

2.1. Definición de rol docente

Según García (2020), el rol docente es el modo en el que el maestro o maestra desarrolla su práctica, se relaciona con sus estudiantes, facilita la construcción de sus aprendizajes e influye en la motivación de los niños y niñas a través de diversas herramientas y estrategias. Como parte del rol docente, además, señala la autora, se reflexiona sobre el quehacer educativo a partir de hechos concretos, tomándose decisiones al respecto.

Por otro lado, tomando en consideración lo planteado por la teoría del constructivismo y las nuevas tendencias pedagógicas, Pérez de Cabrera (2013), señala que, el rol docente es aquel que promueve un papel de aprendices autónomos en sus estudiantes, siendo el docente un facilitador del aprendizaje y de los diálogos e interacciones en el aula.

La enseñanza interactiva, por otra parte, arguye que el rol docente implica cooperar con los estudiantes. Es decir, partir por el respeto hacia sus alumnos y alumnas y, desde ahí, organizar el proceso de enseñanza, motivándolos e instigando su curiosidad, así como fomentando la resolución de sus problemas por sí mismos (Xhemajli, 2016). En las propias palabras de Xhemajli, el rol del docente es ser "the organiser of teaching and partner during the communication with his/her pupils" [organizador de la enseñanza y un compañero durante la comunicación con sus estudiantes]. (2016, p. 33).

2.1.1. Rol docente en el desarrollo del lenguaje

Para Rivera (2021), siguiendo la teoría de Bruner, durante los primeros años de la infancia, los docentes tienen un rol de adulto referente, ello, debido al aprendizaje por imitación de esta etapa etaria. El docente es, después de la familia, el segundo agente que facilita la adquisición del lenguaje en un contexto. Por lo tanto, en el aula, los maestros y maestras deben favorecer el

fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los infantes a través de actividades bien planificadas.

Una perspectiva similar presenta García et al. (2006), quienes señalan que los docentes tienen el rol de acompañar el desarrollo del lenguaje, favoreciendo la adquisición de competencias comunicativas situadas. Para ello, no obstante, es menester que la docente conozca, desde que sus niños y niñas ingresan a la institución, su repertorio verbal y el dominio de las habilidades lingüísticas, en aras de tener una base diagnóstica para la programación de actividades, diseño de estrategias y promoción de espacios para el desarrollo oral.

Castejón (2016) es más directo en plantear el rol del docente en el desarrollo del lenguaje como el de *acompañante*, pues a través de este vínculo entre docente (experto) y niño/a (aprendiz) es que se dan las situaciones propicias para la adquisición y fortalecimiento de las habilidades lingüísticas. Los autores señalan que, a partir de este acompañamiento, que es respetuoso, se facilita el aprendizaje mediante diálogos, el modelamiento, la escucha y el trabajo conjunto.

Por otro lado, Shaughnessy y Sanger (2005) consideran que, además, la docente del aula de preescolar tiene un rol colaborativo con los especialistas en lenguaje y habla una vez que se ha identificado alguna dificultad en el desarrollo del lenguaje de algún niño o niña. En ese sentido, en conjunto y con su ayuda, se deben de presentar adaptaciones viables a las actividades, así como proveer intervenciones que ayuden a los estudiantes a su adecuado desarrollo del lenguaje.

2.2. Estrategias docentes para el desarrollo del componente morfosintáctico

Con la intención de propiciar el lenguaje y fomentar el desarrollo del componente morfosintáctico, Mesta (2021) plantea el uso de sesiones conversacionales. Con esta estrategia se promueve una mayor participación grupal de los niños y niñas, relegándose a ellos la tarea de hablar más, en lugar de la maestra. De esta manera, la maestra guía la conversación sobre las experiencias reales de los estudiantes, invitándolos a participar con preguntas que requieren información por parte de ellos. Estas preguntas están conectadas, pues surgen de una respuesta anterior presentada, ampliándola o redirigiéndola, así como replanteando la estructura de sus oraciones y conjugaciones de manera indirecta.

La estrategia anterior puede ser utilizada tanto en la asamblea, como en juegos simbólicos o de roles, o incluso dramatizaciones que partan de los intereses de los mismos niños y niñas. Lo importante, señala Mesta (2021), es estar presente y guiar la actividad sin introducir demasiada información adulta en la conversación de los niños. La autora también señala el uso de descripciones de imágenes, lugares, acciones u objetos, preferiblemente manipulables, para potenciar el componente morfosintáctico. La manipulación de estos, arguye, aumenta la motivación y permite mayores formas de interacción entre los niños y sus compañeros.

Otra estrategia bastante útil es la creación de secuencias verbales lógicas a partir de historietas. En esta estrategia grupal, cada niño recibe una parte de la historieta y, en conjunto, crean una historia acorde a las imágenes. Con esta actividad, no solo se fomenta el uso de más conjugaciones, que corresponden al componente morfológico, sino también el uso de nexos, que justamente se desarrolla a la edad de cinco años.

Por último, Mesta (2021) plantea la redacción de estos diálogos espontáneos y exposición de vivencias, lo que no solo será una muestra de apoyo y motivación para los estudiantes al sentirse aceptados y valorados, sino que, al escribirlo tal y como los niños y niñas lo dijeron, se mantendrá un

registro de su evolución o las dificultades que presentan en cuanto al desarrollo de su lenguaje y, específicamente, del componente morfosintáctico.

Castañeda (2014), por otro lado, considera entre las actividades didácticas expresivas para el fomento del desarrollo oral y del componente morfosintáctico, implícitamente, a las anécdotas, que son narraciones breves sobre experiencias curiosas e interesantes; así como el uso de los recados, que permiten la participación en conjunto, y secuenciada, de los estudiantes.

Otra estrategia que puede ser empleada de manera flexible, es decir, tanto con cuentos como con pictogramas o imágenes, es la identificación de fallos en la concordancia de género y número. Esta identificación puede darse a través del lenguaje oral, así como también del lenguaje gráfico o escrito. En ese sentido, además de determinar el rol, serán los mismos niños y niñas quienes propongan la adecuada conjugación de las palabras (Llamoca & Vilca, 2021).

2.3. Recursos pedagógicos

De acuerdo a De la Rosa (2021), las imágenes se constituyen como un recurso bastante útil para el desarrollo del componente morfosintáctico. A partir de la lectura de imágenes, sostiene, se fomenta el análisis, la descripción de lo observado a partir del significado asignado, así como también la formulación de oraciones, con todos los componentes de esta. Del mismo modo, las imágenes se pueden aprovechar en actividades de asociación de imágenes, las cuales promueven el aumento del vocabulario, pero también el uso de nexos y la relación de frases.

Mesta (2021), por su lado, incluye el uso de pictogramas como recursos pedagógicos para trabajar el componente morfosintáctico con niñas y niños. Estos, señala, son utilizados para promover la sensibilización de la concordancia de género (femenino y masculino) y número gramatical (singular

y plural): un, una, unos, unas. En ese sentido, se emplean los pictogramas para identificar y determinar el artículo correspondiente a cada imagen presentada.

El uso de los pictogramas en esta actividad puede aumentar su nivel de dificultad de acuerdo a la edad y el avance de los niños, así como contar con variantes como la proposición de preguntas sobre las cualidades de las imágenes mostradas, de modo que se empleen artículos que estén debidamente conjugados con el género y número (Mesta, 2021).

Otro recurso de fácil creación y diversos modos de uso son las tarjetas de campos semánticos. La primera propuesta parte desde el momento en que son entregadas a los alumnos, planteándose el que describan las tarjetas que recibieron, concordando género y número en la estructura de sus oraciones y adjetivos usados. En una segunda propuesta, estas tarjetas pueden ser utilizadas para uso individual, proponiéndole al estudiante construir una oración con el elemento semántico presente en la tarjeta, sin importar en qué parte de la oración lo coloque (Mesta, 2021).

Coronado (2021), resalta la importancia del uso de las canciones como recurso para fomentar el desarrollo del componente morfosintáctico. A través de ellas, señala, se expone a los niños y niñas a constantes estructuras morfológicas y sintácticas como lo son el uso de los artículos, que son aprendidos de manera lúdica mediante estas. Lo más característico de la utilización de canciones es su flexibilidad para poder ser empleadas en cualquier momento de la sesión, así como poder ser repetidas y trabajadas a lo largo de distintas experiencias de aprendizaje si los niños lo solicitan.

Para la construcción de oraciones, Collaguazo (2021) plantea el uso de una ruleta de oraciones, la cual puede contener imágenes o algunas palabras de uso cotidiano, dependiendo del nivel de acercamiento al lenguaje escrito del niño o niña. Así, el niño moverá las partes del círculo, o, en todo caso, las seleccionará a su gusto con el dedo, para formar oraciones en un principio simples. Por supuesto, esta ruleta puede ir aumentando su nivel de

complejidad, así como invitar al estudiante a que cree una historia con todas las oraciones que previamente formó.

Finalmente, una opción más elaborada pero igual de enriquecedora es la elaboración y uso de una maqueta interactiva o un conjunto de ellas. Como la propuesta de Calle (2021), se parte de la creación de una maqueta interactiva de una casa, con sus diferentes espacios y elementos despleables.

En un primer momento, esta maqueta puede ser usada para la descripción de los objetos y espacios, lo que permitirá las conjugaciones de género y número. Posteriormente, con la construcción de un personaje o la creación de otros espacios, de acuerdo a los intereses de los niños, se pueden crear historias al respecto, lo que añadirá el componente de los tiempos verbales a la formulación de oraciones (Calle, 2021).

2.4. Evaluación y retroalimentación

Como señalaron Osorio y López en 2014, en preescolar, el nivel correspondiente a los niños y niñas de cinco años, se apuesta por una evaluación formativa, la cual es entendida como aquella evaluación que permite el alcance de una retroalimentación a los estudiantes, para que estos generen planes y tomen acciones correctivas sobre su propio desempeño. En este nivel educativo, sostienen los autores, la evaluación formativa es un proceso continuo de recopilación de información para conocer mejor a los niños y apoyar su proceso de aprendizaje.

La aplicación de la evaluación formativa en preescolar, plantean Osorio y López (2014), es desarrollada a partir de diversas fuentes de información y distintos instrumentos de recojo de los mismos (observaciones directas, listas de cotejo, semáforos, rúbricas), tomándose luego decisiones pertinentes al respecto. La data recolectada debe de ser empleada por los docentes para identificar necesidades individuales o especiales de los estudiantes, y, a partir

de ello, planificar actividades individuales o grupales que permitan la mejora del proceso de aprendizaje.

Algo similar plantea Velasco (2011), tomando las ideas de Silva (2007), pues, señala, cada niño y niña es una individualidad que cuenta con un ritmo propio y cuenta con logros y dificultades particulares. En ese sentido, la evaluación empleada debe de ser personalizada, con el propósito de conocer en qué estadio se encuentra cada uno y de qué manera van progresando.

No obstante, no debe de ser olvidada la retroalimentación, aspecto clave de la evaluación formativa, y que necesita ser comunicada de manera pertinente y a tiempo a los niños y niñas para que puedan tomar acciones inmediatas para su mejora. Así, la evaluación y la retroalimentación deberían de ser entregadas, preferiblemente, de manera diaria (Osorio & López, 2014; Delgado-Áviles & Román-Cao, 2022).

Asimismo, es imprescindible la comunicación de los diagnósticos iniciales y los consecuentes observadores mensuales a los padres de familia, a través de informes periódicos, para la planificación en conjunto (Osorio & López, 2014).

2.5. Trabajo con las familias

En cuanto al desarrollo del lenguaje oral, Bruner mencionaba el rol fundamental de la familia en la adquisición y desarrollo de este, puesto que la familia es el primer y principal contexto en el que el bebé, y luego el niño o niña, está expuesto al lenguaje (Rivera, 2021).

Con ello concuerda Ramírez (2014), quien señala, además, que el aprendizaje en el hogar, con la familia, se da de manera informal y en un contexto natural, lo que puede ser inmensamente aprovechable si sabe orientar. En síntesis, señala la autora, se habla de un trabajo coordinado entre

familia y docente, a partir de la evaluación formativa, para el desarrollo del lenguaje y del componente morfosintáctico.

Una mirada similar al rol de las familias en el desarrollo del lenguaje oral y, por ende, del componente morfosintáctico, tiene Collaguazo (2021). La autora, no obstante, hace énfasis en un factor clave que debe de estar presente desde la familia en el aprendizaje: un clima favorable y de buenas relaciones entre los miembros de esta. Ello, pues, de estas interacciones dependerá el desenvolvimiento del niño o niña y, a su vez, su motivación al respecto.

Collaguazo (2021) plantea, entonces que, en el trabajo conjunto entre docente y familias para el adecuado desarrollo del componente morfosintáctico en los niños y niñas de cinco años, los familiares más cercanos al niño o niña consideren tres aspectos básicos.

En primer lugar, se espera que los familiares, tutores especialmente, respeten el ritmo del niño o niña en cuanto a su expresión, sin interrumpirla, quitarles la atención o anticipar la respuesta, incluso si tarda en darla (Collaguazo, 2021).

El cuidado del lenguaje de los propios familiares es el segundo aspecto básico, según Collaguazo (2021). En relación con ello, se plantea que no se emplee un lenguaje demasiado infantil, con diminutivos o uso de frases u oraciones dispersas. En cambio, se espera que las oraciones sean concisas, pero con sentido para el niño y una adecuada velocidad y entonación.

Finalmente, se propone enseñar a los niños y niñas como expresarse. Ello, se recalca, sin interrumpir, sino, esperar a que el niño o niña termine de formular su oración y, en caso de esta encontrarse incompleta, repetirla con los elementos omitidos o con una notoria ampliación de la información que él o ella ha dado.

PARTE 2: INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Enfoque y tipo de investigación

El presente trabajo de investigación está enmarcado en un enfoque cualitativo, el cual, según Hernández et al (2014), es un enfoque de indagación flexible que estudia un pequeño número de casos a la vez, o solo uno, que se dan naturalmente, es decir, sin manipular la realidad o los sucesos. Esta clase de enfoque, considerando la naturaleza subjetiva implícita, no busca generalizar, sino, desde su preocupación social, está orientado a comprender o visibilizar los sucesos. Por ello, se parte desde un diseño con datos no estructurados o predeterminados por completo, puesto que la construcción de hipótesis, revisión de las fuentes, entre otros, pueden ser retomados durante el proceso (Hammersley, 2012; Hernández et al., 2014).

De acuerdo con el enfoque, la investigación es de tipo descriptivo, es decir, busca describir y detallar, con especificidad, las características y propiedades del fenómeno o grupo de personas de estudio (Hernández et al., 2014). Como señala Esteban (2018), este tipo de estudio, informa las dimensiones o modos de ser del o de los objetos de estudio, haciendo posible responder a las preguntas que dieron origen a la investigación y, por tanto, formular propuestas de mejora.

1.2. Problema de investigación, objetivos y categorías

Durante los primeros años de vida, específicamente durante el período preescolar, los niños van desarrollando y estableciendo sus competencias comunicativas (Medina et al., 2013), adquiriendo, de ese modo, el lenguaje, que consta de cuatro componentes: semántica, fonología, pragmática y morfosintaxis.

Es así que, a la edad de cinco años, los niños y niñas, en lo referente al componente morfosintáctico, de acuerdo con Herrezuelo (2014) y los Centers for Disease Control and Prevention [CDC] (2018), pueden formular y utilizar oraciones

compuestas y subordinadas con pocos inconvenientes en la concordancia, así como contar historias sencillas y ordenar eventos cronológicamente con estos, utilizando el tiempo futuro y conjugaciones de género-número, entre otros.

Sin embargo, se evidenció una problemática latente en el aula de 5 años asignada para la realización de prácticas pre profesionales, puesto que los niños presentaban dificultades para estructurar sus oraciones y conjugar sus palabras adecuadamente, es decir, en lo referido al desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje de acuerdo al nivel de desarrollo esperado a su edad: ello, como posible consecuencia de la poca interacción que los alumnos tuvieron con sus pares debido al cierre de escuelas por la pandemia del Covid 19, originada por el SARS-CoV-2, y que afectó a más de 1.200 millones de estudiantes en el mundo (CEPAL-UNESCO, 2020).

En ese sentido, y ante la necesidad de una respuesta de la docente frente a esta problemática, el presente estudio, con enfoque cualitativo y de tipo descriptivo, y enmarcado en el área de investigación de Didáctica y Currículo del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, se plantea responder a la pregunta de investigación: *¿Cuál es el rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años de una Institución Educativa Pública de San Miguel?*

Para ello, se planteó un objetivo general y dos objetivos específicos que se detallan a continuación:

Objetivo general:

- Analizar el rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años de una Institución Educativa Pública de San Miguel.

Objetivos específicos:

- Caracterizar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años.

- Describir el rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en los niños de 5 años.

Del mismo modo, se presentan también en un cuadro las categorías y subcategorías que ayudarán a conducir la investigación:

Tabla 2

Categorías y subcategorías

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Caracterizar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años.	Componente morfosintáctico del lenguaje	Definición de lenguaje
		Teorías del desarrollo del lenguaje
		Componentes del lenguaje
		Componente morfosintáctico del lenguaje
		Etapas del desarrollo de la morfosintaxis
Describir el rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años.	Rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico	Desarrollo morfosintáctico a nivel expresivo y comprensivo
		Desarrollo morfosintáctico en niños de 5 años
		Rol docente en el desarrollo del lenguaje
		Estrategias docentes para el desarrollo del componente morfosintáctico

Recursos pedagógicos

Evaluación y retroalimentación

Trabajo con las familias

Elaboración propia

1.3. Fuentes informantes de la investigación

Según el objetivo de la presente investigación, la informante es la docente titular del aula de 5 años de una Institución Educativa Pública de San Miguel. Actualmente, esta docente cuenta con 21 niños de entre 5 y 6 años en su aula: 11 niños y 10 niñas. Asimismo, presenta una experiencia de 27 años en la labor docente y de 5 años laborando en el centro educativo. La decisión de solo tener a esta docente como informante tiene como base a factores técnicos y prácticos (Díaz et al., 2016).

En primer lugar, responde al factor técnico debido a que el objetivo de la investigación es analizar el rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años, y fue en su aula donde se evidenció la problemática, por lo que la información proporcionada por esa docente es clave para el estudio. En segundo lugar, en cuanto a los factores prácticos, se tuvo acceso completo al aula de la docente informante debido a la realización de las prácticas pre profesionales allí.

Dicho ello, también se aplicaron criterios de inclusión para su elección, tales como el que trabaje en una institución educativa pública de San Miguel, sea docente titular a tiempo completo en un aula de 5 años, cuente con experiencia docente de más de 10 años con niños y niñas de 5 años, así como también que demuestre disposición y brinde consentimiento para la aplicación de los instrumentos propios del estudio. Por otro lado, los criterios de exclusión fueron que trabaje en una institución educativa pública de otro distrito, que no sea docente titular a tiempo completo en un

aula de 5 años, experiencia menor a 10 años con niños y niñas de 5 años, y que no demuestre disposición o consentimiento para participar en la investigación.

A continuación, se detallan algunos datos importantes propios del informante en la siguiente tabla.

Tabla 3

Datos de la informante

Informante	Sexo	Especialidad	Años de experiencia en la labor docente	Años de experiencia con niños y niñas de 5 años
Docente titular de un aula de 5 años de una I.E. de San Miguel	Femenino	Educación Inicial	27 años	20 años

Elaboración propia

1.4. Técnicas e instrumentos de la investigación

A fin de desarrollar esta investigación de tipo descriptivo, se emplearon dos técnicas cualitativas, con sus respectivos instrumentos, para el recojo de información: la entrevista y la observación. La primera, es definida como una reunión para el intercambio de información entre el entrevistador y el entrevistado, quien comparte datos sobre algún aspecto de su vida que forma parte del estudio, de modo que, conjuntamente, se construyen significados en torno a ese tema (Vargas, 2012; Hernández et al., 2014). Esta técnica, señalan Díaz-Bravo et al. (2013), es especialmente ventajosa en estudios descriptivos, puesto que busca recabar, de manera precisa, los significados que los informantes, la docente, en este caso, atribuyen a ciertos temas.

Entre los tres tipos de entrevista existentes (estructurada, no estructurada y semiestructurada), se opta por la entrevista semiestructurada, la cual, al consignar una guía de preguntas sobre el tema, pero permitir la libertad al entrevistador para

agregar más de ellas o redireccionar la entrevista en pro de obtener mayor y mejor información, es lo suficientemente flexible para el tema de estudio (Hernández et al., 2014). Por ello, el guion de entrevista (ver anexo 1) es el instrumento seleccionado para esta técnica, brindando, según Hernández et al. (2014), una guía de asuntos o preguntas, que van desde las generales, a las complejas, sensibles y, finalmente, las de cierre, en aras de orientar la entrevista y mantener enfocado el tema de la misma.

La segunda técnica, por otro lado, es la observación, la cual, es una buena opción para estudiar procesos, tales como la enseñanza y el aprendizaje, que no pueden ser comunicados únicamente de manera verbal, pues, como refiere Herrera (s.f.), esta permite obtener información sobre el suceso o fenómeno “tal y como este se produce” (Herrera, s.f.). Del mismo modo, para Hernández et al. (2014), la observación facilita la descripción y comprensión de estas interrelaciones entre las personas y las situaciones, el ambiente social, las actividades individuales y colectivas, los recursos usados y, convenientemente, los hechos relevantes.

En ese sentido, se optó por aplicar una observación no participante, puesto que, como señalan Stickdorn et al. (2018), esta permite revelar las diferencias o similitudes entre lo que el informante dice y lo que realmente hace. Asimismo, se trata de una observación no participante abierta (Stickdorn et al., 2018), debido a que se previó notificar anticipadamente a la docente informante sobre la fecha de la observación y la presencia de la investigadora. Para ello, se empleó la guía de observación como instrumento (Ver anexo 2), que, según Campos y Covarrubias y Lule (2012), facilita la recolección sistemática de información, así como un registro uniforme de la misma.

Ambos instrumentos fueron diseñados a partir del problema de investigación, y en coherencia con los objetivos, categorías y consecuentes subcategorías. Contando con la colaboración de un experto en desarrollo del lenguaje y metodología de la investigación, se le envió una carta de solicitud (Ver anexo 3), así como el diseño de los instrumentos y las respectivas fichas de evaluación (Ver anexos 4, 5, 6 y 7) para recibir su opinión y garantizar, de ese modo, la calidad de los mismos para el estudio.

1.5. Técnicas para la organización, procesamiento y análisis de la información recogida

La organización de la información consta de una secuencia de tres pasos: almacenamiento, codificación y recuperación (Díaz et al., 2016). De ese modo, una vez validados y aplicados los instrumentos de recolección de datos, se procedió con el almacenamiento de la información a través de grabaciones, las cuales fueron posteriormente transcritas. La data de ambos instrumentos se procesó en dos diversas matrices que permitieron su codificación y distribución según sus subcategorías correspondientes. Finalmente, para el análisis se empleó la técnica de la triangulación, la cual favoreció la vinculación y comparación de los hallazgos recabados por ambos instrumentos, así como su discusión con la teoría.

1.6. Principios y aspectos éticos de la investigación

El presente estudio fue conducido bajo los principios éticos de la investigación que plantea la Pontificia Universidad Católica del Perú en Díaz et al. (2016). En ese sentido, parte por el principio de respeto a las personas al informar a la docente previamente sobre la investigación y consultar su participación voluntaria, para lo que se le presentó un consentimiento informado que garantizó la confidencialidad de la data recogida. Asimismo, se respetó el principio de beneficencia y no maleficencia, garantizando el bienestar integral de la informante durante la investigación.

En cuanto al principio de justicia, se veló por respetar los derechos de la docente, así como conducir el estudio sin sesgos o prácticas injustas. El principio de integridad científica, por otro lado, informó el único uso científico de los datos y la recolección de información verídica. Finalmente, se hizo hincapié en el principio de responsabilidad en todo momento de la investigación, tanto en la toma de decisiones antes y durante el estudio, así como también en cuanto a la publicación del mismo.

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente apartado se analizarán los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recojo de data: el guion de entrevista semiestructurada y la guía de observación. La información obtenida se encuentra agrupada de acuerdo a las dos categorías de la investigación, con sus respectivas subcategorías, que responden a los objetivos específicos del presente estudio: (i) Caracterizar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años —comprendido por la entrevista— y (ii) Describir el rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en los niños de 5 años —comprendido por ambos instrumentos—.

Tabla 4

Objetivos específicos, categorías, subcategorías e instrumentos de la investigación

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Instrumento
Caracterizar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años.	2.1. Componente morfosintáctico del lenguaje	2.1.1. Definición de lenguaje 2.1.2. Teorías del desarrollo del lenguaje 2.1.3. Componentes del lenguaje 2.1.4. Componente morfosintáctico del lenguaje 2.1.5. Etapas del desarrollo de la morfosintaxis 2.1.6. Desarrollo morfosintáctico a nivel comprensivo y expresivo 2.1.7. Desarrollo morfosintáctico en niños de 5 años	Guion de entrevista

Describir el rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en los niños de 5 años.	2.2. Rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico	2.2.1. Rol docente en el desarrollo del lenguaje	Guion de entrevista
		2.2.2. Estrategias docentes para el desarrollo del componente morfosintáctico	
		2.2.3. Recursos pedagógicos	
		2.2.4. Evaluación y retroalimentación	Guía de observación
		2.2.5. Trabajo con las familias	

Elaboración propia

Del mismo modo, es preciso mencionar que, además del contraste entre lo obtenido de ambos instrumentos, la información se analizó bajo los referentes teóricos precisados en el marco contextual.

2.1. Categoría 1: Componente morfosintáctico del lenguaje

2.1.1. Definición de lenguaje

Es necesario partir de la comprensión que tiene la docente de lo que significa "lenguaje" para poder entender las decisiones y estrategias que emplea respecto al componente morfosintáctico en cuestión. Una definición clara y concisa de lo que es lenguaje la presenta Navarro (2005), al sostener que el lenguaje es la capacidad que tiene el ser humano para comunicarse, para expresar lo que piensa y siente. Aquello está estrechamente relacionado con lo que mencionó la docente durante la entrevista, refiriendo que "El lenguaje es la manera en cómo hablan, cómo se expresan. (...) es una manera de comunicarse" (DO1DL-1)¹.

La docente sostiene la importancia de la oralidad del lenguaje, específicamente al referirse a lo necesario que es que un niño pronuncie bien para comunicarse. Sin embargo, la concepción que tiene la docente sobre el lenguaje no se queda allí, sino que recalca aquello como el medio para que el niño o hablante comunique sus

¹ Codificación empleada para la organización de los hallazgos en las matrices, en donde DO1 representa Docente 1, DL hace referencia a la categoría (Definición de Lenguaje) y 1 al número de la pregunta.

deseos: "El lenguaje es importante porque el niño tiene que saber pronunciarlo, expresarse, a través de ello él manifiesta qué es lo que desea" (DO1DL-2). Bonvillain (2020) hace hincapié también en ello, señalando al lenguaje como esencial para las interacciones humanas, pues es este el que permite que se transmitan ideas, intenciones y deseos entre las personas.

Gómez (2016) y Owens (2013) determinan al lenguaje como un mecanismo clave para la socialización, un "código socialmente compartido" en palabras de Owens, concepto al cual no es totalmente ajeno la docente, puesto que señala que "Comunicarse en la manera en cómo está en casa, con su familia" (DO1DL-1), reconociendo el componente social del lenguaje en el ámbito familiar, pero también en un contexto comunicativo importante como lo es la escuela, al asegurar que el uso del lenguaje es "básico en inicial" (DO1DL-2).

Por otro lado, pese a que, según lo analizado hasta el momento, la docente otorga mayor énfasis a la parte oral del lenguaje, en la entrevista manifiesta, a su vez, la dimensión corporal del mismo, expresando que el lenguaje "es una manera de comunicarse, también, no solamente hablando, sino también con su cuerpo, sus expresiones también dicen muchas cosas" (DO1DL-2).

Así, si bien la docente entrevistada no señala explícitamente la importancia del lenguaje para el desarrollo del hablante y la concepción del mundo que lo rodea (Bonvillain, 2020) o se refiere a las capacidades motoras, cognitivas y socioemocionales que requiere (Navarro, 2005; Gutiérrez & De la Rosa, 2016), es evidente que conoce lo clave de este para las interacciones y la inserción social del hablante en la sociedad, dándole especial peso al lenguaje oral y corporal.

2.1.2. Teorías del desarrollo del lenguaje

En lo que concierne a esta subcategoría, es necesario indicar que la docente no precisó respuesta explícita respecto a la pregunta sobre las teorías del desarrollo del lenguaje que conoce, pese a la reformulación de la misma. Por ello, se analizarán sus concepciones implícitas en cuanto a cómo cree que se desarrolla el lenguaje del niño.

En primera instancia parece que la noción del desarrollo del lenguaje que maneja la docente está bastante relacionada con la teoría innatista de Chomsky, que afirma la predisposición innata al lenguaje que tienen los seres humanos al nacer, lo que permite que el bebé produzca y use el lenguaje sin importar la cultura o lugar en el que nazca (Chavarría & Jaramillo, 2021; Coronado, 2021). Ello, pues hace mención del inicio de este proceso del desarrollo del lenguaje desde el nacimiento, al referir que el lenguaje “es lo que uno tiene desde su lengua materna, desde su nacimiento” (DO1TDL-1) y que “es algo que está en nuestro propio desarrollo, en el desarrollo del ser humano” (DO1TDL-4).

No obstante, la docente reconoce también que, pese a lo innato del desarrollo del lenguaje, esto es, en realidad, un proceso con etapas: “Así como estamos dentro de la barriguita y hay un tiempo para nacer, todo es un proceso” (DO1TDL-4), señalando que el bebé comienza a aprender más sobre el lenguaje conforme crece. Así, concuerda con la idea de Piaget y su teoría cognitivista, que proponen al desarrollo del lenguaje como un constante proceso madurativo de las facultades cognitivas (Chavarría & Jaramillo, 2021).

Ahora, si bien señala el constante desarrollo del lenguaje de la mano con la maduración del niño, la docente entrevistada tiene bastante claro, y reconoce de manera directa, el aprendizaje del lenguaje por asociación que comienza desde que son bebés. Así, afirma que este “Comienza primero con los sonidos con los que el niño se va relacionando... la imagen de su mamá, que es la primera persona que tiene a su lado, y lo va relacionando con su mamá” (DO1TDL-4).

Es decir, manifiesta que el desarrollo del lenguaje incluye también la asociación de estímulo-respuesta, como plantearon los defensores de la teoría conductista, aludiendo al aprendizaje del lenguaje a través de condicionamientos simples, como podría ser el llanto como estímulo y la aparición de la madre como respuesta, asociación que con el tiempo podría extenderse a la imitación de palabras en diferentes contextos (Owens, como se cita en Coronado, 2021).

A pesar que la concepción que presenta la docente respecto al desarrollo del lenguaje presenta algunos matices de las teorías innatista, cognitivista y conductista, la que parece apegarse más a su modo de catalogar el desarrollo del lenguaje es la desarrollada por Vygotsky, llamada teoría sociocultural. Ello, pues, esta considera la

capacidad innata de los bebés para acceder al lenguaje y algunas etapas en este proceso, pero también un aspecto que la docente recalca especialmente: el componente social.

Vygotsky (como se cita en Chavarría & Jaramillo, 2021) señala que, al principio, el uso del lenguaje que hace el bebé es básicamente social y con el objetivo de expresar sus necesidades, a lo que la maestra entrevistada refiere, respecto al bebé, que "su manera de comunicarse de él es a través del llanto, esa es la primera comunicación que él tiene, cada vez que tiene una necesidad, pues él lo comunica de esa forma" (DO1TDL-4), es decir, establece y reconoce el acto de llorar como el primer lenguaje del bebé, con el propósito único de expresar una necesidad.

Del mismo modo, concuerda también con la teoría sociocultural al aludir específicamente al contacto comunicativo que el bebé tiene con su familia y, mediante el cual, haciendo uso de sus capacidades innatas, relaciona lo que escucha y ve durante las interacciones que sus familiares tienen con él, o entre ellos, para adquirir algunas palabras y conceptos, para desarrollar su lenguaje:

Y luego de ahí como está con su familia, entonces él va relacionando lo que escucha, con todo lo que tiene en el cerebro, él va relacionando todo, por eso sus primeras palabras que él va diciendo. La... la primera visualización que tiene el niño es su familia, su mamá, su papá, con el que él vive, entonces eso es lo que él aprende, su lengua materna, es muy importante. (DO1TDL-4)

Así, pese a no haber consignado nombres de autores o teorías en específico, mediante la entrevista, se determinó que la docente tiene presente el factor innato del lenguaje con el que cuentan los seres humanos, el desarrollo del lenguaje como un proceso madurativo, la presencia de asociaciones en un primer momento como medio de aprendizaje del mismo y, específicamente, la implicancia del factor social durante todo el proceso.

2.1.3. Componentes del lenguaje

En esta subcategoría tampoco se obtuvo una respuesta concisa y explícita de la docente sobre los componentes del lenguaje, los cuales, según Aparici e Igualada (2019) son cuatro: componente léxico-semántico, componente fonológico, componente pragmático y componente morfosintáctico.

El primer componente, el componente léxico-semántico, desde la semántica, estudia las relaciones existentes entre los significados de las distintas palabras que existen (Owens, 2003), mientras que, desde el léxico, le compete el estudio del origen o la forma de las palabras (Caamaño, 2019; Martínez, 2020). El segundo, por otra parte, como plantean Owens (2003) y Aparici e Igualada (2019), atañe al estudio de las reglas que rigen a los sonidos de la lengua, sea en estructura, organización o secuencia y, de la mano de la fonética, estudia también la producción y percepción de los mismos.

El componente pragmático, a su vez, está estrechamente relacionado con el modo en que se usa el lenguaje para la comunicación en contextos diversos, permitiendo las inferencias o la revisión y ajuste de interpretaciones (Aparici e Igualada, 2019; Deleau, 2012). Por último, el componente morfosintáctico, que es el que se analiza en el presente estudio, se refiere, desde la morfología, a la organización interna de las palabras y, desde la sintaxis, a la estructura de las oraciones (Owens, 2003).

Ante la pregunta sobre los componentes del lenguaje que la docente conocía, sin embargo, además de la mención del componente morfosintáctico, la maestra mencionó, en cambio, dos procesos importantes en el acto comunicativo como lo son "Hablar, escuchar..." (DO1CDL-5), pero que no conciernen a los componentes del lenguaje.

Sin embargo, es preciso recalcar que, durante su respuesta a otras preguntas de la entrevista fue evidente su conocimiento sobre el desarrollo y uso de estrategias para trabajar el componente fonológico del lenguaje.

2.1.4. Componente morfosintáctico del lenguaje

Como se señaló en el apartado anterior, el componente morfosintáctico del lenguaje, desde el lado de la morfología se refiere al estudio de las unidades mínimas de significado (morfemas) que comprenden la organización interna de las palabras. Desde la sintaxis, por otro lado, se encarga al orden de las palabras dentro de una oración o frase, estudiando y reglando esta estructura (Owens, 2003). Así, como una

sola disciplina, la morfosintaxis atañe al orden, conformación y expresión de estas estructuras de significado (Puyuelo, 2003, como se cita en Dávila & Heredia, 2017).

Al respecto, cuando a la docente se le preguntó por su definición del componente morfosintáctico refirió: "más que nada creo que se refiere a las partes que componen una oración" (DO1CML-6). Es decir, la concepción que tiene sobre el componente está netamente relacionada a la sintaxis. No obstante, mencionando únicamente los componentes de la oración, deja de lado las reglas de la estructura de las oraciones/frases que también atañen a la sintaxis.

En una posterior respuesta sobre el desarrollo del componente morfosintáctico, sin embargo, de manera implícita hace mención a la morfología, refiriéndose al morfema de género al describir algunos usos incorrectos de los niños del aula de 5 años al conjugar la forma femenina de sapo: "Por ejemplo, si es el sapo, ellos dicen la sapa, ¿no? Ellos dicen así, pero ya uno le va diciendo: no, hay un sapo, y es hembra o es macho, se le dice hembra y se le dice macho" (DO1DMCE-8).

Del mismo modo, en otra respuesta suya, se evidencia su percepción sobre los morfemas de número (singular y plural), refiriendo

Por ejemplo, cuando trabajamos con los tachos yo les dije una vez ¿Y cómo diríamos acá? Los tachos. Y me dicen: Miss, no son los tachos. ¿Por qué no se diría los tachos? Le dije así. -Porque solamente hay un tacho nada más. Ya, ¿entonces cómo diría? -El tacho, miss. Ahh ya, Entonces el tacho cuando es uno, y los tachos cuando son varios. Y entre mí yo dije: singular y plural. (DO1RDL-10)

A pesar de esta comprensión implícita del componente morfosintáctico, al cuestionarle a la docente sobre la importancia de este, se refirió a su aporte en la escritura, específicamente en cuanto al orden con el que se escriben las oraciones, señalando que "más que nada es importante porque nosotros tenemos una manera de escribir, una manera de comenzar a escribir, entonces los niños son muy visuales, ellos siempre nos están observando lo que nosotros estamos haciendo" (DO1CML-6). Es decir, valora a la morfosintaxis por su papel en la escritura de oraciones de los niños y niñas.

Como plantean Dávila y Heredia (2017), el conocimiento y estudio del componente morfosintáctico es clave para identificar e intervenir ante posibles dificultades de lenguaje en los niños y niñas, puesto que este facilita las capacidades

necesarias para el inicio de la lectoescritura al competir a la secuencia y encadenamiento de palabras en los textos. Así, pese a que la docente no presenta una definición clara sobre este componente, limitándose al aspecto sintáctico en su respuesta y a su alcance en la escritura, en su práctica docente, según señala, atañe a la morfología en diversos contextos.

2.1.5. Etapas del desarrollo de la morfosintaxis

Si bien existe discusión sobre la edad en la que se da inicio al desarrollo del componente morfosintáctico, por la integralidad de la teoría, se toma en cuenta el modelo de etapas del desarrollo de las producciones morfosintácticas planteado por Aparici e Igualada (2019) con base en las ideas de Tomasello y Brooks (2019), identificando así cuatro etapas.

La primera etapa, denominada Holofrástica o de una palabra, aparece entre los doce y dieciocho meses, y está bastante relacionada al aspecto léxico, puesto que se refiere a la producción de las primera palabras aisladas, las cuales, también tienen un estatus implícito de frase (Aparici & Igualada, 2019).

La etapa siguiente es la de Habla telegráfica, en la que están presentes las primeras combinaciones de palabras, las cuales se caracterizan por compartir la misma entonación, que hace el infante y que se hace presente alrededor de los dieciocho meses. Durante el período de habla telegráfica, si bien se mantiene el orden correcto de las palabras, se omiten las categorías funcionales que son comunes en las frases adultas, pero que no afectan necesariamente a la comprensión del mensaje (Aparici & Igualada, 2019).

La tercera etapa, por otra parte, es la de Productividad parcial, la cual se desarrolla entre los dos y tres años, y en la que, si bien se empiezan a emplear marcadores sintácticos y morfológicos para ciertas situaciones, los niños y niñas aún presentan dificultades para generalizarlos (Aparici & Igualada, 2019). Asimismo, según lo planteado por Díez et al. en 2009, en esta etapa los infantes comienzan a construir combinaciones de tres palabras y oraciones coordinadas, aún también con ciertas complicaciones.

La cuarta etapa, denominada por Aparici e Iguialada en 2019 como la de Competencia adulta, se desarrolla a partir de los tres años y es en la cual se evidencia las intenciones comunicativas con mayor número, complejidad y diversidad de recursos, produciendo y comprendiendo oraciones cada vez más complejas.

Al ser consultada respecto a su conocimiento sobre estas etapas, sin embargo, la docente refirió que "Más que nada primero se comienza con ellos lo más fácil, los sonidos onomatopéyicos, la discriminación auditiva, eso es básico. Entonces él va relacionando y uno le va relacionando el sonido de los animalitos con lo que él quiere aprender" (DO1EDM-7). Es decir, no aludió a las etapas del desarrollo del componente morfosintáctico, sino que señaló la metodología utilizada para favorecer el componente fonológico del lenguaje.

No obstante, en una posterior pregunta, la docente entrevistada señala que un niño de 5 años "puede ordenar oraciones, pero siempre también ayudarse de una imagen" (DO1DM5-9). En otras palabras, identifica implícitamente la etapa de Competencia adulta como aquella en la que se encuentran sus niños, reconociendo que ya han adquirido los recursos necesarios para poder comprender y expresar oraciones y, a partir de ello, ordenarlas según lo requerido.

2.1.6. Desarrollo morfosintáctico a nivel comprensivo y expresivo

A nivel comprensivo, Dávila y Heredia (2017), siguiendo lo planteado por Kann y Swaab (2002), mencionan una serie de etapas en el procesamiento sintáctico. Primero se habla de la construcción de la estructura sintáctica, combinando palabras y unidades más grandes. Posteriormente, la revisión de la concordancia en género y número, así como de tiempo. Luego, se considera la asignación de roles temáticos y, finalmente, la complejidad de la estructura.

Cuando se le preguntó a la docente sobre sus concepciones acerca del desarrollo del componente morfosintáctico a nivel comprensivo, sin embargo, si bien reconoce que "es un proceso que viene y va avanzando" (DO1DMCE-8), no refiere ninguna las etapas antes mencionadas, de lo que se infiere un conocimiento escaso sobre la parte comprensiva de este componente.

Por otro lado, en cuanto a la parte expresiva del componente morfosintáctico, Dávila y Heredia (2017) rescatan cuatro etapas de este proceso, a nivel oral, según la teoría psicolingüística. Primero, se habla de una etapa conceptual, la cual considera las intenciones comunicativas que tiene el emisor para comenzar con la formulación del mensaje. Justamente, en la etapa posterior, la etapa formulativa, se comienza la construcción de las estructuras sintácticas a través de una recuperación mental a nivel léxico y sintáctico.

En la etapa articuladora, consecuentemente, están remitidas las especificaciones necesarias para expresar el mensaje construido. Finalmente, en la etapa del monitoreo, se considera, a partir de la detección de posibles errores en la transmisión del mensaje, la reformulación del mismo (Dávila & Heredia, 2017).

Al respecto, la docente, a pesar de que no reconoce de manera explícita las etapas de este proceso expresivo, hace referencia a la necesidad de recursos visuales para favorecer la etapa conceptual:

Los niños son visuales, eso es algo neto de ellos. Entonces ellos están siempre observando lo que hay a su alrededor, ellos ni siquiera saben leer, pero basta con que salgan a un lugar y ya relacionen ese dibujito con ese colorcito, ya dicen: Ya estoy en Tottus, ya venimos a Tottus. (DO1DMCE-8)

Para ambos casos, respecto al desarrollo del componente morfosintáctico a nivel comprensivo y expresivo, es evidente que la docente no maneja teoría al respecto de sus etapas. Sin embargo, reconoce aquello como un proceso y es consciente de que los recursos visuales facilitan la producción de oraciones.

2.1.7. Desarrollo morfosintáctico en niños de 5 años

La docente, que cuenta con un período de 20 años de experiencia trabajando con niños y niñas de cinco años, reconoce eficientemente algunos aspectos del desarrollo morfosintáctico en niños de esa edad.

En primera instancia, la maestra entrevistada reconoce que los niños y niñas de 5 años ya han adquirido las suficientes capacidades morfosintácticas como para poder comprender, expresar y ordenar oraciones, pues señala que un infante de 5 años "puede ordenar oraciones" (DO1DM5-9) y que, respecto con el aprendizaje y lectura de oraciones "los niños de 5 años ya tienen esa iniciativa, esa curiosidad por

aprender, por leer" (DO1DMCE-8) porque "ya están con la edad, ya tienen la madurez, lo que uno les da la oportunidad y la confianza necesaria, ellos se explayan, basta con que comience una y la otra le sigue" (DO1DMCE-8).

Aquello concuerda con lo que aseveran Aparici e Igualada (2019) en su modelo de etapas del desarrollo morfosintáctico, pues postulan que, a esta edad, los niños se encuentran en la etapa de Competencia adulta, en donde ya han adquirido aproximadamente el 80% de las estructuras sintácticas que les servirán para toda su vida (Gutiérrez & De la Rosa, 2016).

Por ello, la docente asegura que los niños de 5 años, pese a presentar algunas pocas dificultades, ya hacen uso de conjugaciones de género y reconocen el error en la conjugación al escucharlo, como ejemplifica al mencionar uno de los juegos que suele hacer con ellos y frente al que obtiene respuestas acertadas de sus niños: "cuando vamos leyendo "el taza", ¿y suena bien decir "el taza"? ¿Cómo sonaría mejor? La taza, la taza de leche que ustedes toman todos los días..." (DO1DMCE-8).

Del mismo modo, comenta, los niños de 5 años también realizan conjugaciones de número, junto con su respectivo artículo, lo que queda ejemplificado cuando se refiere a lo que sucedió durante la canción de la lonchera al momento de plantearles una problemática para que puedan reflexionar por sí mismos la conjugación

Por ejemplo, cuando trabajamos con los tachos yo les dije una vez ¿Y cómo diríamos acá? Los tachos. Y me dicen: Miss, no son los tachos. ¿Por qué no se diría los tachos? Le dije así. -Porque solamente hay un tacho nada más. Ya, ¿entonces cómo diría? -El tacho, miss. Ahh ya, Entonces el tacho cuando es uno, y los tachos cuando son varios. Y entre mí yo dije: singular y plural. (DO1RDL-10)

De igual manera, y para buscar generalizar su comprensión de esta conjugación de tiempo planteó

¿Cómo diría acá en el salón? ¿La mesa o las mesas? LAS MESAS. ¿Y por qué decimos las mesas? Ah, me dicen porque hay varias mesas. Así como decimos LOS tachos, también decimos LAS mesas. (DO1RDL-10)

Esto va acorde a lo que se espera que un niño de 5 años comprenda y exprese a manera morfosintáctica según Díez et al., 2009, que postula que el conjugar género y número ya es una capacidad presente incluso desde los cuatro años.

Parte de la Competencia adulta que plantean Aparici e Igualada (2019), que es la etapa en la que se encuentran los niños de 5 años, implica que comprendan y expresen con facilidad las oraciones interrogativas, así como se inicien en el proceso de adquisición de oraciones interrogativas y negativas. El uso eficaz de estos tipos de oraciones queda reflejado en lo que comenta la docente:

Entonces yo les dije: chicos, y ustedes creen que como estamos hablando ahora del ratoncito Pérez, de la muelita, ¿podemos crear ahora una oración? Y por ahí M, me dijo: - No, miss, no podemos crear una oración; y por ahí otro niño me dijo: - Sí, miss, sí podemos. Y ¿qué cosa creen que podemos ponerle a esa oración? ¿Tú por qué crees que no podemos crear una oración? Y ella me respondió; - Porque no, no podemos. Entonces le dije que por qué, que tiene que haber un motivo. (DO1DMCE-8)

Asimismo, la docente es consciente de que, a esta edad, los niños formulan y ordenan oraciones en tiempo presente con facilidad según lo referido sobre sus estrategias y los ejercicios prácticos que plantea

Por ejemplo, le puedo dar una imagen de un perrito que está comiendo su pancito y está en el parque. Y yo le pregunto ¿Quién está acá? Entonces él me va a decir "Ah, miss, es un perrito, que está comiendo su pan, que está en el parque". Todo, todo me va a decir de esa imagen. Entonces cómo podríamos ponerlo para que sea una oración, y comenzamos. EL ¿Quién está en el dibujo? Perro. EL PERRO ¿Qué está haciendo el perro? Está comiéndose un pan. Entonces EL PERRO COME PAN, así, con las preguntas ¿Quién está ahí? ¿Qué hace? ¿Dónde está? (DO1DM5-9)

La maestra también hace mención a la capacidad de conjugar oraciones en pasado que tienen los niños de 5 años, como manifiesta en el siguiente extracto de la entrevista:

Entonces aceptaron y como estaban hablando del ratón Pérez, yo comencé: Yo dije EL, y no sé quién dijo por allí EL RATÓN PÉREZ. EL RATÓN PÉREZ SE ROBÓ LOS DIENTES. Pero ahí hubo discusión: - pero el ratón Pérez no se roba los dientes, él se lleva los dientes y te deja tu propina, dijo J. Entonces quedamos así EL RATÓN PÉREZ SE LLEVÓ, y de ahí dijeron MUCHOS DIENTES, y ahí quedó.

Como se aprecia a partir de lo señalado, la docente no reconoce explícitamente que los niños y niñas de 5 años pueden conjugar oraciones en tiempo presente y pasado, pero el trabajo con estos tiempos verbales es algo que desarrolla en el día a día con sus niños de esa edad, lo cual, efectivamente, para Herrezuelo (2014), son capacidades con las que los niños ya cuentan desde antes de los cinco años. A su vez, además del manejo de estos tiempos, en el último extracto se evidencia incluso

el uso de adjetivos de cantidad «muchos», también parte de la complejidad que ya maneja el grupo etario.

Ahora bien, con respecto al tiempo futuro, Herrezuelo (2014) y Bonilla-Solórzano (2016) plantean que es a esta edad cuando los niños y niñas empiezan a aprenderlo y que, aproximadamente a finales de esta, recién pueden afianzarlo. Acorde a ello, en sus respuestas la entrevistada no menciona el trabajo o la práctica de este tiempo desde su rol docente, sin embargo, sí señala algunas producciones conjugadas en este tiempo que parten de los propios niños, como el caso de la niña J²:

Entonces ahí comenzaron a hablar de su diente, que si iban al dentista, que si se lavaban los dientes, y salió ahí el ratón Pérez. Y en ese momento J, creó un texto de la muelita. Diente, dientecito, ¿cuándo te caerás? Cuando tú te caigas, el ratoncito Pérez vendrá. (DO1DMCE-8)

Así, en este extracto de la narración de la docente, es notorio que no solo la niña J conjuga una oración en tiempo futuro, sino que esta es subordinada —un tipo de oración compuesta, parte de la complejidad de las producciones en esta etapa etaria (Herrezuelo, 2014; Bonilla-Solórzano, 2016)— e incluso nutre su construcción sintáctica con diminutivos y una pregunta.

De igual modo, la entrevistada reconoce de manera implícita que los niños y niñas de 5 años pueden realizar descripciones o relatar historias, puesto que es algo que observa en el aula, como cuando refirió que sus niños comenzaron a hablar de los dientes y el Ratón Pérez (DO1DMCE-8), pero que también busca fomentar continuamente con diversas estrategias y recursos:

Tú le brindas unas tarjetitas y ya como observa, él te cuenta. También le das, así como los pictogramas, y le das diferentes, le das tres, entonces ya va ordenando... EL NIÑO TOMA LECHE, por ejemplo, le pone EL, una imagen de niño y una imagen de leche, y él ya te va diciendo. Pero así, indistintamente, con las cosas que le pasan, lo que hace en la casa, lo que toma en su desayuno, lo que les ha pasado. (DO1DM5-9)

Del análisis de sus respuestas junto con la teoría, se infiere que, debido a su vasta experiencia con la edad, la docente tiene algunas concepciones básicas sobre el desarrollo morfosintáctico de los niños de 5 años, aunque no maneje

² En la investigación se denominará a los niños por letras, con la intención de mantener la confidencialidad del estudio.

específicamente la teoría al respecto. De manera explícita reconoce que los niños y niñas de esta edad cuentan con las capacidades necesarias para ordenar oraciones en presente, conjugando en género y número. Asimismo, de manera implícita, a través de sus relatos y estrategias, se determina que conoce también los otros tiempos verbales que manejan los niños, así como el uso de tipos de oraciones más complejas.

2.2. Categoría 2: Rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico

2.2.1. Rol docente en el desarrollo del lenguaje

El rol docente es, para García (2020), la manera en que el profesor o profesora realiza su práctica, interactúa con los niños y niñas e influye en su motivación y construcción de conocimientos.

Parte de este rol docente, desde la visión de la enseñanza interactiva, señala Xhemajli (2016), es organizar el proceso de enseñanza desde el respeto y propiciando la motivación de sus alumnos. Aquello se puede apreciar en lo que comenta la docente respecto a su actuar frente a errores en la pronunciación y conjugación de los niños, al señalar:

Yo dejo que el niño pronuncie tal cual él lo considera, pero al momento que yo estoy trabajando no le digo que está mal lo que está diciendo, simplemente yo lo digo, pero lo digo de otra manera, de la forma correcta. (DO1RDL-10)

En la cita textual de su respuesta, se evidencia que, incluso ante errores de los niños, no desestima sus intenciones comunicativas, sino que respeta sus participaciones en la sesión/conversación y, en cambio, ofrece la conjugación o pronunciación correcta como una extensión. Esto, asimismo, se relaciona con lo observado en la OB2 y OB3, en donde, pese a algunas respuestas fuera del contexto o difíciles de comprender sintácticamente, la docente no las menosprecia.

Por otro lado, el factor de la motivación también está presente en el rol de la docente entrevistada, pues aprovecha eficientemente las actividades en las que los niños ya están bastante involucrados e interesados para favorecer el desarrollo del componente morfosintáctico, como se observó en la OB3, cuando, después de que los niños y niñas de 5 años se hubieran divertido jugando en la tienda del salón, les propuso crear oraciones al respecto. Del mismo modo sucede con los recursos que

utiliza, recursos con los que sus niños ya están familiarizados, disfrutan, los motivan, y la docente les vuelve a proporcionar cuando se lo solicitan, como evidencia al decir " (...) por ejemplo, los cuentos de absurdos, que siempre me lo piden" (DO1EDM-11).

Al ser consultada específicamente sobre cuál cree que es su rol como docente en el desarrollo del lenguaje, la docente manifestó "Como ellos están atentos a lo que uno dice, entonces uno tiene que estar ahí diciéndolo de una forma correcta" (DO1RDL-10), es decir, se infiere que considera tener un rol de adulto referente, pues está consciente de que sus niños y niñas imitarán su uso del lenguaje (Rivera, 2021).

Como sucedió cuando la docente refirió en la entrevista que propuso crear oraciones a partir de una historia acerca del Ratón Pérez que los niños compartían por voluntad propia (DO1DMCE-8), se observó en la OB2 y OB3 que la maestra aprovechó situaciones cotidianas en el aula para promover el diálogo y el desarrollo del lenguaje, accionar que concuerda con lo que Castejón (2016) denomina como el rol de acompañante en el proceso educativo.

Además del respeto y la propiciación del diálogo, otra característica del rol de acompañante, para García et al. (2006), es, como docente, conocer desde el inicio del año escolar, el repertorio verbal y el dominio de habilidades lingüísticas de sus niños. Esto es también señalado por la docente, quien mencionó en una de sus respuestas que desde el ingreso a la institución educativa " (...) siempre se pregunta cuál fueron sus primeras palabras que pronunció, a qué edad lo dijo, en qué tiempo caminó, todo eso" (DO1TCF-16).

Del mismo modo, en la entrevista, la maestra comentó tener conocimiento de quiénes presentan algunas dificultades lingüísticas al señalar "Por ejemplo, un problema de lenguaje que lo tienen bien pronunciado D, P (...)" (DO1TCF-16) y tomar acciones al respecto:

Y ya tú les vas dando la oportunidad al que menos participa para que salga, para ir reforzándole un poquito más. Porque tú en tu grupo ya sabes a quién le tienes que dar más y quién es el que necesita menos de tu tiempo en esa actividad. Y al que necesita más le das, le pones un poquito más de tiempo. (DO1ER-14)

Esto se confirmó durante la OB2, puesto que, al momento de solicitar voluntarios para describir a un peluche de serpiente, pese a la gran afluencia de interesados en participar, la docente eligió específicamente a una niña (niña B), que

no mostró involucramiento en el diálogo anterior. A continuación, se detalla cómo estimula su participación y busca que expanda sus respuestas.

Do: B, dime tú. ¿Qué tiene la serpiente? ¿Cómo es?

Niña B: Tiene una lengua

Do: ¿De qué color es su lengua?

Niña B: Roja.

Do: ¿Y ella cómo es? (en referencia a la serpiente)

Niña: Ella es de color rosado. (OB2)

2.2.2. Estrategias docentes para el desarrollo del componente morfosintáctico

Formular actividades bien planificadas, que contengan estrategias diversas y adecuadas para favorecer el desarrollo del lenguaje en los niños, es parte del rol docente (Rivera, 2021). Por ello, en este apartado se analizarán las estrategias para promover el desarrollo del componente morfosintáctico que refiere la docente y, por lo tanto, pone en práctica. Para facilitar la comprensión y el análisis, se propone un gráfico sintetizador de estas estrategias señaladas por la entrevistada.

Figura 2

Estrategias docentes para el desarrollo del componente morfosintáctico en niños de 5 años



Elaboración propia

2.2.2.1. Sesiones conversacionales.

Una de las estrategias más conocidas para favorecer el desarrollo del lenguaje, y del componente morfosintáctico, son las sesiones conversacionales. Esta estrategia promueve mayor participación oral de las niñas y niños de manera grupal, relatando sus experiencias significativas, siendo la maestra únicamente guía en este proceso (Mesta, 2021).

La docente refirió hacer uso de esta estrategia durante la entrevista, señalando que se aprovecha cualquier momento en el nivel inicial para trabajar el lenguaje, sea al inicio de la jornada o durante las actividades permanentes (DO1DMCE-8). Esto se evidenció durante la OB2 al momento del conteo de las niñas que asistieron ese día, momento en que una niña es seleccionada o voluntaria para hacerlo y realiza el conteo acercándose a cada una de sus compañeras. En este momento, usualmente la docente no interviene, sino que son los demás niños y niñas quienes cuentan con ella y la corrigen de ser necesario. Sin embargo, en esta ocasión la docente interrumpió a la niña para hacer una corrección indirecta.

Do: A, cuenta a las niñas.

Niña A: Uno... (señala a la primera niña, acercándose)

Do: Una... femenino.

Niña V: ¡Sí, somos niñas!

A: Una, dos, tres... (OB2)

Como se evidenció en la interacción, la docente interrumpe respetuosamente a la niña para corregir un error de conjugación de género. La maestra no menciona en ningún momento que la niña se ha equivocado, no obstante, desde su rol, replantea la conjugación para mostrarle el modo adecuado, lo que logra que otra niña también se dé cuenta de ello. Esto es parte de la estrategia de Mesta (2021), quien señala que, además del replanteamiento de las estructuras y conjugaciones, la docente puede formular preguntas para recopilar más información de los estudiantes y, por tanto, mayores producciones morfosintácticas.

2.2.2.2. Relato de anécdotas.

A partir del relato de anécdotas, arguye Castañeda (2014), se fomenta la expresión oral y el desarrollo del componente morfosintáctico, ya que estas narraciones breves implican secuencia, uso de nexos y el involucramiento constante entre emisor-receptor.

En relación con ello, la entrevistada refirió que “se mantiene una comunicación activa con ellos (sus alumnos)” (DO1DMCE-8), por lo que los niños y niñas suelen compartir con ella lo que piensan, lo que les ha pasado o incluso lo que sueñan, como relató que sucedió en la ya referida conversación sobre el ratón Pérez:

(...) por ejemplo hoy día me estaban contando lo que se habían soñado. Ahí, de la nada se forman las cosas. También comenzaron con el diente, y todo porque había venido una niña con unas tarjetitas que su papá es dentista y les había dado. Entonces ahí comenzaron a hablar de su diente, que si iban al dentista, que si se lavaban los dientes, y salió ahí el ratón Pérez. (DO1DMCE-8)

Este ambiente de confianza y de comunicación activa entre la docente y estudiantes pudo ser observado durante la OB1, en la cual, mientras uno de los niños realizaba la actividad con guía de la docente, comentó algo sobre su cumpleaños.

Niño P: El otro día va a ser mi cumpleaños.

Do: ¿El otro día? El otro año...

Niño: Shí, el otro año va a ser mi cumpleaños. (OB1)

Esta interacción es rica, pues, además de la confianza notoria, se evidencia que la producción verbal que el niño comparte presenta un error respecto a un adverbio de tiempo, y la docente, tal como señaló en respuestas anteriores, corrige mencionando la expresión adecuada, pero respetuosamente.

2.2.2.3. Redacción de diálogos espontáneos.

Las estrategias mencionadas anteriormente bien pueden ser redactadas por la docente, pues, argumenta Mesta (2021), esto funge como motivación para los estudiantes, quienes sienten que sus aportes e ideas son

valorados, pero también permite que la docente lleve un registro de las dificultades o la evolución a nivel lingüístico, específicamente del componente morfosintáctico, de los niños.

Respecto a ello, la docente manifestó en la entrevista que, ante la anécdota del ratón Pérez, inmediatamente lo registró: "Entonces ahí nota. Siempre una miss tiene que tener su cuaderno para tomar nota, porque de los chicos se aprende" (DO1DMCE-8). Sin embargo, esta no fue la única ocasión en la que hizo sobre su cuaderno de registro, mencionando también que "Mi cuaderno que tengo lo utilizo siempre como anecdotario para anotar las cosas más relevantes que ocurren. Entonces tú como docente ya sabes qué niños necesitan reforzarles un poco más el lenguaje" (DO1TCF-16).

No obstante, en ninguna de las observaciones OB1, OB2 o OB3 se evidenció el uso de este cuaderno por parte de la docente, por lo que se infiere que no sucedió algún acontecimiento relevante para ella durante las jornadas vistas o que realizó el registro en un momento posterior.

2.2.2.4. Identificación de fallos en la concordancia.

El uso de la estrategia de identificación de fallos en la concordancia de manera lúdica es algo que la entrevistada manifiesta como parte común de su práctica docente. Esto se aprecia en su respuesta a la pregunta 15, en donde señala que si "de repente por ahí ponen primero leche, LECHE COME NIÑO. ¿Así decimos? A ver, otra vez, la leche la toma el niño o EL NIÑO TOMA SU LECHE. Van ordenando así y tú vas reforzando, pero todo eso es continuo" (DO1RE-15). Es decir, a partir de un error en el orden de la estructura de una oración, la docente plantea al grupo una reflexión al respecto.

Esta estrategia se puede evidenciar de manera más clara durante la OB2, en la cual, a partir de que un niño se da cuenta del cambio de plural a singular al momento de cantar en la hora de la lonchera, reflexiona al respecto.

Niño P: Un tacho, porque solo hay uno.

Do: Ajá, solo hay uno, por eso cantamos así. ¿Si fueran varios?

Niños: Los tachos de basura

Do: Ajá, sería LOS. ¿Y puedo decir LA TACHA?

Niños: (se ríen) Nooo.

Do: No, no se dice así, es EL TACHO. (OB2)

Aquí, la docente no solo reforzó el correcto cambio a singular para mantener la concordancia de número, sino que también plantea lúdicamente una pregunta sobre concordancia de género para que los niños puedan identificar el fallo, a lo que responden acertadamente, muy de acuerdo a lo que plantean Llamoca y Vilca (2021) sobre lo que ya puede hacer un niño de 5 años ante esta estrategia.

2.2.2.5. Descripciones visuales.

Mesta (2021) señalaba la importancia de la descripción de imágenes y otros recursos visuales, de preferencia manipulables, para fomentar el componente morfosintáctico, puesto que permiten una expresión oral con motivación y la interacción entre compañeros. La docente no es ajena frente a esto, puesto que manifestó el uso de imágenes impresas simples para describir en el aula: "Por ejemplo, le puedo dar una imagen de un perrito que está comiendo su pancito y está en el parque. Y yo le pregunto ¿Quién está acá? Entonces él me va a decir "Ah, miss, es un perrito, que está comiendo su pan, que está en el parque". Todo, todo me va a decir de esa imagen." (DO1DM5-9).

Del mismo modo, refiere también el uso de carteles de cartón que se pueden ir reemplazando, de manera que los niños pueden ir describiendo cada imagen que va apareciendo continuamente:

Yo lo que saco son mis hojitas de trabajo y un cartelito de cartoncito que diga ES UNA y la imagen al lado, como puede ser una haba. Entonces yo empiezo ES UNA... HABA, levanto la ficha y ahora ES UNA... CEBOLLA. Entonces me ayudo con una parte de la palabra y una parte de la imagen, para implementar más su vocabulario, y así puedo poner una mandarina, coliflor. Y eso también se puede adecuar de acuerdo a lo que tú estás trabajando. (DO1EDM-11).

Si bien no se determinó el uso de este tipo de tarjetas en las observaciones realizadas a las jornadas de la docente, sí se pudo apreciar el fomento de las descripciones a través de elementos como un peluche:

Do: B, dime tú. ¿Qué tiene la serpiente? ¿Cómo es?

Niña B: Tiene una lengua.

Do: ¿De qué color es su lengua?

Niña B: Roja.

Do: ¿Y ella cómo es? (en referencia a la serpiente)

Niña: Ella es de color rosado. (OB2)

Así, en esta interacción se hace evidente que, a partir de un elemento motivador como lo es el peluche, la docente aprovecha para solicitar a sus niños realizar descripciones físicas del mismo, buscando expandir sus producciones sintácticas si estas son muy cortas.

Aunado a ello, para promover las descripciones, la docente también hace mención del uso de tarjetas visuales, pictogramas o incluso el uso de lecturas sobre canciones que ya los niños conocen pues “ (...) puedes enseñar una lectura con la canción la del lobo. ” (DO1EDM-12)

2.2.2.6. Ordenamiento de oraciones.

Una estrategia a la que la docente se refirió en muchas ocasiones durante la entrevista en muchas ocasiones, es el ordenamiento de oraciones. Según manifiesta, porque los niños de 5 años ya tienen las capacidades para realizar esta tarea, pero siempre apoyados de un elemento visual. Así, asegura:

Tú le brindas unas tarjetitas y ya como observa, él te cuenta. También le das, así como los pictogramas, y le das diferentes, le das tres, entonces ya va ordenando... EL NIÑO TOMA LECHE, por ejemplo, le pone EL, una imagen de niño y una imagen de leche, y él ya te va diciendo. (DO1DM5-9)

Para el uso de esta estrategia, añade, no les menciona explícitamente hacerlo “ (...) con la DE o Y, ni les digo que las oraciones tienen uniones, conjugaciones, porque eso se les va a complicar a ellos ” (DO1DM5-9), sino que, arguye, les explica que solo necesitan dos o tres palabras para crear sus propias oraciones.

Esto, efectivamente se contrasta con lo que se observó en la OB3, momento en el cual, aprovechando un juego anterior en la tienda, aplicó esta

estrategia presentando tres pictogramas (ver Anexo 10) en una pequeña asamblea para que ordenaran una oración a partir de lo visto:

Do: ¿Qué oración podemos formar con estas figuras?

Niña A: La mamá quería comprar leche para su bebé.

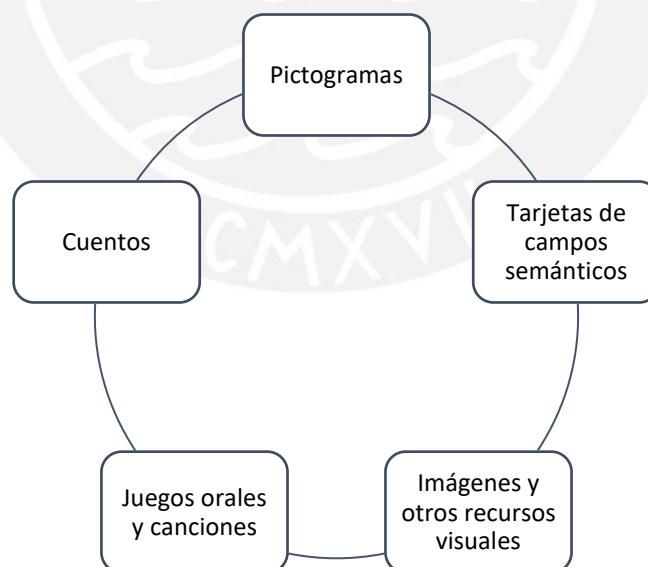
Niño A: La mamá fue a comprar con el carrito de compras y compró leche. (OB3)

2.2.3. Recursos pedagógicos

Durante la entrevista, la maestra demostró un vasto conocimiento de recursos pedagógicos para el fomento del desarrollo del componente morfosintáctico. Por ello, lo señalado por la entrevistada será contrastado con lo observado y la teoría en este apartado. Para facilitar este análisis, no obstante, primero se proporciona un gráfico que sintetiza estos recursos.

Figura 3

Recursos pedagógicos para el desarrollo del componente morfosintáctico en niños de 5 años



Elaboración propia

2.2.3.1. Pictogramas

Los pictogramas, para Mesta (2021), son recursos bastante útiles para fortalecer el desarrollo del componente morfosintáctico, pues, a través de estos, señala, se puede reforzar la sensibilización de la concordancia, sea de género (femenino y masculino) o de número (singular y plural).

Al respecto, la entrevistada señala que "lo que te ayuda un montón también para la lectura visual son los pictogramas" (DO1EDM-11), así como utilizarlos como estrategia para practicar el ordenamiento de oraciones, como se refirió en el apartado anterior:

También le das, así como los pictogramas, y le das diferentes, le das tres, entonces ya va ordenando... EL NIÑO TOMA LECHE, por ejemplo, le pone EL, una imagen de niño y una imagen de leche, y él ya te va diciendo. (DO1DM5-9)

Según lo que refiere en este extracto, entonces, busca que los niños y niñas ordenen los pictogramas, de modo que creen una oración con sentido. Es destacable, también, que menciona realizar una variación brindando el artículo "el" al inicio, de modo que guía el proceso de la producción verbal, pero también los concientiza sobre el uso correcto de los artículos, lo cual es una ventaja de los pictogramas (Mesta, 2021). El uso de estos pictogramas, queda corroborado en la OB3, en donde introduce estos como parte de un proceso de metacognición, obteniendo participación e interés por parte de los niños.

2.2.3.2. Tarjetas de campos semánticos.

Las tarjetas de campos semánticos son otro recurso bastante aprovechable, pues, no solo son de fácil creación y uso, sino que también permiten la práctica de la concordancia género-número, el uso de artículos y adjetivos (Mesta, 2021).

Justamente, en la entrevista, la maestra refirió ser ella quien creaba sus propias tarjetas, que ella denomina como "carteles de cartón", de acuerdo al tema que estuviera trabajando en ese momento. Al respecto, comentó que este puede contener escrito:

ES UNA y la imagen al lado, como puede ser una haba. Entonces yo empiezo ES UNA... HABA, levanto la ficha y ahora ES UNA... CEBOLLA. Entonces me ayudo con una parte de la palabra y una parte de la imagen, para implementar más su vocabulario, y así puedo poner una mandarina, coliflor. (DO1EDM-11)

En este extracto, como se lee, la docente hace referencia a tarjetas del campo semántico de frutas y vegetales, las cuales trabaja proponiendo un verbo copulativo (es) y un artículo indefinido (una) al inicio, de modo que presenta un precedente que los niños tienen que tener en cuenta al momento de describir la tarjeta, lo que sirve de práctica para su construcción sintáctica. La maestra, así, plantea una posición fija para el elemento semántico de la tarjeta, pero, señala Mesta (2021), se podrían bien presentar variaciones al respecto para aumentar la dificultad.

Es preciso mencionar, sin embargo, que no se evidenció el uso de las tarjetas semánticas en ninguna de las tres observaciones realizadas a las jornadas.

2.2.3.3. Imágenes y otros recursos visuales.

De la Rosa (2021) sostiene que el uso de imágenes permite, a partir del análisis de estas, su descripción oral y, por tanto, la formulación de oraciones. Otra forma de aprovecharlas también, arguye, es planteando la asociación entre dos a más imágenes, de modo que los niños deban emplear nexos y relacionar sus frases propuestas.

Se infiere que la docente está consciente de la utilidad del uso de estas imágenes respecto al componente morfosintáctico del lenguaje, pues es un recurso al que hace mención en varias de sus respuestas, manifestando que:

La lectura con imágenes también te ayuda bastante con el lenguaje de los peques, porque ellos con su curiosidad y el ver ya van. Había una vez UNA y la imagen de una casita. Había una vez una casita... pones imágenes de árboles, HABÍA UNA VEZ UNA CASITA QUE ESTABA EN EL BOSQUE. Y así sucesivamente. (DO1EDM-11)

Lo que la docente plantea, entonces, en el extracto, es una secuencia de imágenes, a partir de las cuales los niños podrán expandir su oración, hasta crear una serie de oraciones, o historia, que guarde relación.

Si bien el uso de imágenes en secuencia no fue evidenciado en las observaciones, sí se apreció en la OB1 un uso de imágenes presentes en una ficha propuesta por la docente. En ella, a partir de la lectura de imágenes, los estudiantes debían de encontrar la oración escrita que concordara con la imagen, ayudados al estar planteados como piezas de encaje (ver anexo 11). Primero, realizó preguntas al grupo para poder ejemplificar el tipo de construcción morfosintáctica que quería:

Do: ¿Qué está haciendo el niño?

Niños: Juega fútbol

Do: Ah, ya, juega fútbol. Lo decimos ordenadamente EL NIÑO JUEGA FÚTBOL.

Posteriormente, llamó a voluntarios y realizó algunas preguntas para orientar la creación de los niños, lo que concuerda con lo manifestado en su respuesta 9, en donde señaló que frecuentemente realiza las preguntas " ¿Quién está ahí? ¿Qué hace? ¿Dónde está? " (DO1DM5-9) para guiar el orden y producción de sus oraciones.

2.2.3.3. Juegos orales y canciones.

Un recurso que surge como elemento emergente a partir de las respuestas de la entrevistada son los juegos orales. Respecto con ello, la docente menciona tener un repertorio de trabalenguas, rimas y adivinanzas que trabaja permanentemente para favorecer el desarrollo del componente morfosintáctico (DO1EDM-12), sin embargo, no pudo evidenciarse el uso de estos durante las observaciones realizadas.

Por otro lado, las canciones, elementos sumamente flexibles para formar parte de cualquier parte de la sesión, son también recursos útiles para desarrollar el componente morfosintáctico del lenguaje, pues exponen a los niños y niñas a estructuras morfosintácticas variadas, tales como el uso de artículos o la concordancia género-número (Coronado, 2021).

En sus respuestas, la entrevistada manifiesta hacer uso constante de canciones para potenciar este componente del lenguaje, especialmente aquellas con retahílas porque “te ayudan bastante para la concentración y todo (...) Por ejemplo la canción del barco en el mar, pero todo se enseña por partes (...)” (DO1EDM-11) y son, además, un “recordatorio de todo lo que viene en la canción, entonces ellos van relacionando, cuál era primero, cuál era segundo, cuál era tercero... y a la final la cantan súper rápido” (DO1RP-13).

Del mismo modo, señaló hacer uso de canciones clásicas como la del lobo, los elefantes o la canción de “Los 10 perritos”. Pese a ello, en las observaciones no se evidenció el uso de estas. En cambio, fue interesante apreciar cómo aprovechó la adaptación de concordancia de número que le hizo a la canción de la lonchera (OB2), orientando el proceso de reflexión sobre ello.

2.2.3.4. Cuentos.

Los cuentos, para Llamoca y Vilca (2021), son recursos que permiten el uso de estrategias como la de la identificación de concordancias en número y género. Al mismo tiempo, son elementos que permiten que los niños accedan a un gran repertorio de estructuras morfosintácticas, las cuales cuentan con relación entre sí, usan nexos y transmiten un mensaje en conjunto.

Respecto con ello, la docente afirmó que, para desarrollar el componente morfosintáctico “lo que te ayuda bastante son los cuentos. Si tienes cuentos de lenguaje, o bueno todos los cuentos ayudan, los que más les llaman la atención. Por ejemplo, los cuentos de absurdos, que siempre me lo piden” (DO1EDM-11). También mencionó el uso de cuentos clásicos como Los 3 chanchitos, no obstante, el uso de estos recursos no pudo corroborarse en ninguna observación.

2.2.4. Evaluación y retroalimentación

La evaluación para los niños de 5 años, pertenecientes al nivel escolar, es conveniente que sea formativa, según Osorio y López (2014). Ello, puesto que permite la continua recopilación de información y, por supuesto, la pertinente retroalimentación.

Respecto con ello, la docente admitió contar con un cuaderno anecdótico en el que lleva un registro de los eventos más importantes durante la jornada, así como de los avances o dificultades en el lenguaje de sus niños, para lo que:

(...) diariamente también uno tiene que ser bien observadora con tus niños, súper observadora. Entonces ahí ya te vas dando cuenta quiénes siempre participan, y a veces porque siempre participan los mismos, decirles: chicos, por esta vez, yo voy a escoger (...) (DO1ER-14)

Es decir, a partir de la identificación de ciertas dificultades o poca participación y el respectivo registro de ello, la docente asegura tomar acciones al respecto, como notificar a los padres, dar mayores oportunidades a los niños que los necesitan o solicitar que sean apoyados por otros niños, lo que concuerda con lo que arguyen Osorio y López (2014) sobre la toma de decisiones pertinentes a partir de la data recogida.

Del mismo modo, se refiere a la corrección de errores morfosintácticos que hace en clase, los cuales, señala, los realiza desde el respeto y no desestimando la intención comunicativa con la que fue elaborada la producción del niño, sino que, detalla:

Yo dejo que el niño pronuncie tal cual él lo considera, pero al momento que yo estoy trabajando no le digo que está mal lo que está diciendo, simplemente yo lo digo, pero lo digo de otra manera, de la forma correcta. (DO1RDL-10)

Esto se corroboró en dos de las observaciones realizadas en su jornada. Primero, en la OB1, se observa que, a partir de un error que comete un niño respecto a un adverbio de tiempo, la docente comenta la producción de manera correcta sin culparlo por su error o menospreciar lo que dijo:

Niño P: El otro día va a ser mi cumpleaños.

Do: ¿El otro día? El otro año...

Niño: Shí, el otro año va a ser mi cumpleaños. (OB1)

Asimismo, se evidenció que, durante la aplicación de una estrategia de ordenamiento de oraciones mediante pictogramas, ante una producción sintáctica que no presentaba un complemento circunstancial de lugar concordante con lo que planteaba el pictograma (ver Anexo 10), la docente realiza algunas preguntas para reorientar su producción:

Niño B: La mamá va a comprar.

Do: ¿Qué?

Niño B: Leche.

Do: ¿A dónde?

Niño B: A la heladería.

Do: ¿Ahí va a comprar leche?

Niño B: Sí.

Do: ¿Seguro?

Niño B: Sí, es la tienda. (OB3)

Sin embargo, al no haber cambio de respuesta por parte del niño no desmerece el intento, sino que valida su intención comunicativa:

Do: Bueno, ¿entonces cómo sería la oración?

Niño B: La mamá va a comprar leche a la heladería.

Do: Ya, muy bien. Lo han hecho muy bien, amorosos. (OB3)

En esta última frase, si bien se identifica una valoración positiva de los logros de los niños durante la actividad, no se evidencia retroalimentación propiamente dicha. En relación con ello, e las observaciones, cuando la docente se acerca a conversar con el niño sobre el trabajo que está haciendo, además de los elogios y preguntas orientadoras que propone, no se identifican retroalimentaciones. De hecho, la docente no hace mención sobre el uso de retroalimentaciones durante el momento de fomentar el componente morfosintáctico del lenguaje.

De acuerdo con lo que menciona, la docente comunica las dificultades y logros que anota en su cuaderno directamente a los padres y no a los niños, que son los que necesitan de estas devoluciones claves en la evaluación formativa para poder reflexionar respecto a su desempeño y tomar acciones al respecto por sí mismos (Osorio & López, 2014; Delgado-Áviles & Román-Cao, 2022).

2.2.5. Trabajo con las familias

Como se mencionó respecto al uso de un cuaderno anecdótico para la evaluación, la docente registra cada situación pertinente, entre ello, la identificación de alguna dificultad o logro importante. Asimismo, sobre este cuaderno anecdótico, la entrevistada señala que lo identificado es comunicado a los padres de familia, principalmente citándolos a la salida y haciéndolos firmar un compromiso, para que

tomen acciones al respecto (DO1TF-16), accionar que se relaciona con lo afirmado por Osorio y López (2014), quienes plantean lo imprescindible que es comunicar los resultados del diagnóstico inicial y las posteriores observaciones a los padres, a fin de que estén informados al respecto y puedan desempeñarse como un apoyo en casa.

La docente mencionó, por ejemplo, que, ante la identificación de problemas de lenguaje en los niños P y D, y la consecuente anotación en su cuaderno, ella usualmente le recomienda "señora, haga ejercicios orofaciales, que hagan ejercicio con la boquita, entonces eso les va a ayudar bastante y que también que saquen cita de terapia de lenguaje y le ayude en su pronunciación" (DO1TF-16).

Es decir, desde su rol, hace conocedora a la madre de familia de los problemas de sus niños, así como le recomienda asistencia profesional, lo que concuerda con el trabajo colaborativo en el desarrollo del lenguaje que plantea Ramírez (2014), y también evidencia el conocimiento de la docente sobre el rol fundamental de la familia en este aspecto (Rivera, 2021). No obstante, no se evidenció ninguna comunicación con los padres respecto al componente morfosintáctico del lenguaje durante las observaciones realizadas.

CONCLUSIONES

1. La docente tiene claridad sobre lo que es el lenguaje, puesto que lo señala como la capacidad de los humanos para comunicarse, expresar necesidades y emociones, considerando eficientemente tanto la oralidad como el uso del cuerpo como elementos importantes de este. Asimismo, es consciente del importante papel que cumple el lenguaje para el desarrollo social de los niños desde que se interactúa con la familia y, posteriormente, en la escuela.
2. Si bien la docente no manifiesta conocimiento explícito acerca de los autores y teorías del desarrollo del lenguaje, a partir de sus respuestas es evidente su concepción del lenguaje como innato, parte de un proceso que empieza a desarrollarse por asociación y que se ve notablemente influenciado por las experiencias con el entorno. De ahí que vea a las familias y a ella misma como referentes para el lenguaje del niño y, en su práctica, desarrolle estrategias al respecto.
3. En relación con los componentes del lenguaje, la docente no evidencia conocer los nombres de los demás componentes, a excepción del componente morfosintáctico, mismo que explícitamente relega al orden de las oraciones, es decir, a uno de los aspectos de la sintaxis. No obstante, durante otras respuestas en la entrevista, y en su práctica, se aprecia que también atañe a la morfología en estrategias relacionadas a la concordancia género-número.
4. Las características del desarrollo morfosintáctico de un niño de 5 años son algo que la docente, si bien en su respuesta explícita solo menciona a la capacidad de ordenar oraciones, sí demuestra al momento de plantear estrategias y hacer uso de sus recursos, pues parte de la premisa de que ellos ya saben conjugar en presente y pasado, están aprendiendo a usar el futuro, usan adjetivos, artículos, concuerdan género y número y pueden crear sin problema oraciones de tres palabras.
5. En cuanto a su rol como docente en el desarrollo del lenguaje, y del componente morfosintáctico, la maestra entrevistada es consciente de su rol

de referente de lenguaje, pero también de acompañante respetuosa en este proceso, propiciando la motivación y un clima de confianza, en el que los niños no son juzgados si cometen errores en sus producciones morfosintácticas, lo que se evidencia en sus respuestas y en las observaciones. Del mismo modo, se preocupa por conocer las condiciones de lenguaje de sus niños, fungiendo un rol de observadora y, como respuesta a ello, de facilitadora de experiencias para los niños que más lo necesitan.

6. Para la docente, las estrategias pedagógicas para trabajar el componente morfosintáctico tienen que ser visuales, puesto que, señala, el aprendizaje de los niños a esta edad se realiza por este medio. De allí que entre las estrategias que emplea se encuentren el ordenamiento de oraciones y las descripciones visuales. No obstante, bastante acorde con la comunicación activa que plantea, también utiliza, según lo observado: relato de anécdotas, sesiones conversacionales, la identificación de fallos de concordancia y la redacción de todos estos diálogos espontáneos. A fin de lograr ello, utiliza recursos como los juegos orales y canciones, pero también otros bastante visuales, como son los pictogramas, tarjetas de campos semánticos, imágenes y cuentos.
7. En lo referente a la evaluación, se comprueba que la docente realiza una evaluación formativa al llamar a voluntarios para participar en las actividades sobre el componente morfosintáctico, brindando preguntas orientadoras y dando más oportunidades a quienes presentan dificultades. Ante las equivocaciones en sus producciones, tal cual señala, es observable que no menosprecia las intenciones comunicativas o señala el error, sino que lo menciona correctamente como una expansión de la construcción. Del mismo modo, sostiene anotar cualquier situación importante en su cuaderno anecdótico, el cual posteriormente comparte con los padres. No obstante, no se evidencia ello ni retroalimentaciones durante las observaciones.

RECOMENDACIONES

1. En relación con los resultados obtenidos, se recomienda que se realicen más capacitaciones a las docentes sobre los componentes del lenguaje, en específico sobre el componente morfosintáctico, de modo que las docentes tengan claro qué capacidades le competen a cada uno y, por tanto, deben desarrollarse en los niños a determinada edad, a fin de que dirijan sus estrategias hacia estos objetivos.
2. Asimismo, se recomienda a la docente hacer uso de la retroalimentación a los niños en las sesiones que atañen al componente morfosintáctico del lenguaje, con el fin de permitirles conocer su progreso y, a partir de ello, tomar acciones al respecto. Para ello, las retroalimentaciones deben de ser brindadas a tiempo y pertinentes, profundizando más en su proceso de producción y comprensión morfosintáctica y no quedándose superficialmente en elogios.
3. Respecto al trabajo con las familias, es recomendable enfatizar el trabajo conjunto con ellas no solo ante la presencia de dificultades, sino también aprovechar su rol de referente para brindar estrategias y recomendaciones fáciles de replicar en casa para fomentar aún más el desarrollo morfosintáctico.
4. Finalmente, se recomienda que se realicen más investigaciones relacionadas al componente morfosintáctico del lenguaje en educación inicial, puesto que hay pocos antecedentes respecto a este componente en específico en Latinoamérica. Ello, con el fin de que muchas más maestras tengan acceso a modelos de roles docentes que atañan a la morfosintaxis. Asimismo, a fin de enriquecer y ahondar en la investigación, se plantea la conducción de estudios que, en su metodología, incluyan de dos a más informantes para contrastar los roles que asumen al respecto.

REFERENCIAS

- Abdel, R. & Melinger (2019). Semantic processing during language production: an update of the swinging lexical network. *Language, Cognition and Neuroscience*, 34(9), 1176-1192. DOI: [10.1080/23273798.2019.1599970](https://doi.org/10.1080/23273798.2019.1599970)
- Anisfeld, M. (2014). *Language Development from Birth to Three*. Psychology Press. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=pFO3AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&ots=tPWboZp29J&sig=U-cAVCfQRc9pOPfRX-RCLtFbHfl#v=onepage&q&f=false>
- Aparici, M. & Iguada, A. (eds.). (2019). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*. Editorial UOC.
- Bloom, L. & Margaret, L. (1973). *Language Development and Language Disorders*. John Wiley and Sons. <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8QZ2GQ5>
- Bonilla-Solórzano, R. (2016). EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS DE 4 AÑOS DEL COLEGIO HANS CHRISTIAN ANDERSEN [Tesis de Pregrado, Universidad de Piura]. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2567/EDUC_043.pdf
- Bonvillain, N. (2017). *Language, Culture, and Communication: The Meaning of Messages*. Rowman & Littlefield. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=cyyKDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=language+communication&ots=RBomX617qe&sig=YelkLfrtkzdWfgoOHRx7wRn_Fcq#v=onepage&q=language%20communication&f=false
- Caamaño, A. (2019) Lectura, comprensión lectora y el nivel léxicosemántico. *Revista Pucara*, (30), 157-177.
- Campos y Covarrubias, G., & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Calle, J. (2021). *Material lúdico para el desarrollo del lenguaje en una estudiante con discapacidad intelectual. Un estudio de caso* (Trabajo de Integración Curricular de Pregrado). <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/1755>
- Castañeda, J. (2014). *ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS EMPLEADAS POR LAS DOCENTES DEL GRADO TRANSICIÓN DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA DE GIRARDOT PARA PROMOVER EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL* (Trabajo de Grado, Universidad del Tolime). <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1138>
- Castejón, J. (coord.). (2016). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. ACIPE. <http://hdl.handle.net/10045/63654>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2018). *Indicadores importantes: su hijo de 5 años*. Centro para el control y prevención de enfermedades. HHS.Gov-Departamento de Salud y Servicios Humanos.

<https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/actearly/pdf/milestones/5-anos-SPN-AE-Checklist-with-Tips-P.pdf>

CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Chavarría, R. & Jaramillo, Y. (2021). *Teorías del proceso de adquisición del lenguaje de 0 a 3 años de edad*. (Trabajo de titulación de Pregrado, Universidad Central del Ecuador). <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/22578>

Collaguazo, P. (2021). Guía de orientación familiar para corregir y/o compensar el retraso del lenguaje de un estudiante con discapacidad intelectual del Instituto de Parálisis Cerebral del Azuay (Trabajo de Integración Curricular de Pregrado, Universidad Nacional de Educación). [http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/1905/1/1.%20Collaguazo Paola EE.pdf](http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/1905/1/1.%20Collaguazo%20Paola%20EE.pdf)

Coronado, A. (2021). El uso de los recursos didácticos y su relación con el desarrollo del componente léxico-semántico del lenguaje en niños de 3 años de una institución educativa pública de nivel inicial (Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad del Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/21476>

Dávila, P. & Heredia, Y. (2017). *DESARROLLO MORFOSINTÁCTICO EN NIÑOS DE 5 Y 6 AÑOS DE EDAD DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LOS DISTRITOS DE SAN BORJA Y JESÚS MARÍA* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9975>

Deleau (2012). Language and theory of mind: Why pragmatics matter. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(3), 295-312. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.680303>

Delgado-Áviles, M. & Román-Cao, E. (2022). USO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN ESTUDIANTES DE TRES AÑOS DE LA UNIDAD EDUCATIVA DIANA ESTHER GUERRERO VARGAS. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 6(10), 2-23. <http://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/224/378>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://asset-pdf.scinapse.io/prod/1811946613/1811946613.pdf>

Díez, M.d.C., Pacheco, D., De Caso, A., García, J., & García-Martín, E. (2009). EL DESARROLLO DE LOS COMPONENTES DEL LENGUAJE DESDE ASPECTOS PSICOLINGÜÍSTICOS. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 129-135. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321013.pdf>

Esteban, N. (2018). *Tipos de investigación*. Universidad Santo Domingo de Guzmán. <http://repositorio.usdg.edu.pe/handle/USDG/34>

- García, J. (2020). *ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL ROL DOCENTE, EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LOS NIÑOS EN EL NIVEL DE PREESCOLAR* (Tesis de Grado, Universidad de la Sabana). <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/43371>
- García, V., Manchola, D., & Sossa, N. (2006). *El desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas de preescolar y primero a través de las acciones institucionales pedagógicas* (Tesis de Pregrado, Universidad de Antioquía). <http://hdl.handle.net/123456789/787>
- Gómez, F. (2006). La comunicación. *Salus*, 20(3). http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-71382016000300002&script=sci_arttext
- Gutiérrez, N. & De la Rosa, R. (2016). Desarrollo del lenguaje. *CCAP*, 14(4), 1-11. <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/02/14-4-1.pdf>
- Hammersley, M. (2012). *What is Qualitative Research?* Bloomsbury Academic. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Zs2CesvLYs0C&oi=fnd&pg=PP1&dq=qualitative+research&ots=VMG_ffLDgd&sig=bzygkiG5WjqdXUMh-ivhbEWw3ZY#v=onepage&q=qualitative%20research&f=false
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6° ed.). McGraw Hill Education. <http://www.digitalrepositorio.com/files/original/97a5883a1d6106e6ac908afd7ea838d1.pdf>
- Herrera, J. (s.f.). *La investigación cualitativa*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1167>
- Herrezuelo, M. (2014). *El desarrollo del lenguaje oral de 3 a 6 años y sus principales trastornos* [Tesis de Pregrado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/6794>
- Hoff, E. (2014). *Language Development, Fifth Edition*. Wadsworth, Cengage learning. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=bcgWAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=language+development+and+components&ots=sclMjwHIn5&sig=U85xCpEVSeRSKe9VuNXv2Kqqzxc#v=onepage&q=language%20development%20and%20components&f=false>
- Jaimes, J. (2017). Lenguaje infantil Y competencias socioemocionales en niños. *Temát. psicol.*, 13(1), 29-35. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/tematicapsicologica/article/view/1303/1263>
- Llamoca, H. & Vilca, V. (2021). *APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS PARA MEJORAR EL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS DE 4 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHAPACOCO DISTRITO DE CHILCAYMARCA PROVINCIA DE CASTILLA AREQUIPA 2019* (Tesis de Segunda Especialidad, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa). <http://hdl.handle.net/20.500.12773/12506>

- Martínez, A. (2020). EL LÉXICO EN EL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE. PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN DESDE EL AULA. *Revista RETOS XXI*, 4(1). <https://doi.org/10.33412/retosxxi.v4.1.2789>
- Medina, M., Melo, G., & Palacios, M. (2013). LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS A TEMPRANA EDAD. *Yachana Revista Científica*, 2(2). <https://doi.org/10.1234/yach.v2i2.46>
- Mesta, S. (2021). *Programa de intervención en el Componente Morfosintáctico para mejorar la expresión oral de los niños de 4 años del Colegio San Ignacio de Loyola – Piura*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Piura. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/5445/EDUC_2105.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Navarro, M. (2003). *Adquisición del lenguaje, el principio de la comunicación*. Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/13138/file_1.pdf?sequence=1
- Osorio, K. & López, A. (2014) La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4704214>
- Owens, R. (2003). El territorio, *Desarrollo del lenguaje* (pp. 1-28). Pearson - Printice Hall.
- Pérez de Cabrera, L. (2013). El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *Editorial Universidad Don Bosco*, 7(11), 45-62. <http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2090/1/3.%20El%20rol%20del%20docente%20en%20el%20aprendizaje%20autonomo%20la%20perspectiva%20del%20estudiante%20y%20la%20relacion%20con%20su%20rendimiento%20academico.pdf>
- Ramírez, C. (2014). *LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE* (Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid). https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/122746/ramirez_vega_chenda_francisca.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramscar, M., Dye, M., Blevins, J. & Baayen, H. (2018). Morphological Development. En A. Bar-On & D. Ravid (Eds.), *Handbook of Communication Disorders* (pp. 181-202). Walter de Gruyter Inc. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=H5FdDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA181&ots=DL6ujqM3Zp&sig=3M0-8MxSoOQH31YvPkk8KT9OdE0#v=onepage&q&f=false>
- Rivera, J. (2021). Adquisición del lenguaje: el rol del educador. *Revista Iberoamericana de la Educación, Especial 1*, 1-11.
- Shaughnessy, A., & Sanger, D. (2005). Kindergarten teachers' perceptions of language and literacy development, speech-language pathologists, and

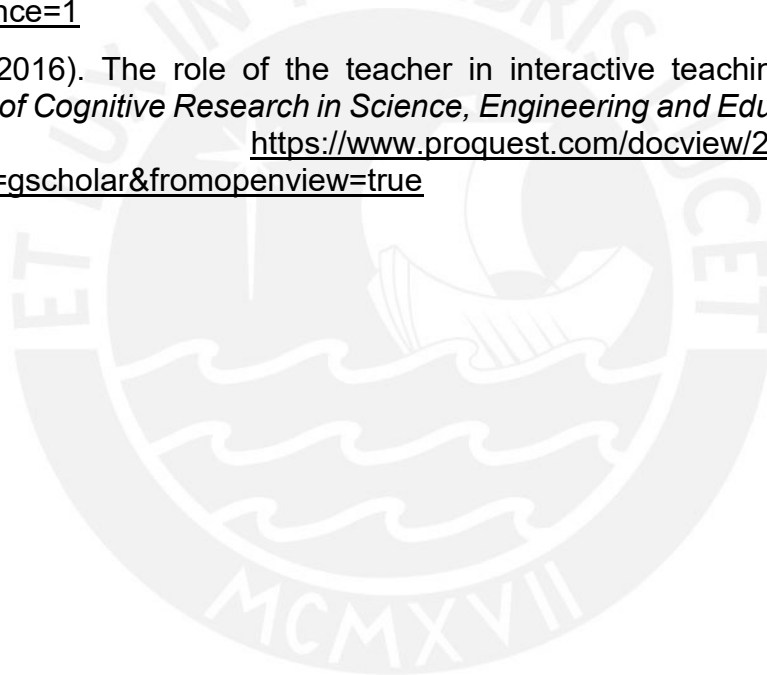
language interventions. *Communication Disorders Quarterly*, 26(2), 67-84,121-122. doi: <https://doi.org/10.1177/15257401050260020601>

Stickdorn, M., Hormess, M., Lawrence, A. & Schneider, J. (2018). This Is Service Design Doing: Applying Service Design Thinking in the Real World. O'Reilly Media. https://assets-global.website-files.com/5989fc3322e8860001ac9a43/5b2649794636a76fbccc9d37_tisdd_method_ch05_09_non-participant.pdf

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>

Velasco, A. (2011). Efecto de la retroalimentación y la autoevaluación sobre las actitudes y cognición del alumno de preescolar (Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey). https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/570993/DocsTec_11967.pdf?sequence=1

Xhemajli, A. (2016). The role of the teacher in interactive teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4(1), 31-37. <https://www.proquest.com/docview/2258268215?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>



Problema de investigación: ¿Cuál es el rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años de una institución educativa pública de San Miguel?

Objetivo general: Analizar el rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje de los niños de 5 años de una institución educativa pública de San Miguel

Objetivos específicos:

- Caracterizar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años.
- Describir el rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en los niños de 5 años.

IV. Listado de preguntas

Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías	Preguntas
Caracterizar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años	1. Componente morfosintáctico del lenguaje	1.1. Definición de lenguaje	1. ¿Cómo definiría usted al lenguaje? 2. ¿Cuál es la importancia del lenguaje en el desarrollo del niño?
		1.2. Teorías del desarrollo del lenguaje	3. ¿Qué teorías del desarrollo del lenguaje conoce? 4. ¿Cómo cree usted que se desarrolla el lenguaje en el

			niño? ¿Qué factores influyen?
		1.3. Componentes del lenguaje	5. ¿Cuáles son los componentes del lenguaje que usted conoce?
		1.3.1. Componente morfosintáctico del lenguaje	6. ¿Cómo definiría al componente morfosintáctico del lenguaje? ¿Cuál es su importancia?
		1.4. Etapas del desarrollo de la morfosintaxis	7. ¿Cuáles son las etapas del desarrollo de la morfosintaxis?
		1.5. Desarrollo morfosintáctico a nivel comprensivo y expresivo	8. ¿Cómo se desarrolla el nivel morfosintáctico a nivel expresivo? ¿A nivel comprensivo?
		1.6. Desarrollo morfosintáctico en niños de 5 años	9. ¿Cómo considera que es el desarrollo morfosintáctico de los niños a los 5 años?
Describir el rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en los niños de 5 años.	2. Rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico	2.1. Rol docente en el desarrollo del lenguaje	10. ¿Cuál es su rol como docente en el desarrollo del lenguaje de los niños?
		2.2. Estrategias docentes para el desarrollo del	11. ¿Qué estrategias utiliza durante sus sesiones para propiciar el

		componente morfosintáctico	desarrollo del componente morfosintáctico? 12. ¿Qué estrategias utiliza para ello en sus actividades diarias?
		2.3. Recursos pedagógicos	13. ¿Qué recursos utiliza durante sus sesiones para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico?
		2.4. Evaluación y retroalimentación	14. ¿Cómo evalúa el desarrollo morfosintáctico de sus niños? 15. ¿Cómo realiza la retroalimentación?
		2.5. Trabajo con las familias	16. ¿Cómo es el trabajo que realiza con las familias para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje?

Fuente: Elaboración propia

- Describir el rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en los niños de 5 años.

V. Diseño de la guía de observación

Aspectos a observar	Ítems de observación	Registro de observación	Comentarios
Rol docente en el desarrollo de lenguaje	Observar a la docente para identificar el tipo de rol y participación que tiene en el desarrollo del lenguaje de los niños.		
Estrategias docentes para el desarrollo del componente morfosintáctico	Observar a la docente para identificar qué estrategias utiliza para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en los niños, en sus sesiones como en las actividades diarias.		
Recursos pedagógicos	Identificar qué recursos utiliza (canciones, vídeos, pictogramas, tarjetas, imágenes) para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico del		

	lenguaje en los niños.		
Evaluación y retroalimentación	Observar a la docente para identificar de qué manera realiza la evaluación de las producciones y la comprensión morfosintáctica de los niños, así como la presencia o ausencia de retroalimentación.		
Trabajo con las familias	Identificar si la docente plantea el trabajo conjunto con las familias para el favorecimiento del desarrollo morfosintáctico de los niños, y cómo lo realiza.		

Elaboración propia

ANEXO 3: CARTA DE SOLICITUD DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Lima, 26 de setiembre del 2022

Estimada docente

Por medio de la presente carta me dirijo a usted para saludarla y, a la vez, pedirle su colaboración como experta para la validación de los instrumentos de mi investigación cualitativa "Rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años de una Institución Educativa Pública de San Miguel", en calidad de alumna de la carrera de Educación Inicial en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Este estudio es de tipo descriptivo y buscar responder a la pregunta: ¿Cuál es el rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en niños de 5 años de una institución educativa pública de Lima? Para ello, se seleccionó como instrumentos de recojo de información a la guía de observación y al guion de entrevista semiestructurada, los cuales serán aplicados a mi informante, una docente titular del aula de 5 años de una Institución Educativa Pública de San Miguel.

Le solicito su opinión en relación con el la coherencia, relevancia y claridad del diseño de mis instrumentos de investigación, cuyo formato y matrices están anexados. Su participación y aporte son de suma importancia, y constituirán la validación que garantice que mis instrumentos sean los adecuados para conducir una investigación de calidad. A efectos de facilitar la evaluación de los instrumentos se adjunta el correspondiente formato.

Agradeciendo de antemano su disponibilidad y colaboración, me despido de usted.

Atentamente,

Jazmín Lizeth Montoya Alegría.

ANEXO 4: VALIDACIÓN DE LA EXPERTA 1 DEL GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Nombres y apellidos completos del experto: Luisa Cañas Cano

Número de ítems			Coherencia		Relevancia		Claridad		Calidad del ítem	Comentarios y/o sugerencias
			Sí	No	Sí	No	Sí	No		
Componente morfosintáctico del lenguaje	Definición de lenguaje	¿Cómo definiría usted al lenguaje?	x		x		x		Bien	Con sus propias palabras ¿Cómo definiría usted el lenguaje?
		¿Cuál es la importancia del lenguaje en el desarrollo del niño?	x		x		x		Bien	¿Por qué es importante el lenguaje en el desarrollo del niño?
	Teorías del desarrollo del lenguaje	¿Qué teorías del desarrollo del lenguaje conoce?	x		x		x		Bien	¿Qué teorías sobre el desarrollo del lenguaje conoce? Puede mencionar alguna.
		¿Cómo cree usted que se desarrolla el lenguaje en el niño? ¿Qué factores influyen?	x		x		x		Muy bien	
	Componentes del lenguaje	¿Cuáles son los componentes del lenguaje que usted conoce?	x		x		x		Bien	
Componente morfosintáctico del lenguaje	Componente morfosintáctico del lenguaje	¿Cómo definiría al componente morfosintáctico del	x		x		x		Bien	¿Cómo definiría el componente morfosintáctico del lenguaje?

		lenguaje? ¿Cuál es su importancia?							¿Por qué es importante?
	Etapas del desarrollo de la morfosintaxis	¿Cuáles son las etapas del desarrollo de la morfosintaxis?	x		x		x		Bien ¿Cuáles son las etapas del desarrollo de la morfosintaxis? Podría mencionarl
	Desarrollo morfosintáctico a nivel comprensivo y expresivo	¿Cómo se desarrolla el componente morfosintáctico a nivel expresivo? ¿A nivel comprensivo?	x		x		x		Bien ¿Cómo se desarrolla la morfosintaxis a nivel expresivo? ¿Y a nivel comprensivo?
	Desarrollo morfosintáctico en niños de 5 años	¿Cómo considera que es el desarrollo morfosintáctico de los niños a los 5 años?	x		x		x		Muy bien
Rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico	Rol docente en el desarrollo del lenguaje	¿Cuál es su rol como docente en el desarrollo del lenguaje de los niños?	x		x		x		Muy bien
	Estrategias docentes para el desarrollo del componente morfosintáctico	¿Qué estrategias utiliza durante sus sesiones para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico?	x		x		x		Muy bien

		¿Qué estrategias utiliza para ello en sus actividades diarias?	x		x		x		Muy bien	
	Recursos pedagógicos	¿Qué recursos utiliza durante sus sesiones para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico?	x		x		x		Bien	¿Qué recursos usa durante sus sesiones para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico?
	Evaluación y retroalimentación	¿Cómo evalúa el desarrollo morfosintáctico de sus niños?	x		x		x		Muy bien	
		¿Cómo realiza la retroalimentación?	x		x		x		Muy bien	
	Trabajo con las familias	¿Cómo es el trabajo que realiza con las familias para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje?	x		x		x		Bien	¿Cómo trabaja con las familias para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje?

Fuente: Elaboración propia

Te doy algunas sugerencias para mejorar la redacción y que las preguntas sean mas directas.

ANEXO 5: VALIDACIÓN DE LA EXPERTA 1 DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN

Nombres y apellidos completos del experto: Luisa Cañas Cano

Número de ítems			Coherencia		Relevancia		Claridad		Calidad del ítem	Comentarios y/o sugerencias
			Sí	No	Sí	No	Sí	No		
Rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje	Rol docente en el desarrollo de lenguaje	Observar a la docente para identificar el tipo de rol que tiene respecto al desarrollo del lenguaje de los niños.	x		x			x	Bien	Sugiero especificar más el contexto para la observación: Observar a la docente durante algunas sesiones para identificar el rol que desempeña en el desarrollo del lenguaje de los niños
	Estrategias docentes para el desarrollo del componente morfosintáctico	Observar a la docente para identificar las estrategias que utiliza para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en los niños, en sus sesiones como en las actividades diarias.	x		x		x		Muy bien, aquí se hace referencia al contexto	Observar a la docente para identificar las estrategias que utiliza para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en los niños, tanto en sus sesiones, como en las actividades diarias.

	Recursos pedagógicos	Identificar qué recursos utiliza (canciones, videos, pictogramas, tarjetas, imágenes) para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en los niños.	x		x		x		Bien	Aquí se podría realizar un listado con los diferentes recursos para que solo se tenga que marcar y poner la opción de otro, por si acaso no se ha mencionado alguno.
	Evaluación y retroalimentación	Observar a la docente respecto a la evaluación que realiza en las producciones verbales morfosintácticas al brindar la retroalimentación.	x		x			x	Bien	Observar a la docente respecto a la evaluación que realiza en las producciones verbales morfosintácticas de los niños al brindar la retroalimentación.
	Trabajo con las familias	Identificar si la docente plantea el trabajo conjunto con las familias para el favorecimiento del desarrollo morfosintáctico de los niños, y cómo lo realiza.	x		x		x		Bien	Identificar si la docente plantea el trabajo conjunto con las familias para favorecer el desarrollo morfosintáctico de los niños, y cómo lo realiza.

ANEXO 6: VALIDACIÓN DE LA EXPERTA 2 DEL GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Nombres y apellidos completos del experto: Carmen Sandoval

Número de ítems			Coherencia		Relevancia		Claridad		Calidad del ítem	Comentarios y/o sugerencias
			Sí	No	Sí	No	Sí	No		
Componente morfosintáctico del lenguaje	Definición de lenguaje	¿Cómo definiría usted al lenguaje?	X		X		X		Buen o	
		¿Cuál es la importancia del lenguaje en el desarrollo del niño?								
	Teorías del desarrollo del lenguaje	¿Qué teorías del desarrollo del lenguaje conoce?	X		X		X		Buen o	
		¿Cómo cree usted que se desarrolla el lenguaje en el niño? ¿Qué factores influyen?	X		X		X		Buen o	
	Componentes del lenguaje	¿Cuáles son los componentes del lenguaje que usted conoce?	X		X		X		Buen o	
Componente morfosintáctico del lenguaje	¿Cómo definiría al componente morfosintáctico del lenguaje? ¿Cuál es su importancia?	X		X		X		Buen o		

	Etapas del desarrollo de la morfosintaxis	¿Cuáles son las etapas del desarrollo de la morfosintaxis?	X		X		X		Buen o	
	Desarrollo morfosintáctico a nivel comprensivo y expresivo	¿Cómo se desarrolla el componente morfosintáctico a nivel expresivo? ¿A nivel comprensivo?	X		X		X		Buen o	
	Desarrollo morfosintáctico en niños de 5 años	¿Cómo considera que es el desarrollo morfosintáctico de los niños a los 5 años?	X		X		X		Buen o	Sugiero pedirle a la docente que brinde ejemplos.
Rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico	Rol docente en el desarrollo del lenguaje	¿Cuál es su rol como docente en el desarrollo del lenguaje de los niños?	X		X		X		Buen o	
	Estrategias docentes para el desarrollo del componente morfosintáctico	¿Qué estrategias utiliza durante sus sesiones para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico?	X		X		X		Buen o	

		¿Qué estrategias utiliza para ello en sus actividades diarias?	X		X		X		Buen o	
	Recursos pedagógicos	¿Qué recursos utiliza durante sus sesiones para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico?	X		X		X		Buen o	
	Evaluación y retroalimentación	¿Cómo evalúa el desarrollo morfosintáctico de sus niños?	X		X		X		Buen o	
		¿Cómo realiza la retroalimentación?	X		X		X		Buen o	
	Trabajo con las familias	¿Cómo es el trabajo que realiza con las familias para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje?	X		X		X		Buen o	Sugiero añadir a la pregunta: ¿Qué espacios y/o momentos realiza ese trabajo?

ANEXO 7: VALIDACIÓN DE LA EXPERTA 2 DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN

Nombres y apellidos completos del experto: Carmen Sandoval

Número de ítems			Coherencia		Relevancia		Claridad		Calidad del ítem	Comentarios y/o sugerencias
			Sí	No	Sí	No	Sí	No		
Rol docente en el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje	Rol docente en el desarrollo de lenguaje	Observar a la docente para identificar el tipo de rol que tiene respecto al desarrollo del lenguaje de los niños.	X		X			X	Regular	Sugiero que se coloque los roles que asume la docente para que cuentes con indicadores que orienten tu observación.
	Estrategias docentes para el desarrollo del componente morfosintáctico	Observar a la docente para identificar las estrategias que utiliza para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en los niños, en sus sesiones como en las actividades diarias.	X		X		X		Bien	

	Recursos pedagógicos	Identificar qué recursos utiliza (canciones, videos, pictogramas, tarjetas, imágenes) para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en los niños.	X		X		X		Bien	
	Evaluación y retroalimentación	Observar a la docente respecto a la evaluación que realiza en las producciones verbales morfosintácticas al brindar la retroalimentación.	X		X		X		Bien	
	Trabajo con las familias	Identificar si la docente plantea el trabajo conjunto con las familias para el favorecimiento del desarrollo morfosintáctico de los niños, y cómo lo realiza.	X		X			x	Regular	Te sugiero colocar el verbo "observar" y definir en qué momentos observarás las interacciones docente-familias (ingreso a la IE, salida, entre otros)

ANEXO 8: Versión final del guion de entrevista semiestructurada

Subcategorías	Preguntas	Respuesta
1.1. Definición de lenguaje	1. Con sus propias palabras, ¿cómo definiría usted al lenguaje? 2. ¿Por qué es importante el lenguaje en el desarrollo del niño?	
1.2. Teorías del desarrollo del lenguaje	3. ¿Qué teorías del desarrollo del lenguaje conoce? Puede mencionar alguna. 4. ¿Cómo cree usted que se desarrolla el lenguaje en el niño? ¿Qué factores influyen?	
1.3. Componentes del lenguaje	5. ¿Cuáles son los componentes del lenguaje que usted conoce?	
1.3.1. Componente morfosintáctico del lenguaje	6. ¿Cómo definiría al componente morfosintáctico del lenguaje? ¿Por qué es importante?	
1.4. Etapas del desarrollo de la morfosintaxis	7. ¿Cuáles son las etapas del desarrollo de la morfosintaxis? Podría mencionarlas.	
1.5. Desarrollo morfosintáctico a nivel comprensivo y expresivo	8. ¿Cómo se desarrolla la morfosintaxis a nivel expresivo? ¿A nivel comprensivo?	
1.6. Desarrollo morfosintáctico en niños de 5 años	9. ¿Cómo considera que es el desarrollo morfosintáctico de los niños a los 5 años? ¿Me puede brindar algunos ejemplos?	

1.7. Rol docente en el desarrollo del lenguaje	10. ¿Cuál es su rol como docente en el desarrollo del lenguaje de los niños?	
1.8. Estrategias docentes para el desarrollo del componente morfosintáctico	11. ¿Qué estrategias utiliza durante sus sesiones para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico? 12. ¿Qué estrategias utiliza para ello en sus actividades diarias?	
1.9. Recursos pedagógicos	13. ¿Qué recursos usa durante sus sesiones para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico?	
1.10. Evaluación y retroalimentación	14. ¿Cómo evalúa el desarrollo morfosintáctico de sus niños? 15. ¿Cómo realiza la retroalimentación?	
1.11. Trabajo con las familias	16. ¿Cómo trabaja con las familias para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje? ¿En qué espacios y/o momentos realiza ese trabajo?	

ANEXO 9: Versión final de la guía de observación

Aspectos a observar	Ítems de observación	Registro de observación	Comentarios
Rol docente en el desarrollo de lenguaje	Observar a la docente durante tres jornadas para identificar el tipo de rol (rol de facilitadora, referente, acompañante y/o colaboradora) que desempeña en el desarrollo de lenguaje de los niños.		
Estrategias docentes para el desarrollo del componente morfosintáctico	Observar a la docente para identificar las estrategias que utiliza para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en los niños, tanto en sus sesiones como en las actividades diarias.		
Recursos pedagógicos	Identificar qué recursos utiliza (canciones, videos, pictogramas, tarjetas, imágenes) para propiciar el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje en los niños.	<ul style="list-style-type: none"> • Canciones __ • Videos __ • Pictogramas __ • Tarjetas __ • Imágenes __ • Otro: _____ 	
Evaluación y retroalimentación	Observar a la docente respecto a la evaluación que realiza en las producciones verbales morfosintácticas de los niños al brindar retroalimentación.		
Trabajo con las familias	Observar si la docente plantea el trabajo conjunto con las familias para favorecer el desarrollo morfosintáctico de los niños a la salida de la institución, y cómo lo realiza.		

Elaboración propia

ANEXO 10: Pictogramas utilizados por la docente



ANEXO 11: Fichas de ordenamiento de oraciones con encaje empleadas por la docente

