

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



PUCP

**PROGRAMA DIRIGIDO A DOCENTES PARA LA DETECCIÓN DE
DIFICULTADES DE LENGUAJE ORAL EN NIÑOS DE EDUCACIÓN
INICIAL DE INSTITUCIONES PÚBLICAS**

**Tesis para optar el grado de Magíster en Fonoaudiología con mención en
Trastornos del Lenguaje en Niños y Adolescentes**


AUTOR

Gloria Maribel Morazan Artola

ASESOR

Carlos Ramon Ponce Diaz

Mayo, 2018



PROGRAMA DIRIGIDO A DOCENTES PARA LA
DETECCIÓN DE DIFICULTADES DE LENGUAJE ORAL EN
NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL DE INSTITUCIONES
PÚBLICAS



Esta Tesis la dedico íntegramente a mis hijas Kiara y Micaela que han sido, son y serán la inspiración de mi vida.
Gracias por su paciencia, inmenso amor y apoyo para desarrollar con éxito esta investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDO

| | Páginas | |
|---------------------|---|----|
| TÍTULO | ii | |
| DEDICATORIA | iii | |
| ÍNDICE DE CONTENIDO | iv | |
| ÍNDICE DE TABLAS | vi | |
| ÍNDICE DE FIGURAS | vii | |
| RESUMEN Y ABSTRACT | viii | |
| INTRODUCCIÓN | ix | |
| CAPÍTULO I | PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | |
| 1.1 | Planteamiento del Problema | 1 |
| 1.2 | Formulación del Problema | 3 |
| 1.3 | Objetivos del Estudio | 3 |
| 1.4 | Importancia y Justificación del estudio | 4 |
| 1.5 | Limitaciones de la Investigación | 6 |
| CAPÍTULO II | MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL | |
| 2.1 | Antecedentes del estudio | 7 |
| 2.1.1 | Antecedentes Nacionales | 7 |
| 2.1.2 | Antecedentes Internacionales | 10 |
| 2.2 | Marco teórico conceptual | 12 |
| 2.2.1 | Adquisición y desarrollo del Lenguaje | 12 |
| 2.2.1.1 | Hitos Importantes en el Desarrollo del Lenguaje | 14 |
| 2.2.1.2 | Predictores Lingüísticos | 16 |
| 2.2.2 | Pautas Evolutivas de los componentes del lenguaje | 17 |
| 2.2.2.1 | Componente fonético fonológico | 17 |
| 2.2.2.2 | Componente Léxico Semántico | 18 |
| 2.2.2.3 | Componente Morfo sintáctico | 20 |
| 2.2.2.4 | Componente Pragmático | 21 |
| 2.2.3 | Dificultades de Lenguaje Oral | 22 |
| 2.2.3.1 | Los Hablantes de Inicio Tardío (HIT) | 24 |
| 2.2.4 | Dificultades de lenguaje oral en niños de Educación inicial | 26 |
| 2.2.4.1 | Dificultades Fonológicas en el niño | 27 |
| 2.2.4.2 | Dificultades Léxicas y Semánticas en el niño | 29 |
| 2.2.4.3 | Dificultades Morfosintácticas en el niño | 31 |
| 2.2.4.4 | Dificultades Pragmáticas en el niño | 32 |
| 2.2.5 | Importancia de la Detección Temprana de las Dificultades de Lenguaje en el aula | 33 |
| 2.2.6 | Labor del Docente frente a las dificultades de lenguaje | 35 |
| 2.3 | Definición de términos | 36 |

| | | |
|-----|-----------|----|
| 2.4 | Hipótesis | 37 |
|-----|-----------|----|

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

| | | |
|-----|---------------------------------------|----|
| 3.1 | Tipo de investigación | 39 |
| 3.2 | Diseño de Investigación | 39 |
| 3.3 | Variables | 40 |
| 3.4 | Participantes | 40 |
| 3.5 | Técnicas e instrumentos | 43 |
| 3.6 | Procedimiento de Recolección de Datos | 47 |
| 3.7 | Procesamiento y análisis de datos | 47 |

CAPÍTULO IV RESULTADOS

| | | |
|-----|----------------------------|----|
| 4.1 | Presentación de resultados | 48 |
| 4.2 | Discusión de resultados | 54 |

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

| | | |
|-----|-----------------|----|
| 5.1 | Conclusiones | 58 |
| 5.2 | Recomendaciones | 60 |

| | | |
|--|-------------|----|
| | REFERENCIAS | 62 |
|--|-------------|----|

| | | |
|--|--------|----|
| | ANEXOS | 67 |
|--|--------|----|

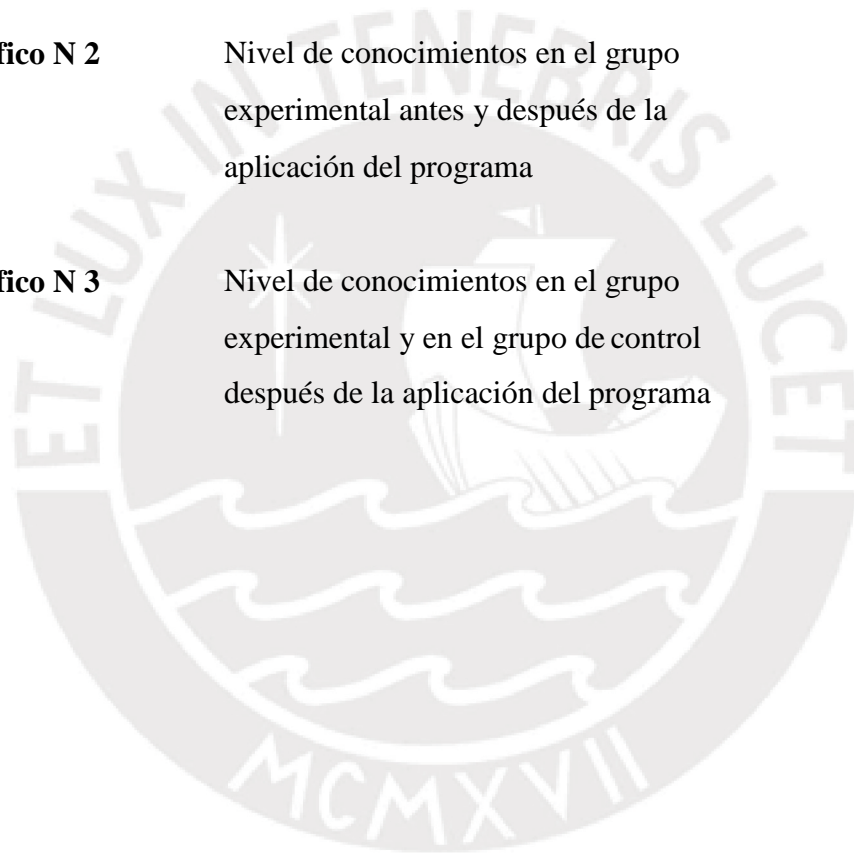
| | | |
|---|---|--|
| A | Cuestionario para la Detección de Dificultades de Lenguaje Oral | |
| B | Matriz del Programa para la Detección | |
| C | Modelo de Compromiso de las participantes de la muestra. | |

ÍNDICE DE TABLAS

| | | |
|------------------|---|----|
| Tabla N 1 | Composición de los participantes del estudio según edad | 41 |
| Tabla N 2 | Composición de los participantes del estudio según sección a cargo | 42 |
| Tabla N 3 | Composición de los participantes del estudio según distrito | 42 |
| Tabla N 4 | Dimensiones del estudio e ítems del instrumento | 43 |
| Tabla N 5 | Tabla de evidencia de validez de contenido por criterio de jueces | 44 |
| Tabla N 6 | Análisis inferencial de las diferencias en el nivel de conocimientos entre el grupo experimental y el grupo de control | 49 |
| Tabla N 7 | Análisis inferencial de las diferencias en el nivel de conocimientos del grupo experimental en el pre y postest | 51 |
| Tabla N 8 | Análisis inferencial de las diferencias en el nivel de conocimientos en el grupo experimental y control después de la aplicación del programa | 53 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | | |
|--------------------|--|----|
| Gráfico N 1 | Nivel de conocimientos en el grupo experimental y de control antes de la aplicación del programa | 48 |
| Gráfico N 2 | Nivel de conocimientos en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa | 50 |
| Gráfico N 3 | Nivel de conocimientos en el grupo experimental y en el grupo de control después de la aplicación del programa | 52 |



RESUMEN

El propósito de la presente investigación es demostrar el efecto del programa dirigido a docentes para la detección de dificultades de lenguaje oral en niños de educación inicial de instituciones públicas. Para ello se realizó una investigación cuasi experimental con una muestra de cien docentes, divididos en dos grupos, un grupo experimental y un grupo control. Los resultados fueron medidos con un cuestionario pre y post test aplicado en ambos grupos.

Los resultados señalaron una respuesta afirmativa en cada una de las hipótesis. Al término del programa se evidenciaron logros muy significativos, en cada una de las dimensiones desarrolladas. Por lo cual se llega a la conclusión que el programa incrementó los conocimientos de los docentes acerca de la detección de las dificultades de lenguaje oral e impulsó la toma de conciencia de la importancia de una detección temprana a fin de que tomen las acciones preventivas acertadas dentro del aula.

PALABRAS CLAVE: Programa, detección temprana, inicio tardío de lenguaje, dificultades de lenguaje, docentes, lenguaje oral,

ABSTRACT

The purpose of this research is to demonstrate the effect of the program aimed at teachers for the detection of oral language difficulties in children early education public institutions. This requires a quasi-experimental research was conducted with a sample of one hundred teachers, divided into two groups, an experimental group and a control group. The results were measured with a pre and post test questionnaire applied in both groups.

The results showed a positive response to each of the hypotheses. When the program is evidenced very significant gains in each of the dimensions developed. Concluding that the program increased knowledge of teachers about the detection of the difficulties of oral language and boosted awareness of the importance of early detection to take preventive actions successful in the classroom.

KEY WORDS: Program, early detection, late onset of speech, language difficulties, teachers, oral language,

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene la finalidad de demostrar la eficacia del Programa de Detección de Dificultades del Lenguaje Oral en los docentes del nivel Inicial, para que puedan ser competentes en la detección de dichas dificultades, reconociendo los posibles indicadores, deriven oportunamente y puedan estimular el lenguaje desde sus aulas.

El programa se aplicó a docentes en dos grupos, siendo uno de ellos de control y el otro experimental, en un diseño cuasi experimental. El programa acrecentó los conocimientos de los profesores en lo referente a los componentes del lenguaje, las pautas evolutivas de su desarrollo y sus dificultades. Busca, asimismo, hacer tomar conciencia de la importancia de una detección temprana a fin de que tomen las acciones preventivas acertadas dentro del aula, y puedan derivar convenientemente a los especialistas de lenguaje. Además, el programa prepara a los docentes a obtener las estrategias adecuadas para aplicarlas pertinentemente en lo ordinario de su acción educativa, con la finalidad además de estimular el adecuado desarrollo del lenguaje oral y/o derivar oportunamente.

En el capítulo I se plantea el problema de investigación, la formulación del mismo, los objetivos, la importancia y justificación del estudio.

En el capítulo II se presenta el Marco Teórico de sustento de la presente investigación con los antecedentes del caso, nacionales e internacionales, y los autores más significativos y recientes que afrontan el tema de la tesis. El capítulo concluye con la presentación de las hipótesis del estudio.

En el capítulo III se encuentra el Marco Metodológico en el cual se precisa el Tipo y diseño de investigación, así como las variables y dimensiones de estudio. También la población y muestra; las técnicas e instrumentos para la recolección de datos. Para que finalmente se procese y analice los datos obtenidos.

En el capítulo IV se presentan los resultados del Pre y Post Test aplicado a los grupos Control y Experimental. Dichos resultados se exhiben en gráficos y tablas estadísticas, tomando en cuenta las dimensiones de la variable dependiente. Además, la discusión de los resultados obtenidos, en función del marco teórico, las hipótesis y resultados.

Finalmente, en el capítulo V se presentan las conclusiones y sugerencias del presente trabajo. Así como las referencias bibliográficas y anexos. La tesis demuestra la eficacia del Programa de Detección de Dificultades del Lenguaje oral, y va a permitir reproducir la experiencia en otros contextos y grupos de docentes, en beneficio de los niños del Perú.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del Problema

La formación profesional de los docentes es crucial para el desarrollo de sus habilidades pedagógicas; sin embargo, es relativamente escasa la investigación sobre el tema. En el Perú existen diversas experiencias de formación de docentes lideradas por el Estado debido a la Ley de la Reforma Magisterial cuya finalidad es desarrollar a favor de los docentes actividades de capacitación y actualización que respondan a las exigencias de aprendizaje de los alumnos y a sus necesidades reales.

Por lo tanto, se entiende que los programas de formación de los docentes son una herramienta importante para combatir el problema de la baja calidad de la educación y mejorar su propio desempeño profesional; esto a su vez se verá reflejado en beneficio de los niños a su cargo, en este caso mejorar el lenguaje oral de los niños, reconociendo los indicadores de posibles dificultades para

derivar oportunamente y estimular el lenguaje desde el aula. Esto es relevante si se tiene en cuenta que el lenguaje es el sistema de símbolos arbitrarios más complejos que desarrolla el ser humano y que cada niño debe adquirir para su normal desarrollo integral, su desenvolvimiento social y emocional además de su rendimiento escolar.

Asimismo, el Diseño Curricular Nacional del Ministerio de Educación del Perú (DCN) presenta las competencias a desarrollar en los niños de nivel inicial, en el desarrollo del lenguaje, tanto verbal como no verbal. Pero se observa empíricamente que los profesores en la práctica han postergado estas competencias, debido al énfasis que se le otorga al lenguaje escrito. Para un desarrollo adecuado del lenguaje oral en la infancia, tienen que haber condiciones favorables en todos los contextos sociales, sean formales como no formales. En este sentido, los docentes en general y sobre todo los profesionales de la educación infantil están obligados a prestar una especial atención a los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, así como de sus posibles dificultades.

Considerando la evolución normal del desarrollo del lenguaje y la edad del niño, los docentes tendrían la posibilidad de detectar las dificultades de la población infantil a su cargo, por ello la importancia de conocer su normal evolución. Pero no todos los niños adquieren el lenguaje con facilidad, pueden presentar dificultades en uno o varios de los componentes del lenguaje. Como afirma Acosta & Moreno (2007) la adquisición del lenguaje es progresiva y se completa a los 5 o 6 años cuando ya está en edad escolar.

1.2 Formulación del Problema

Por lo expuesto anteriormente y tomado en cuenta la problemática que afecta a la niñez se plantea la siguiente pregunta significativa
¿Cuál es el efecto de un Programa dirigido a docentes para la detección de dificultades de lenguaje oral en los niños de educación inicial de Instituciones Públicas?

1.3 Formulación de Objetivos

Objetivo general:

Demostrar el efecto del Programa dirigido a docentes para la detección de dificultades de lenguaje oral en niños de educación inicial de instituciones públicas.

Objetivos específicos:

- Identificar el nivel de conocimiento que tienen los docentes antes de la aplicación del Programa para la Detección de dificultades de Lenguaje oral en el grupo experimental y el grupo control.
- Identificar el nivel de conocimiento que tienen los docentes después de la aplicación del Programa para la Detección de dificultades de Lenguaje oral, en el grupo experimental y el grupo control.
- Describir las diferencias significativas en el nivel de conocimiento que tienen los docentes en el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del Programa para la Detección de dificultades de Lenguaje oral.

1.4 Importancia y justificación del estudio

Frente a una posible carencia de formación en los docentes de educación inicial, es necesario aplicar un programa dirigido a ellos, que los ayude a mejorar sus competencias, en concordancia con las nuevas demandas de formación de los maestros en servicio, donde se destaca la formación continua de los mismos, a fin de contribuir a la mejora de su desempeño. Fortaleciendo así, sus competencias didácticas e incrementando sus conocimientos de las dificultades del lenguaje oral en niños pre escolares y sus características más resaltantes para una identificación y derivación oportuna en beneficio de los niños que tienen a su cargo, incidiendo esto en una mejor interrelación docente-alumno.

Es significativo indicar que en esta investigación se toma como referente el enfoque comunicativo planteado en los documentos curriculares del Ministerio de Educación. Según MINEDU este enfoque considera el desarrollo de las competencias comunicativas como eje fundamental de las interacciones, en él se espera que los niños tengan la capacidad de elaborar oraciones que expresen sus deseos, intereses y necesidades; puedan describir características de las cosas; utilizar el lenguaje para anticipar soluciones; plantear predicciones; narrar experiencias reales e imaginarias; y argumentar sus ideas expresando sus deseos y emociones en diversas situaciones comunicativas. Es por ello que el docente debe estar capacitado para detectar la presencia de indicadores sobre las dificultades que puedan presentarse en los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños y derivar prontamente a los especialistas. (2009:10-12).

Además que cada docente debería conocer y manejar diferentes recursos actualizados e innovadores para potenciar el lenguaje en los niños, y considerar el hecho que los niños pasen la mayor parte de su tiempo en el colegio, proporciona a los maestros suficiente información para poder planificar una integración curricular de la estimulación del lenguaje oral de acuerdo con el principio de prevención y/o potenciar el desarrollo del lenguaje en el alumnado de educación inicial desde todos los ámbitos de conocimiento. El contar con el conocimiento necesario para reconocer las dificultades en el lenguaje oral es valioso para la identificación y la oportuna derivación y/o rehabilitación de acuerdo al caso, porque si el docente sabe reconocer las destrezas que posee o no un niño, está en mejor posición para ayudarlo que un docente que no disponga de esta información. Según Acosta, las dificultades en el lenguaje oral pueden generar un impacto negativo sobre habilidades y aprendizajes posteriores, de manera que el problema se agrave a otros ámbitos como el de la lectoescritura, (2007:7-8).

Finalmente, se puede afirmar que el programa aspira a facilitar la identificación de indicadores sobre las dificultades que puedan presentarse en los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños en el ámbito de la comunicación. Así como ayudar a los docentes en la toma de decisiones relativas a la identificación y adaptación curricular de actividades que favorezcan, estimulen y potencien un mejor uso del lenguaje y la comunicación.

1.5 Limitaciones de la investigación

La población y muestra de esta investigación pertenecen solo a instituciones públicas de Lima Metropolitana, por lo tanto, los resultados logrados no pueden ser generalizados a docentes de instituciones fuera de Lima Metropolitana, así como tampoco a docentes de instituciones privadas, solo es válido para la muestra.

Los resultados obtenidos referentes al nivel de conocimiento logrado por los docentes después de la aplicación del programa, pueden variar en el tiempo por diversos factores propios de cada docente: niveles de procesamiento de la información, memoria a largo plazo y motivación para aplicar en aula lo aprendido. Cabe mencionar que el factor principal para determinar si una información se va a retener o no en la memoria depende de la profundidad con la que la información fue codificada. Considero que sería recomendable realizar seguimiento a los docentes del grupo experimental participantes del programa, hecho que no se pudo concretar por el factor económico y el tiempo.



CAPITULO II

MARCO TEORICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del Estudio

2.1.1 Antecedentes Nacionales

- Garay (2012) realizó un estudio sobre “Conocimiento de Desarrollo Fonológico y Dificultades Fonológicas en Docentes del Nivel Inicial y Primaria de Colegios de Fe y Alegría Lima Este” en grupos de docentes del nivel inicial y primaria de Centros Educativos de Lima Este. Según Garay, este estudio se realizó utilizando un cuestionario de valoración del conocimiento fonológico y dificultades fonológicas para docentes, compuestos por 21 ítems. Los resultados de dicho estudio reportan que los docentes de Educación Inicial de colegios de Fé y Alegría Lima Este presentan un nivel de conocimiento promedio sobre desarrollo fonológico y dificultades fonológicas. Asimismo, se recomienda profundizar la presente

investigación, ya que sería importante conocer si también saben detectar indicadores tempranos sobre las dificultades fonológicas del niño o niña para que reciba pronta ayuda en su rehabilitación y no interfiera en su aprendizaje de la lectoescritura. También se recomienda realizar programas de asesoramiento al docente para que pueda orientar y sensibilizar adecuadamente a los padres de familia con niños con dificultades fonológicas (2012:52,77-79)

- Luque (2012) realizó un estudio sobre “El sujeto docente en las políticas públicas de formación de docentes” en una muestra de 27 profesores de Lima Sur, utilizando una entrevista a docentes que han pasado por un programa de capacitación, dicha entrevista compuesta de 37 preguntas. En donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Que “los docentes que participan en el Programa de Formación en Servicio no tienen como una inquietud particular la necesidad de fortalecer su "desarrollo profesional" sino la necesidad de resolver problemas prácticos de su desempeño en el aula” (Luque 2012:115).

Se recomienda “que los programas de capacitación se orienten al desarrollo de capacidades profesionales, como el manejo de herramientas de diagnóstico, que les permita identificar las prioridades, necesidades, problemas, entre otros, de su escuela” (Luque 2012:117). Del mismo modo se concluye que “las políticas referidas a la formación docente que buscan modificar u optimizar prácticas deben ser formulaciones de mediano o largo

plazo, sostenidas en proyectos que sean políticas de Estado y que estén soportadas en un presupuesto” (Luque 2012:117).

- Fernández (2011) realizó un estudio sobre “Efectos de la Orientación para el Desarrollo del Conocimiento de la Tartamudez en Docentes de Educación Inicial y Primaria de los Colegios de Lima Metropolitana” (Fernández 2011:1). Utilizando un instrumento compuesto por 22 ítems, donde la duración de la aplicación del programa fue de una hora y treinta minutos. Los resultados de dicho estudio reportan que con relación al conocimiento que tienen los docentes de Educación Inicial y Primaria acerca de la tartamudez muchos conceptos que poseen pertenecen a los mitos, lo cual ha sido reorientado. Se concluyó que es importante que el docente sepa que es mejor que el niño asista a su tratamiento antes de tener conciencia porque la intervención temprana marca una mayor probabilidad de recuperación.
- Rodríguez (2010) realizaron un estudio sobre un “Programa de Capacitación vocal para mejorar el conocimiento de las condiciones de producción vocal en profesores de una institución educativa particular” (Rodríguez 2010:1). En una población de 25 docentes de inicial, primaria y secundaria de instituciones particulares del distrito de los olivos. Utilizando un test de conocimiento de 24 ítems, aplicado antes y después del programa, que tuvo una duración de 10 sesiones prácticas. Los resultados obtenidos fueron que el “programa demostró un 95% de eficacia en su aplicación para así poder brindar conocimientos sobre las condiciones de producción vocal, el uso y

cuidado de la voz y conocimientos sobre el aparato fonador” (Rodríguez 2010:54), por lo tanto, “se considera válido el programa de capacitación vocal” (Rodríguez 2010:58). Asimismo, “la adaptación de este programa puede realizarse en instituciones educativas de todo nivel, teniendo en cuenta el nivel de conocimiento que el profesor tiene antes de iniciar la capacitación, teniendo como alternativa el uso del instrumento de evaluación aplicado en este programa” (Rodríguez 2010:59).

2.1.2 Antecedentes Internacionales

- Cabrera & Sotomayor (2012) realizaron un estudio sobre “Las dificultades de aprendizaje del lenguaje oral y su incidencia en las relaciones sociales en los niños y niñas de segundo y tercer grado de educación general básica de la escuela teniente Hugo Ortiz nro.2 de la ciudad de Loja año lectivo 2010-2011” (Cabrera & Sotomayor 2012:1). En una población constituida por dos profesores que representa el 3% de la población; por 34 padres de familia que corresponde al 47% y que a su vez representan a sus hijos en la escuela, mismos que son 36 que equivale al 50%. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

“El 56 % de padres de familia considera que sus niños no tienen dificultades de aprendizaje de lenguaje oral. El 6% dijo que su niño presenta problema de tartamudeo. El 17% dijo que sus niños sufrían de dislalias y el 21% dijo que tenían otros problemas de lenguaje, que no supieron manifestar” (Cabrera & Sotomayor 2012:53).

Según Cabrera & Sotomayor, los trastornos del lenguaje oral que más comúnmente se detecta en los niños que asisten a clases, son las dislalias. Las maestras, no han recibido cursos de capacitación en Lenguaje Oral, lo cual las pone en desventaja para poder comprender mejor a los niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje de lenguaje oral, pero tampoco han asistido a los cursos dictados por el Ministerio de Educación en Actualización Docente. Los niños y niñas con dificultades de aprendizaje de lenguaje oral tendrán problemas al momento de relacionarse con los demás amigos, compañeros y en el aprendizaje escolar (2012:54). “Las dificultades de aprendizaje del lenguaje oral por constituirse en barreras que obstruyen la fluida comunicación entre seres humanos, inciden negativamente en las relaciones sociales de los niños y niñas” (Cabrera & Sotomayor 2012:54).

- Paredes (2011) Presentó un “Programa de capacitación al personal docente de la escuela Gabriela Mistral, para la inclusión de niñas con necesidades educativas especiales al sistema regular de la educación” (Paredes 2011:3). “La población de la presente investigación es el personal que labora en la Escuela Fiscal de Niñas “Gabriela Mistral que consta de 19 docentes” (Paredes 2011:49). Se utilizó la técnica de la encuesta, los instrumentos que se utilizaron fueron cuestionarios estructurados con 5 ítems. Según Paredes, se observó los resultados notando la falta de capacitación de los docentes a la hora de enfrentar el mencionado problema. Con toda esta información se pudo elaborar una posible solución para el problema determinado a través de un Programa. Igualmente, se reflexiona acerca de la importancia que los

docentes estén constantemente capacitados, con la finalidad de poder ayudar a los niños con N.E.E. puesto que el derecho de la educación está consagrado en la Constitución para todos los ecuatorianos/as sin distinción de: raza, creencia y discapacidades, escogiendo para ello cualquier institución que las niñas demanden (2011:59).

2.2 Marco Teórico-Conceptual

2.2.1 Adquisición y Desarrollo del Lenguaje

A pesar de la capacidad innata para la adquisición del lenguaje, existen condiciones esenciales como las biológicas, el ambiente y el desarrollo psicosocial, que se deben tener en cuenta. Para Vigotsky citado por Baquero (1997) el lenguaje es una herramienta de comunicación social, considera que las palabras van a codificar las experiencias y estas van a operar mentalmente para dar un significado específico a cada objeto, incluso teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla. Partiendo de esta idea se encuentra que el sistema lingüístico formalizado se produce en consecuencia de una serie de experiencias comunicativas entre el niño y el adulto. Cuando el niño es aún un bebé realiza conductas no verbales a las que el adulto les atribuye intencionalidad y significado, las mismas que el niño va interiorizando haciendo que su conducta sea cada vez más gestuales, sonoras y planificada; esto conlleva a desarrollar una comunicación cada vez más intencional.

La perspectiva socio interaccionista coincide en que el lenguaje parte siempre de una concepción global y se sitúa en contextos comunicativos. El niño,

agente activo del proceso gradual de adquisición del lenguaje (Acosta & Moreno, 2007) comienza por el aprendizaje de los mecanismos de la comunicación, para ir poco a poco accediendo a las estructuras lingüísticas formales, necesarias para ampliar y extender sus estructuras y habilidades comunicativas, hecho que contribuirá a favorecer sus habilidades sociales en los distintos contextos. En ese momento los padres, hermanos y personas cercanas al niño juegan un papel importante debido a que se ha demostrado que al comunicarse con el niño realizan un proceso de ajuste de su lenguaje facilitando de esta forma el proceso de adquisición y mejorando las habilidades del niño. Durante esta etapa las familias van incorporando palabras para ir formando su vocabulario y aplicando estrategias de manera indirecta como las expansiones o reparaciones del habla infantil. Por medio de estas estrategias se produce una modificación morfosintáctica del enunciado infantil.

Tomando en cuenta los aportes de diferentes investigadores como Lenneberg, 1967; Brown y Frazer, 1964; Bateson, 1975; Stampe e Ingram, 1976; Einsenson, 1979; Bruner, 1976 citados por Castañeda (1999) la adquisición del lenguaje se da propiamente en dos etapas, la etapa pre lingüística y la lingüística. Para efectos de este estudio es conveniente centrarnos en la etapa lingüística sin dejar de mencionar más adelante, los hitos importantes de la etapa pre lingüística. Si disgregamos este desarrollo lingüístico infantil veremos que paralelamente con la aparición de las primeras palabras, entre los 12 y los 18 meses, los gestos simbólicos son utilizados para pedir algo, hacer descripciones, señalar o nombrar objetos para mostrarlos a los demás. Posteriormente, estos gestos adquieren un carácter social, como saludar con la mano o negar y asentir con movimientos de

cabeza. Alrededor de los 13 meses, utiliza gestos de representación más elaborados y significativos. A medida que el vocabulario crece, disminuye la utilización de estos gestos predecesores de la palabra y su lenguaje hablado se carga de significados, basando sus palabras y gramática en la pronunciación, entonación y el ritmo.

El desarrollo es progresivo hasta la entrada de los niños en el sistema educativo, donde entra en acción el docente como agente relevante en el desarrollo del lenguaje. En la etapa escolar las interacciones adulto-niño se diversifican y en la medida en que sean adecuadas, posibilitarán la mejora de los aspectos formales y funcionales del lenguaje adquiridos hasta ese momento (Acosta & Moreno, 2007). Es importante que en este momento los niños ya dominen las reglas de comunicación y el lenguaje, aprendidas en sus hogares como resultado de las reiteradas experiencias de interacción natural en las rutinas del hogar. No obstante, a la colaboración de los padres, para ayudar al niño en esta transición, el docente debe mostrar modelos lingüísticos adecuados y más elaborados a través de situaciones de comunicación efectivas. Los niños a los 6 y 7 años de edad inician el aprendizaje de la lectoescritura, presentando correctos patrones articulatorios, ampliación de vocabulario y una buena construcción gramatical. Se considera que, a partir de los 15 años, una persona ha alcanzado la última etapa del desarrollo lingüístico, es decir, la forma adulta de lenguaje.

2.2.1.1 Hitos Importantes en el Desarrollo del Lenguaje

Existen períodos claves en el desarrollo del lenguaje, en los que el cerebro intensifica los estímulos de adquisición de las habilidades de habla y

lenguaje. Si se dejan pasar estos períodos sensibles y cruciales de desarrollo y no se expone al niño al lenguaje, será más difícil que lo desarrolle. Todos los niños siguen una progresión natural de etapas para desarrollar las habilidades del lenguaje, sin embargo, no todos las desarrollan de la misma manera. Por lo tanto, tener un conocimiento más claro de lo que se espera en cada etapa de desarrollo del niño ayudará a determinar si el niño necesita ayuda o está siguiendo su desarrollo normal, obteniendo así las primeras señales de alerta ante una posible dificultad.

Existen factores externos al desarrollo del niño que podrían interferir y hacer que demore en alcanzar estas etapas, como la pérdida auditiva o falta de estimulación ambiental. En otros casos la dificultad de lenguaje pueda deberse a algún trastorno del habla o del lenguaje.

Los principales hitos evolutivos en el desarrollo del lenguaje son:

| Edad | Hitos evolutivos |
|----------|--|
| 18 meses | Organización del vocabulario (12 meses) Fonología de las 50 palabras Triada, coordinación de objetos y personas Conducta intencional a los objetos Gestos proto declarativos y proto imperativos. Explosión léxica o verbal |
| 2 ½ años | Es normal que hallan sobre extensiones y sobre restricciones Comienza la sintaxis. |
| 3 años | Procesos fonológicos (0 a 4 años) según Ingram (1976) citado por Mendoza (2012) son los procedimientos utilizados para simplificar el habla. Habilidad de interrupción o quiebres oportunos en la conversación Tiene estructura gramatical universal en términos sintácticos |
| 4 años | Inicia actividades de conciencia fonológica. |

| | |
|--------|--|
| | Aparece el discurso formal y organizado. |
| | Cohesión y coherencia en el discurso. |
| | Producción correcta de la mayoría de las palabras |
| 7 años | Culminación del repertorio fonológico |
| | Superación o eliminación de procesos de simplificación fonológica. |

Fuente: Recopilación de datos de la autora de la Tesis.

2.2.1.2 Predictores Lingüísticos

Es importante mencionar los predictores lingüísticos de McCatthen, Warren y Yoder (1996) citados por Mendoza (2012) porque dan las pautas del ritmo general del desarrollo del lenguaje en el niño, estos predictores son:

- **Balbuceo**
La cantidad de balbuceo se correlaciona con la emisión de palabras al año y con el desarrollo del habla a los 3 años. La diversidad de consonantes balbuceadas es un buen predictor del desarrollo fonológico.
- **Desarrollo de las funciones pragmáticas**
Las principales funciones pragmáticas predictoras durante el primer año son la regulación conductual, la captación de la atención de los demás, la atención compartida y la interacción social. Además de llamar la atención con propósitos sociales y evidenciar rutinas sociales como hola o adiós.
- **Comprensión del vocabulario**
Bates, Dale y Thal (1996) citados por Mendoza (2012) aseveran que la comprensión inicial del vocabulario es el principal predictor del desarrollo posterior del vocabulario productivo. Así mismo, es importante también para

una adecuada evaluación, debido a que sus posibles dificultades nos darán grandes indicios de un problema. El lenguaje comprensivo o receptivo generalmente se desarrolla previo a la capacidad de emitir sonidos diferenciados o palabras. Antes de los seis meses de edad, los bebés comprenden muchas palabras antes de poder decirlas. Naturalmente, entienden primero aquellas palabras que escucha con mayor frecuencia.

- Combinación de destrezas de juego combinatorio y juego simbólico

La combinación de destrezas de juego combinatorio y simbólico es un importante predictor del desarrollo temprano del lenguaje. La complejidad del juego infantil es un predictor del desarrollo posterior del lenguaje.

2.2.2 Pautas Evolutivas de los Componentes del Lenguaje

2.2.2.1 Componente fonético fonológico

La fonética abarca la producción del lenguaje oral, la fonación y la articulación de fonemas. Su desarrollo inicia con la ejercitación de los órganos orofaciales que el bebé de manera natural realiza al succionar, deglutir, llorar y eructar. Estos movimientos lo ayudarán a desarrollar destreza motora para la posterior emisión vocal. La fonología abarca la percepción de los sonidos del habla, se analiza la asociación de los fonemas para llegar a la sílaba, se tiene en cuenta la adquisición de las reglas para contrastar y combinar los fonemas para que estos a su vez formen palabras que se asocien con un significado.

La adquisición Fonética-Fonológica según Peñafiel (2010)

- De 1 a 2 años

Alrededor del primer año aparecen los monosílabos, las palabras con sílabas reduplicadas y las onomatopeyas asociadas a situaciones concretas.

- De 3 a 5 años

Mejora su pronunciación, domina progresivamente los fonemas, su articulación es más fácil en palabras cortas que cuando este se integra en palabras en las que intervienen varios fonemas difíciles o con cierta longitud. Realiza procesos de simplificación del habla como omisiones y sustituciones que progresivamente va superando. Presenta aún dificultad con la vibrante múltiple y los grupos consonánticos. Para Puyuelo (2003) el desarrollo fonológico aún no se ha completado a los 4 años de edad. El progreso de la articulación se perfecciona después de los 5 años.

- A partir de los 6 y 7 años

Realiza el cierre fonético y va dominando las sutilezas en pronunciaciones que señalan diferencias de significado. Por ejemplo, “apto” y “acto”, y los cambios de acentuación silábica “sábana” y “sabana”. En esta etapa normalmente el niño domina el sistema fonético.

2.2.2.2 Componente Léxico Semántico

El léxico está referido a las palabras, al vocabulario con el que cuenta toda persona. Formado por el lexicón mental que es un almacén hipotético que se encuentra en el cerebro. El crecimiento del léxico continúa a través de toda la vida. Mientras que la semántica se ocupa del significado de las palabras y la relación de los significados que puedan tomar dentro de las frases, oraciones o discursos en función de los distintos contextos, aquí encontramos las relaciones

semánticas y la habilidad de los niños para reconocer las posibles anomalías o ambigüedades a nivel oracional o de discurso. Se relacionada con los procesos cognitivos, como la formación de conceptos y la comprensión de significados.

Adquisición de la Competencia Léxica Semántica según Peñafiel (2010)

- De 1 a 2 años

El desarrollo de su vocabulario básico es funcional, aprenden palabras familiares y sencillas, básicamente sustantivos que va acelerándose hasta llegar a un léxico de unas 50 palabras distintas. Entre los 16 meses y los dos años de vida, ocurre lo que se denomina “explosión léxica”. Según Acosta, utilizan un significante para referirse a varios significados denominado sobre extensión basado en sus experiencias (2001:116).

Según Castañeda, a principios del segundo año se desarrolla la comprensión verbal, el niño comprende ciertas palabras y algunas expresiones que aparecen en contextos apropiados incluso se anticipa a éstas (1999:35), comprende órdenes sencillas y aprende a darle nombre a las cosas. Según Puyuelo & Rondal, luego da paso al incremento más rápido de los repertorios léxicos productivos y receptivos, cuyo inicio suele coincidir con la aparición de los enunciados de dos o más palabras (2003:15).

- De 3 a 5 años

Según Smith (1980) citado por Castañeda, su vocabulario se incrementa notablemente, incluyendo palabras relacionadas a objetos, acciones y situaciones. mientras que su comprensión pasa de unas 500 palabras a los 30 meses, 1500 a los 48, 2000 a los 5 años, según indicadores generales (1999:92-93).

- De 5 años en adelante

Su vocabulario estimado es de unas 10.000 palabras, utiliza conectores discursivos. Expresa la relación de los acontecimientos de manera secuenciada y ordenada. Según Puyuelo & Rondal, Conocen los sinónimos, se adquieren y utilizan muchas palabras abstractas (2003:99)

2.2.2.3 Componente Morfo sintáctico

Según Acosta, la morfosintaxis comprende el estudio de las reglas que intervienen en la formación de las palabras, las categorías gramaticales y las posibles combinaciones de estas para formar una estructura gramatical de acuerdo al idioma que se hable (2001:132). Además de la concordancia de género y número en una estructura gramatical para que el significado de estas sea interpretado adecuadamente. La estimulación ambiental ayudara al niño a abandonar progresivamente las estructuras gramaticales incorrectas hasta que deje de emplearlas y adopte la correcta estructura gramatical y semántica de su idioma.

Adquisición de la Morfosintaxis

- De 18 a 24 meses

Aparecen las primeras palabras con valor de frases, etapa denominada holofrástica. Posteriormente estructura palabras de dos y tres elementos que incluyen artículos en singular, el pronombre interrogativo que, algunos adverbios de lugar y negación. Se produce la sobreregulación: “rompido” por “roto” (Peñafilel, 2010).

- De 24 a 30 meses

Usa todos los artículos, adjetivos calificativos, pronombres personales, demostrativos, posesivos e interrogativos. Se evidencia flexiones de género y número en adjetivos y artículos y elaboración correcta de oraciones simples.

- De 3 a 5 años

Se construyen frases con estructuras complejas, se utilizan pronombres de tercera persona. Usa las formas auxiliares de los verbos y plurales en los pronombres personales. Comienzan a formular oraciones coordinadas.

- De 4 a 5 años

Emplea oraciones compuestas con tiempos compuestos de los verbos.

Tienen conciencia metalingüística y juegos con el lenguaje.

- De 5 años en adelante

Se adquieren estructuras gramaticales complejas como la voz pasiva, el pronombre de referencia, y el uso correcto de las categorías gramaticales. Utiliza con soltura oraciones coordinadas, subordinadas y verbos en subjuntivo que favorece sus habilidades narrativas.

2.2.2.4 Componente Pragmático

La pragmática se interesa por el uso del lenguaje en contextos sociales y los factores que gobiernan dicho uso social en determinados contextos. Tiene que ver con la intencionalidad comunicativa, las funciones del lenguaje, la organización del discurso conversacional, destrezas, compromiso, fluidez y el discurso narrativo. Toma en cuenta diferentes aspectos que rodean a la comunicación como el tono de voz, la intensidad, el ritmo, la toma de turnos, y las reglas conversacionales. Analiza la competencia comunicativa en el estudio de las

funciones comunicativas y los turnos conversacionales, es decir, no solo se ocupa de enseñar a los niños a expresar lo que sienten, hacer preguntas, requerimientos, sino también se tiene en cuenta el papel que cada persona asume en una conversación, la toma de turnos y el desarrollo de las habilidades conversacionales. La competencia pragmática regula la aplicación de la competencia gramatical de acuerdo a las situaciones, y la adecuación de los enunciados

Adquisición de la Pragmática (Peñañiel, 2010).

- De 1 a 2 años

Funciones instrumentales: imperativas, de demanda y rechazo. Primeros declarativos.

- De 3 a 4 años

Desarrollan estrategias conversacionales, demuestran la habilidad de la interrupción en la conversación. Ajustan su forma de hablar al entorno social. Y aparece a los 4 años el discurso formal y organizado.

- De 5 a 6 años en adelante

A los 5 años desarrolla la función interaccional, entienden el estilo indirecto y la ironía. De los 6 años en adelante usan el lenguaje metafórico o figurado y el sentido del humor (Acosta, 2001) también desarrollan todas sus habilidades conversacionales y narrativas.

2.2.3 Dificultades de Lenguaje

El enfoque actual de las dificultades de lenguaje además de considerar el déficit centrado en la persona, basándose en los componentes del lenguaje,

como desperfectos detectados en algún punto de la cadena de la comunicación, incorpora con una visión más amplia todos los contextos de comunicación y la forma en la que usan el lenguaje en los diferentes intercambios comunicativos y lingüísticos.

American Speech-Language Association ASHA (1980) define al trastorno de lenguaje como una anormal adquisición, comprensión o producción del lenguaje hablado o escrito y que podría implicar solo algunos componentes del lenguaje o todos. Los trastornos de lenguaje se asocian por lo general a problemas en el procesamiento de oraciones o en abstraer información para el almacenamiento o la recuperación en la memoria a corto y largo plazo. Pueden afectar los procesos de comprensión y expresión además del uso del lenguaje. Se afectan todos los contextos en los que se desenvuelve la persona que los padece. Si estos trastornos tienen como base una alteración en la comunicación son considerados primarios. Los trastornos de lenguaje están considerados en el manual médico DSM 5 dentro de los llamados trastornos de la comunicación. Pueden ser clasificados en función del componente de lenguaje alterado, en función a la etiología o por origen del déficit lingüístico.

Dentro de la clasificación de los problemas de lenguaje primarios están considerados los hablantes de inicio tardíos (HIT) y el trastorno específico de lenguaje (TEL). Este último es considerado por la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología e Iberoamericana de Fonoaudiología AELFA-IF (2015) como una alteración en la adquisición y desarrollo del lenguaje, con la diferencia que excluye la discapacidad cognitiva, física, neurológica, sensorial,

autismo, y se da en condiciones sociales idóneas. Es posible la comorbilidad con otros trastornos y su prevalencia es mayor en varones que en mujeres. Es un trastorno persistente que va más allá de la infancia.

En esta investigación se profundizará más el tema de los hablantes de inicio tardío que en los trastornos específicos de lenguaje, por acercarse más a los propósitos del programa de detección de la presente investigación.

2.2.3.1 Los Hablantes de Inicio Tardío (HIT)

Según Rescorla y Ratner, 1996, citados por Mendoza (2012) un niño es hablante de inicio tardío si a los 2 años produce menos de 50 palabras y/o genera muy pocas combinaciones de palabras, es decir tiene un retraso en su vocabulario. Un requisito indispensable para esta condición es la ausencia de patologías subyacentes, vale decir, déficit cognitivo, neurológico o sensorial o un trastorno del espectro autista. La prevalencia de este retraso es de 13 a 15% a los 2 años.

Se identifica a partir de los 2 años y antes de los 3 años. La evolución de los HIT puede ir hacia la normalidad y realizar algunos avances o un porcentaje mayor podría presentar un problema permanente de lenguaje o un trastorno específico de lenguaje TEL. Esto va a depender de su respuesta al tratamiento o a la estimulación lingüística y de los signos de alerta que presenten en cada caso, teniendo en cuenta que un mayor porcentaje evoluciona hacia la normalidad. Se estima que un número importante de niños con inicio tardío de lenguaje expresivo también presentan problemas de comprensión, aunque aún hay pocos estudios

acerca de las medidas de comprensión. Los niños identificados como comprendedores tardíos permanecen retrasados con respecto a los que solo presentan retraso en la producción, tanto en vocabulario como en longitud media del enunciado (LME) (Mendoza, 2012) Los niños comprendedores tardíos presentan un menor avance tanto en vocabulario expresivo como receptivo. La comprensión del vocabulario pudiera ser el principal predictor que evolucione en un posible TEL.

Asimismo, se debe tener en cuenta los síntomas de alarma de un HIT:

SINTOMAS DE ALARMA DE UN HIT

• **Antes de los dos años:**

Existen dificultades en la comprensión tanto de palabras, gestos y conductas comunicativas:

- Respuesta al nombre
- Respuesta a la sonrisa social
- Respuesta a la atención conjunta
- Anticipación de una rutina con objetos
- Imitación funcional y simbólica
- Petición y rechazo
- Ausencia o escasas vocalizaciones.
- Balbuceo sin entonación expresiva.
- Ausencia de gestos comunicativos.

• **Dos años:**

El léxico es inferior a 50 palabras con ausencia de combinación de palabras, falta de vínculo, escaso juego interactivo conjunto, atención conjunta hacia las personas para compartir experiencias.

Inventario fonológico más reducido, son menos habladores, la estructura silábica de sus palabras es más simple.

Fuente: Recopilación de datos de la autora de la Tesis.

Según Mendoza (2012) los indicadores de riesgo de un HIT son los siguientes:

- Historia familiar de trastorno del lenguaje
- Uso tardío de gestos
- Baja educación parental

- Dificultades de comprensión
- Retraso en el desarrollo motor
- Ausencia de explosión léxica a los 18 meses
- Historia de escaso o tardío balbuceo

Existen consecuencias a corto y mediano plazo, las más resaltantes son:

- A los 3 años, rangos medio y bajo en medidas de vocabulario y sintaxis en comparación con sus iguales (Rescorla, 1996, citado por Mendoza 2012).
- A los 4 años, suelen presentar retraso expresivo que ocasiona dificultades en la narración. Estas dificultades se mantienen a los 8 años según lo mencionado por Paul y Smith, citado por Mendoza (2012)
- A los 7 años presentan menor longitud oracional en contextos conversacionales, cometen más errores estructurales en el uso de verbos. Muchos de los niños con HIT a pesar de haber superado su retraso lingüístico inicial continuaran teniendo dificultades sintácticas importantes como afirma Rice (2008) citado por Mendoza (2012).

2.2.4 Dificultades de Lenguaje Oral en Niños de Educación Inicial

Las dificultades de lenguaje y comunicación pueden presentarse a cualquier edad, pero son más frecuentes en los años pre escolares. Las etiologías orgánicas se relacionan con una deficiencia física o fisiológica en uno de los órganos fonoarticuladores involucrados en la producción o expresión o de origen neurológico, en alguna de las áreas cerebrales especializadas para la recepción o decodificación del lenguaje. Las causas no orgánicas pueden ser ambientales o

psicológicas, como una falta de estimulación o ambientes lingüísticos y culturalmente empobrecidos.

Los problemas lingüísticos se reflejan de diversas maneras y afectan a uno o varios de los componentes del sistema (Acosta & Moreno, 2001). Es pertinente desarrollar las dificultades lingüísticas de mayor incidencia y significación con los indicadores más relevantes en cada uno de los componentes del lenguaje siguiendo las aportaciones de Perelló, 1980 citado por Acosta & Moreno, según dichos autores, debido a que estas dificultades generan necesidades educativas que pueden condicionar enormemente no sólo el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños, sino también los procesos de enseñanza-aprendizaje, es necesario tener un conocimiento cabal también de las consecuencias que ellas tienen a nivel escolar y social para una mejor comprensión de éstas y lograr una repercusión en mejores prácticas educativas, al incluir en el currículo escolar actividades más interactivas en el aula. (2007:7-9).

2.2.4.1 Dificultades Fonológicas en el niño

“Las dificultades fonológicas son dificultades en la organización de los sonidos que no permite establecer contrastes en el lenguaje y originan problemas funcionales” (Acosta 2001:85), debido a que el niño es capaz de articular todos los sonidos de su lengua por imitación presentando la dificultad al producirlos de manera espontánea. Según Acosta & Moreno, se afecta también la discriminación o percepción auditiva y fonética, la conciencia fonológica y la articulación motriz de los fonemas. Estas dificultades pueden resumirse en problemas con el

procesamiento auditivo, con la producción fonológica o con la presencia de procesos de simplificación del habla que afectan a su inteligibilidad y reduce la posibilidad de establecer contrastes en el lenguaje (2001:85-86).

Según Acosta & Moreno, existe una diferencia con las dificultades relacionadas únicamente con la articulación de los sonidos, donde el problema es de naturaleza fonética, las dificultades fonológicas van más allá de aquellos problemas exclusivamente articulatorios. Por lo tanto, hay una clara diferencia entre los errores fonéticos vinculados a distorsiones o incapacidad en la producción del fonema y los errores fonológicos referidos a la mala utilización de los sonidos por dificultades para establecer oposiciones entre fonemas en determinados contextos. Se sugiere que el niño debe aprender la fonología más que el control articulatorio y que los errores del niño no son específicos de un fonema o palabra, sino que se extienden a sonidos de características fonológicas similares (2001:85-86)

Las características de los niños con dificultades fonológicas han sido estudiadas por Leonard (1995), León (1997) y Acosta, León y Ramos (1998) citados por Acosta & Moreno, (2001) las más significativas son las siguientes características:

- Inventario fonético restringido
- Limitaciones en la estructura silábica
- Ausencia de grupos consonánticos y de ciertas consonantes en posición de coda silábica
- Omisiones de sílabas a inicio de palabras
- Persistencia de procesos de simplificación más allá de la edad normal

- Sistema fonológico afectado, retrasado en algunos aspectos
- Uso de estrategias de evitación para hablar
- Dificultades para la realización de contrastes de los sonidos
- Sistema de contraste es asimétrico, solo contrasta en determinadas posiciones de palabra

Las dificultades fonológicas también afectan los demás componentes del lenguaje originando un retraso, en especial el componente léxico puesto que la memoria fonológica es esencial en la adquisición y recuperación del vocabulario.

2.2.4.2 Dificultades Léxico Semánticas en el niño

Se considera la existencia de dificultades semánticas cuando un niño no logra comprender o expresar apropiadamente el contenido de los significados de su lengua. Cuando cometen errores al incorporar a su repertorio lingüístico elementos que le dan significado a las palabras. También presentan escasa habilidad para explicitar el significado que quieren transmitir a nivel de palabra, oración y discurso, debido a que no siguen las reglas de ordenación y organización de las palabras en los enunciados. Los principales problemas se presentan según Smiley y Goldstein, 1998 citado por Acosta & Moreno (2001) en el desarrollo del vocabulario y en la organización del discurso por lo cual, los niños con estas dificultades presentan las siguientes características:

| EN EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO | EN LA ORGANIZACIÓN Y FORMULACION DE ORACIONES DEL DISCURSO |
|---|--|
| Pobreza de vocabulario e incorporación lenta de palabras. | Pobre organización del discurso |
| Sobregeneralización. | Escaso uso de palabras funcionales. |

| | |
|--|--|
| Abuso de etiquetas genéricas “esto”, “una cosa”. “que está ahí” | Discurso entrecortado con abundantes pausas. |
| Errores semánticos en las palabras. | Utilización de gestos indicativos en apoyo o sustitución del término al que no puede acceder. |
| Restricción del significado, en palabras con significado múltiple. | |
| Dificultad en el uso de palabras que tienen muchos significados. | Dificultad para formular demandas o secuencias en orden lógico que dan lugar a redundancias. |
| Dificultades en la recuperación de palabras, aun conociendo el término. | |
| Escasa habilidad para relacionar significados. | Limitada habilidad para hacerse comprender por la falta de organización en los elementos del discurso. |
| Neologismos y ecolalias. | |
| No emplean la información del contexto para seleccionar el vocabulario adecuado. | |

Todas las dificultades mencionadas desembocan en un lenguaje ambiguo, poco explícito, con abundantes muletillas o circunloquios entre las palabras, con un escaso empleo de adjetivos, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones, que son categorías que precisan el significado de las palabras, además de falta de conectores oracionales. Si la dificultad léxico semántica es mayor, se evidencian neologismos, ecolalias y ausencia de palabras función.

Las manifestaciones más claras de estos problemas se producen en tareas para responder preguntas de comprensión o en la lectura. No hay explicaciones claras de estas dificultades, sin embargo, existen argumentos sobre la interrelación entre el desarrollo cognitivo y el semántico. Existen supuestos que relacionan el déficit semántico en los procesos psicológicos básicos de atención y memoria.

2.2.4.3 Dificultades Morfosintácticas en el niño

Existe de una dificultad morfosintáctica cuando el niño no tiene la capacidad de incorporar a su repertorio lingüístico los elementos y unidades que regulan la organización interna de las palabras y/o de las oraciones (Acosta & Moreno, 2001) Las manifestaciones más comunes de las dificultades en este componente suelen afectar a la organización gramatical de los sintagmas en las oraciones y a la adecuada concordancia gramatical de una oración. La gravedad de los problemas morfosintácticos puede darse desde un desarrollo gramatical lento y pobre, hasta aquellos que demuestran rasgos de desestructuración gramatical o alteración del orden de los elementos oracionales. Estos errores producen oraciones con estructuras rígidas y funcionalmente pobres, ambiguas y desestructuradas.

Los niños con estas dificultades presentan frecuentemente:

- Desarrollo gramatical lento con una inadecuada organización.
- Incorrecta concordancia gramatical entre palabras y en las oraciones largas
- Omisión de algún morfema necesario de la oración.
- Sustitución de una forma gramatical por otra de su misma categoría.
- Adición de elementos innecesarios en la oración.
- Dificultad en la realización de las flexiones verbales de tiempo y modo.
- Utilizan pocas formas verbales, las hiper generalizan o sustituyen.
- Dificultad en la sintaxis para construir oraciones negativas, imperativas, interrogativas, coordinadas y subordinadas.

Dichas dificultades suelen darse en niños que no han integrado mentalmente las reglas formales de la gramática por haberlas adquirido de manera parcial y tener un entorno lingüístico pobre e insuficiente.

2.2.4.4 Dificultades Pragmáticas en el niño

Una dificultad pragmática hace referencia a los problemas que las personas tienen en el uso del lenguaje con fines comunicativos; es decir, niños que no hablan, que les cuesta usar el lenguaje como instrumento para relacionarse con los demás, formular preguntas, peticiones y aclaraciones. Se da cuando no hay una interacción adecuada, dificultades en la intención comunicativa y las habilidades conversacionales y discursivas no han sido desarrolladas adecuadamente.

Según Craig, citado por Acosta (2001) los niños con estas dificultades presentan las siguientes características:

- Presencia de comentarios estereotipados.
- Turnos cortos y/o no inmediatos.
- No realizan interrupciones para un nuevo turno.
- Respuestas confusas con pobreza estructural.
- Respuestas poco coherentes, inconsistentes e inapropiadas.
- Escasa elaboración de las narraciones.
- Utilización de oraciones simples y poco estructuradas.

Por lo general no presentan problemas cognitivos, psicomotores, auditivos, emocionales o neurológicos, sino una afectación del lenguaje expresivo y/o comprensivo. Presentan una inadecuada relación entre la forma y el uso del lenguaje.

2.2.5 Importancia de la Detección Temprana de las Dificultades de Lenguaje en el Aula

El lenguaje tiene lugar en la interacción; de él dependen los procesos de comunicación, habilidades sociales, el desarrollo del pensamiento, del aprendizaje y la autorregulación de la conducta. Es por eso que las dificultades de lenguaje se relacionan con un bajo rendimiento académico y un riesgo mayor de trastornos conductuales en la infancia y la adolescencia. Es imprescindible una temprana identificación de las dificultades del lenguaje a fin de adoptar de forma precoz medidas educativas de estimulación y/o derivación oportuna para evitar dificultades mayores o que estas evolucionen en un posible trastorno.

Precisamente en el ambiente educativo es donde el lenguaje se construye desde la acción, como afirma Vigotsky, citado por Weigl (2005) en vista que favorece la interrelación social de los niños entre sus pares, con los docentes y adultos. El docente debe aprovechar el aula como un contexto natural de observación e intervención indirecta del lenguaje, por eso la importancia en que sea un conocedor del niño, de la adquisición y desarrollo de su lenguaje y de los signos de alerta ante posibles dificultades para que pueda brindar una adecuada respuesta educativa. Es necesario reconocer que los niños con problemas de lenguaje presentan serios problemas para participar con éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje y trabajar cooperativamente con sus compañeros dadas sus escasas habilidades para respetar un turno, mantenerse en el tópico de la conversación, hacer aclaraciones y rectificaciones, exponer sus ideas de forma clara y coherente, participar en posibles negociaciones ante algún problema o

diferencia de opiniones, evidencian en algunos casos una limitada comprensión de los contenidos del currículo y escasa participación en las rutinas diarias del aula.

Se debe aprovechar el aula como un contexto singular incorporando actividades guiadas para desarrollar la comprensión, el proceso de representación de ideas, favorecer la aparición de funciones como imaginar, describir, explicar, así como propiciar la discusión en grupos o el aprendizaje cooperativo que le permita al niño expresar sus emociones, sentimientos, explicar sus puntos de vista, aprender valores y normas; y activar la capacidad de recordar e integrar la nueva información. Esto a su vez favorecerá una adecuada planificación, control y guía de la conducta, configurando un ambiente apropiado para el acceso a la lectoescritura como consecuencia de la comprensión de los textos y diversos procesos fonológicos. El funcionamiento cerebral temprano indica que el lenguaje es importante en el desarrollo de las destrezas escolares y el nivel de desarrollo comunicativo es el mejor indicador de los retrasos del desarrollo, por lo tanto una detección temprana es crucial para el desarrollo integral del niño a modo de prevención, en vista que dados los conocimientos mencionados podremos detectar retrasos en el desarrollo del lenguaje, hacer seguimiento de la evolución del niño y un acompañamiento a la familia para prevenir y estimular el normal desarrollo del lenguaje en cada caso.

La actual coyuntura de inclusión escolar, permite realizar un desplazamiento de las actividades que se realizaban exclusivamente en el campo clínico hacia el campo educativo, que es donde se materializa un gran número de

dificultades lingüísticas, que van a repercutir en el aprendizaje y la influencia sobre éste exigirán una posterior intervención logopédica (Acosta & Moreno, 2007).

2.2.6 Labor del Docente frente a las Dificultades de Lenguaje

Los problemas de lenguaje en situaciones de enseñanza-aprendizaje se manifiestan y, en algunos casos, se intensifican, de acuerdo a la acción que tomemos como docentes frente a ellos. En educación se maneja actualmente el término de inclusión como una alternativa ligada al aspecto social vinculada con los conceptos de igualdad de oportunidades para todos, respeto, participación y reducción de la exclusión.

El planteamiento actual es que el docente incluya dentro de sus actividades curriculares esta perspectiva desde su práctica educativa apostando por valorar la diferencia y aprender de ella, aceptando las diferencias de sus alumnos y valorándolas, alejándose del etiquetado y de la exclusión en función del déficit; creando un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde su trabajo curricular con nuevos valores, propiciando la participación activa de los niños, disminuyendo los procesos de exclusión. La diversidad es algo que se aprecia, que no se considera un problema.

Ante esta circunstancia los docentes que trabajan directamente en aula con niños que pueden o no presentar problemas de lenguaje deben desarrollar habilidades, destrezas y conocimientos que le permitan un trabajo eficiente, capacitarse respecto a los indicadores de riesgo de una dificultad, conocer el

desarrollo evolutivo del niño, los perfiles lingüísticos de los niños, para, por un lado, poder identificar las posibles deficiencias en el momento oportuno y derivarlas evitando así que se cronifique la sintomatología y evolucione en un posible trastorno; y por otro lado, tener la capacidad de adaptar el currículo para estimular el lenguaje desde el aula propiciando contextos educativos interactivos y naturales, utilizar estrategias de metodología activa, mejorar la organización del ambiente del aula, el clima emocional y el uso óptimo del tiempo.

Aprovechando que uno de los objetivos curriculares actuales es desarrollar la competencia comunicativa de los niños y el lenguaje oral, procurar partir de situaciones funcionales para propiciar la producción del discurso y de paso afianzar el desarrollo gramatical. Asimismo, solicitar la colaboración de especialistas, una vez detectada la dificultad para que el niño pueda ser atendido por sus problemas lingüísticos. Establecer redes y realizar un trabajo cooperativo con otros profesionales poniendo en marcha estrategias de facilitación planificadas y desarrolladas, así como cualquier recurso externo al centro educativo que valore las dificultades y actúe sobre ellas, en beneficio de los niños y de su normal desarrollo.

2.3 Definición de términos

- Programa de Detección. Es una herramienta importante para mejorar el desempeño profesional, en este caso de los docentes, que a su vez se verá reflejado en beneficio de los niños a su cargo.

- **Dificultades de Lenguaje Oral.** Son problemas que los niños pueden presentar en todas las áreas del lenguaje en mayor o menor grado unas de otras, ya sea dificultad para pronunciar las palabras, construir oraciones lógicas, comprender el lenguaje y hacer uso adecuado del mismo en una interacción comunicativa. Estas dificultades sino son detectadas tempranamente podrían generar problemas comunicativos que afecten el aprendizaje del niño, su autoestima y desarrollo social.
- **Detección Temprana.** Examina y reconoce indicios, indicadores o señales que ayudan a dar un tratamiento precoz en cualquier dificultad, antes que dichos indicadores lleguen a ser significativos; siendo para ello importante un conocimiento previo para derivar o tratar la dificultad de la manera más adecuada.

2.4 Hipótesis

Hipótesis general:

El Programa incrementa los conocimientos en los docentes de educación inicial para la Detección de dificultades de Lenguaje oral.

Hipótesis específicas:

H₁: No existen diferencias significativas en el nivel de conocimientos que tienen los docentes del grupo control y del grupo experimental antes de la aplicación del Programa para la Detección de dificultades de Lenguaje oral.

H₂: El nivel de conocimiento que tienen los docentes después de la aplicación del Programa para la Detección de dificultades de Lenguaje oral, en el grupo experimental se incrementa significativamente.

H₃: Existen diferencias significativas en el nivel de conocimiento que tienen los docentes en el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del Programa para la Detección de dificultades de Lenguaje oral.



CAPITULO III

MÉTODOLOGIA

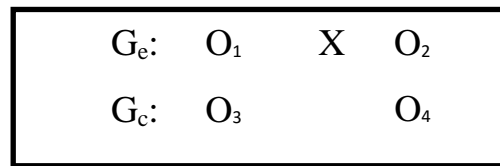
3.1 Tipo de Investigación

La presente investigación es Experimental porque se realiza con manipulación deliberada y de tipo Explicativa, porque está diseñada para probar las hipótesis, según Hernández, Fernández & Baptista, se manipulan intencionalmente una o más variables independientes. Para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes, dentro de una situación de control. (2014:123-125).

3.2 Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación corresponde al tipo pre test y post test con grupos intactos, denominada Cuasi Experimental, clasificación establecida según Hernández y otros, porque hay más control de las variables, mayor control porque comparamos con otro grupo, y la capacidad de medición es más exacta. (2014:125)

Diagrama del Diseño Cuasi experimental:



Donde:

G_e = Grupo experimental.

G_c = Grupo control.

X = Representa aplicación del programa de Detección de Dificultades

O_1 = Pre test grupo experimental.

O_2 = Post test grupo experimental.

O_3 = Pre test grupo control.

O_4 = Post test grupo control.

3.3 Variables

Variable independiente : Programa para la Detección de dificultades de Lenguaje oral.

Variable dependiente : Conocimiento de la Detección de las dificultades del lenguaje oral

3.4 Participantes

La población objetivo del estudio son los docentes de Educación Inicial del Sector Público de Lima Metropolitana, aproximadamente docentes de 164 colegios, pertenecientes a los distritos de Lima Cercado, La Victoria, Jesús María y Breña. Por la naturaleza de la población de estudio se aplicó el muestreo no probabilístico e intencional. Para la realización óptima de este

trabajo de investigación se plantearon los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios inclusión:

- a. Docentes de educación inicial de Instituciones públicas de Lima Metropolitana
- b. Docentes de educación inicial que se comprometan a participar al menos en el 80% de las capacitaciones (Compromiso firmado).

Criterios exclusión:

- a. Docentes que no deseen participar o que abandonen el programa.
- b. Docentes que presenten incompleto el cuestionario correspondiente al pre test.

La muestra estuvo conformada por 100 docentes elegidos en forma intencional, no probabilística, distribuidos en dos grupos: grupo control (50 docentes) y grupo experimental (50 docentes). Todos los participantes fueron de sexo femenino y se desempeñaban como docentes en las aulas de 3, 4 y 5 años de educación inicial. Los grupos se mantuvieron intactos al inicio, durante y al término del programa. En las tablas 1, 2 y 3 se presentan la composición de la muestra según edad, sección y distrito donde laboran respectivamente.

Tabla 1

Composición de los participantes del estudio según edad

| Grupo | Edad | | | |
|--------------|--------|--------|----------|-----------|
| | Mínimo | Máximo | <i>M</i> | <i>DE</i> |
| Experimental | 26 | 44 | 35 | 5 |
| Control | 28 | 46 | 35 | 5 |

En la tabla 1 se aprecia que participantes según sus edades, siendo la edad mínima 26 años y la máxima 46 y la edad promedio fue de 35, tanto para el grupo experimental como para el de control.

Tabla 2

Composición de los participantes del estudio según sección a cargo

| Grupo | Aula/Sección | | | | | |
|--------------|--------------|-------|--------|-------|--------|-------|
| | 3 años | | 4 años | | 5 años | |
| | f | % | f | % | f | % |
| Experimental | 12 | 24.0% | 17 | 34.0% | 21 | 42.0% |
| Control | 18 | 36.0% | 17 | 34.0% | 15 | 30.0% |

La tabla 2 muestra la cantidad de docentes por aulas, en el grupo experimental fueron 12 docentes a cargo de aulas de 3 años, 17 docentes a cargo de aulas de 4 años y 21 docentes a cargo de aulas de 5 años. Podemos observar que son en su mayoría las docentes las que tienen a su cargo aulas de 5 años (n=36), seguido de 4 años (n=34) y finalmente 3 años (n=30).

Tabla 3

Composición de los participantes del estudio según distrito

| Grupo | Distrito | | | | | | | |
|--------------|----------|-------|-------------|-------|-------|-------|-------------|-------|
| | Lima | | La Victoria | | Breña | | Jesús María | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Experimental | 12 | 24.0% | 14 | 28.0% | 20 | 40.0% | 4 | 8.0% |
| Control | 20 | 40.0% | 21 | 42.0% | 0 | 0.0% | 9 | 18.0% |

En la tabla 3 apreciamos la cantidad de participantes por distritos donde laboran, encontrándose que la mayoría pertenece a La Victoria (n=35), seguido por Cercado de Lima (n=32), Breña (n=20) y finalmente Jesús María (n=13).

3.5 Técnicas e Instrumentos

El primer instrumento que se elaboró fue un Cuestionario con preguntas objetivas de tipo dicotómicas para recopilar datos que permitan determinar el nivel de conocimiento que tienen los docentes acerca de los indicadores para la detección de las dificultades del lenguaje oral. Su aplicación fue de manera individual. Donde el docente debía responder a cada enunciado marcando verdadero o falso según su conocimiento. Aplicado de la siguiente manera:

*Pre test: al inicio del programa. *Post test: al término del programa.

De acuerdo a la variable dependiente se determinaron 8 dimensiones con las que se trabajó la elaboración de cada ítem del cuestionario, como figura a continuación:

Tabla 4 *Dimensiones del Estudio e ítems del instrumento*

| Variable | Dimensión | Ítems |
|-------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| | Conocimiento del Desarrollo del niño. | 7, 25, 34, 37, 18, 2 |
| | Comprensión del Lenguaje oral | 1, 17, 31, 36, 28, 9 |
| | Dificultades del Lenguaje oral. | 11, 26, 45, 49, 40 |
| | Inicio tardío de lenguaje | 3, 23, 39, 42 |
| Dependiente | Componente fonético fonológico. | 12, 19, 27, 38, 46, 44, 24, 52, 13 |
| | Componente léxico semántico | 47, 50, 6, 14, 20, 29, 35, 51, 43 |
| | Componente morfosintáctico | 33, 4, 21, 30, 8, 15 |
| | Componente Pragmático | 16, 22, 5, 10, 48. |

El cuestionario fue sometido a juicio de expertos, con un total de 5 expertos, los cuales aprobaron casi todos los ítems, de 55 quedaron 52 ítems en el cuestionario, el cual fue aprobado de manera satisfactoria. (Revisar anexos).

En la tabla 5 se evidencia que todos los ítems tienen validez de contenido, dado que los coeficientes V de Aiken obtenidos son significativos ($p < .05$) y cuyos valores son mayores a .70. Esto lleva a concluir que los todos los ítems según el juicio de los expertos son indicadores representativos del dominio que se quiere evaluar. A su vez los índices H de Aiken evidencian que todos los ítems del instrumento fueron juzgados homogéneamente

Tabla 5

Tabla de Evidencia de Validez de contenido por Criterio de Jueces

| Ítem | Claridad | | Relevancia | | Suficiencia | | Coherencia | |
|------|----------|------|------------|------|-------------|------|------------|------|
| | V | H | V | H | V | H | V | H |
| 1 | .95* | .83* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* |
| 2 | .85* | .50 | .85* | 0.5 | .85* | 0.5 | .80* | 0.42 |
| 3 | .95* | .83* | 1* | 1* | .95* | .83* | 1* | 1* |
| 4 | 1* | 1* | .95* | .83* | .95* | .83* | .95* | .83* |
| 5 | 1* | 1* | .95* | .83* | .95* | .83* | 1* | 1* |
| 6 | .95* | .83* | .95* | .83* | 1* | 1* | .90* | 0.67 |
| 7 | 0.75 | 0.42 | .80* | 0.42 | .80* | 0.42 | .85* | 0.5 |
| 8 | .85* | 0.5 | .85* | 0.5 | .85* | 0.5 | .85* | 0.5 |
| 9 | .85* | 0.5 | .85* | 0.5 | .85* | 0.5 | .85* | 0.5 |
| 10 | .95* | .83* | .95* | .83* | .90* | 0.67 | .90* | 0.67 |
| 11 | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* | .95* | .83* |
| 12 | .85* | 0.5 | .95* | .83* | .95* | .83* | .95* | .83* |
| 13 | .95* | .83* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* |
| 14 | .95* | .83* | 1* | 1* | .95* | .83* | 1* | 1* |
| 15 | .95* | .83* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* |
| 16 | .90* | .75* | 1* | 1* | .95* | .83* | 1* | 1* |
| 17 | 1* | 1* | 1* | 1* | .95* | .83* | 1* | 1* |
| 18 | .95* | .83* | .95* | .83* | .95* | .83* | .90* | 0.67 |
| 19 | .90* | .75* | .95* | .83* | .90* | .75* | .90* | .75* |
| 20 | .95* | .83* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* |
| 21 | .85* | 0.5 | .85* | 0.5 | .85* | 0.5 | .85* | 0.5 |
| 22 | .85* | .75* | 1* | 1* | .90* | .75* | .85* | 0.58 |
| 23 | .80* | 0.42 | .85* | 0.5 | .85* | 0.5 | .80* | 0.42 |
| 24 | .85* | 0.5 | .85* | 0.5 | .85* | 0.5 | .85* | 0.5 |

| | | | | | | | | |
|----|-------|-------|------|------|------|------|------|------|
| 25 | .95* | .83* | 1* | 1* | 1* | 1* | .95* | .83* |
| 26 | .95* | .83* | .95* | .83* | 1* | 1* | .90* | 0.67 |
| 27 | 1* | 1* | 1* | 1* | .95* | .83* | .90* | 0.67 |
| 28 | 1* | 1* | 1* | 1* | .95* | .83* | .85* | 0.5 |
| 29 | 0.95* | 0.83* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* |
| 30 | .90* | .75* | 1* | 1* | .85* | .50 | .85* | .50 |
| 31 | 1* | 1.00* | 1* | 1* | .95* | .83* | 1* | 1* |
| 32 | .95* | .83* | .95* | .83* | 1* | 1* | .95* | .83* |
| 33 | .90* | .75* | .95* | .83* | .95* | .83* | 1* | 1* |
| 34 | .95* | .83* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* |
| 35 | .85* | .50 | .85* | .50 | .95* | .83* | .90* | .67 |
| 36 | 0.85* | .75* | 1* | 1* | .85* | .50 | .85* | .50 |
| 37 | .80* | .42 | .85* | .50 | .90* | .75* | .90* | .75* |
| 38 | .85* | .50 | .85* | .50 | .95* | .83* | .95* | .83* |
| 39 | .95* | .83* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* |
| 40 | .95* | .83* | .95* | .83* | .95* | .83* | .95* | .83* |
| 41 | 1* | 1* | 1* | 1* | .85* | .50 | .85* | .50 |
| 42 | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* |
| 43 | .85* | .75* | .95* | .83* | .90* | .75* | .85* | .58 |
| 44 | .80* | .42 | .95* | .83* | 1* | 1* | 1* | 1* |
| 45 | .85* | .50 | 1* | 1* | .85* | .50 | .80* | .42 |
| 46 | .95* | .83* | .85* | .50 | .95* | .83* | .90* | .67 |
| 47 | .95* | .83* | .95* | .83* | .85* | .50 | .85* | .50 |
| 48 | 1* | 1* | 1* | 1* | .90* | .75* | 1* | 1* |
| 49 | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* | 1* | .95* | .83* |
| 50 | .85* | .50 | .95* | .83* | .85* | .50 | .85* | .50 |
| 51 | .95* | .83* | 1* | 1* | 1* | 1* | .90* | .67 |
| 52 | 1* | 1* | 1* | 1* | .95* | .83* | .95* | .83* |
| 53 | 1* | 1* | 1* | 1* | .95* | .83* | .90* | .67 |
| 54 | 1* | 1* | 1* | 1* | .95* | .83* | .95* | .83* |
| 55 | 1* | 1* | 1* | 1* | .95* | .83* | .85* | .50 |

p<.05

Luego de la aplicación del Cuestionario se procedió a la aplicación del Programa de Detección de Dificultades de Lenguaje oral, este fue elaborado con base en las dimensiones y contenidos a tratar en la capacitación, la misma que tuvo una duración de 10 sesiones de 90 minutos aproximadamente cada una de ellas. Se utilizó un enfoque clínico y pedagógico centrado en el desarrollo de la persona, basado en la adquisición de conocimientos y la estimulación de la capacidad inductiva. Se propició un ambiente dinámico, recreativo y democrático que convirtió el aprendizaje en una actividad placentera. Las sesiones se

desarrollaron a manera de taller propiciando que los docentes construyan sus propios aprendizajes.

Ficha técnica del Programa de Detección de Dificultades

| | |
|---------------------|--|
| Autora | : Maribel Morazán Artola |
| Año | : 2016 |
| Población | : Docentes de Educación Inicial de Lima Metropolitana. |
| Número de sesiones | : 10 |
| Duración por sesión | : 90 minutos |
| Contenidos | : Desarrollo del lenguaje oral en todos los componentes del lenguaje Indicadores de dificultades de lenguaje oral Hitos importantes en el desarrollo del lenguaje Indicadores de Inicio tardío Aspectos sensoriales y motrices del lenguaje Detección temprana de las dificultades del lenguaje oral Dificultades del componente fonético-fonológico * articulación del lenguaje * Percepción auditiva * conciencia fonológica Dificultades del Componente léxico semántico * amplitud de vocabulario * relaciones semánticas: analogías, adivinanzas, opuestos e inferencias. * importancia de la comprensión para el desarrollo del lenguaje Dificultades en el componente morfosintáctico. * actividades para mejorar la estructuración del lenguaje. * Uso de palabras función para ampliar las estructuras gramaticales. Dificultad del componente pragmático en el aula. * competencia conversacional * narración en secuencias con script El rol actual del maestro en la detección temprana de las dificultades del lenguaje oral. Actividades para favorecer los procesos de comprensión y expresión del lenguaje en el aula |

3.6 Procedimiento de Recolección de Datos:

Se procedió a realizar las coordinaciones con la UGEL 06, ingresando por Mesa de Partes la carta de presentación de CPAL para solicitar la aplicación del Programa de Capacitación a los docentes, sujetos de este estudio. Se coordinó directamente con la especialista de Educación Inicial de la UGEL, ella autorizó la aplicación del Programa de la presente Tesis dentro del Marco de Capacitación sobre Rutas de Aprendizaje de inicio de año. Generando un espacio para la aplicación del Programa. Los profesores fueron divididos en grupos en diferentes aulas. Se seleccionó intencionalmente dos aulas de profesores, los cuales firmaron una carta de compromiso (revisar anexo) que asumieron responsablemente. A los dos grupos se les aplicó el instrumento Pre Test, luego solo a uno de ellos se aplicó el Programa de Detección, en diez ocasiones consecutivas; al término del mismo se aplicó a ambos grupos el instrumento de Post Test. Los resultados de la aplicación de los Test fueron revisados y de acuerdo al puntaje obtenido se determinó el nivel de conocimiento, tabulados y organizados en tablas y gráficos estadísticos. Los cuales son analizados e interpretados para las finalidades del presente estudio.

3.7 Procesamiento y análisis de datos

Se utilizó el software estadístico SPSS versión 22 para el procesamiento de datos y se tuvo en cuenta el análisis descriptivo e inferencial. Se emplearon estadísticos descriptivos tales como la media aritmética (M), la desviación estándar (DE). Y para el contraste de las hipótesis se utilizó la t de student para muestras independientes y para una muestra.

CAPITULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación de resultados

Previamente al contraste de las hipótesis se analizó la normalidad de las variables de estudio y se evidenció que estas presentaban un ajuste a la curva normal, puesto que la asimetría y la kurtosis fueron menores a 1.5. A partir de esto se consideró pertinente emplear estadísticos paramétricos para el análisis inferencial. En el gráfico 1 se presentan los puntajes promedio obtenidos por los docentes del grupo del control y del grupo experimental en cada una de las dimensiones evaluadas para la detección de dificultades del lenguaje en niños de educación inicial antes de la aplicación del programa.

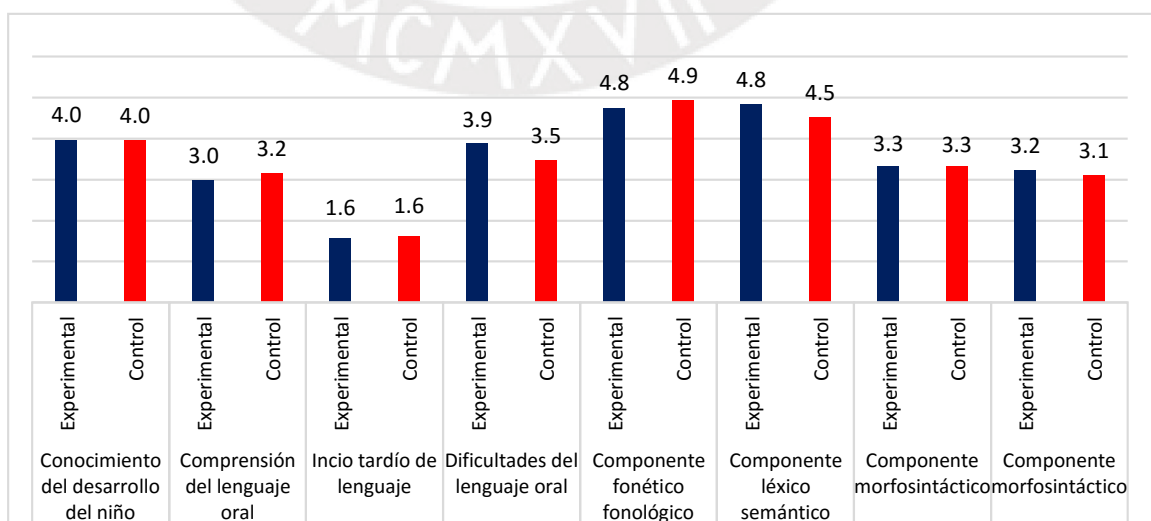


Gráfico 1. Nivel de conocimientos en el grupo experimental y de control antes de la aplicación del programa

En la tabla 6 se evidencia a partir del análisis inferencial de comparación de los puntajes promedios obtenidos en las dimensiones medidas, tanto en el grupo experimental como el de control, a través de la de la t de student, que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$). Por lo tanto, se puede aceptar la primera hipótesis específica planteada en el presente estudio.

Tabla 6

Análisis inferencial de las diferencias en el nivel de conocimientos entre el grupo de experimental y el grupo de control

| Pretest | Grupo | n | M | DE | t | p |
|--------------------------------------|--------------|----|-------|-------|-------|------|
| Conocimiento del desarrollo del niño | Experimental | 50 | 3.98 | 1.186 | .079 | .938 |
| | Control | 50 | 3.96 | 1.355 | | |
| Comprensión del lenguaje oral | Experimental | 50 | 3.00 | .881 | -.760 | .449 |
| | Control | 50 | 3.16 | 1.201 | | |
| Inicio tardío de lenguaje | Experimental | 50 | 1.56 | .837 | -.324 | .747 |
| | Control | 50 | 1.62 | 1.008 | | |
| Dificultades del lenguaje oral | Experimental | 50 | 3.88 | .824 | 2.217 | .029 |
| | Control | 50 | 3.48 | .974 | | |
| Componente fonético fonológico | Experimental | 50 | 4.76 | 1.098 | -.782 | .436 |
| | Control | 50 | 4.94 | 1.202 | | |
| Componente léxico semántico | Experimental | 50 | 4.84 | 1.361 | 1.225 | .224 |
| | Control | 50 | 4.52 | 1.249 | | |
| Componente morfosintáctico | Experimental | 50 | 3.34 | .848 | .105 | .916 |
| | Control | 50 | 3.32 | 1.039 | | |
| Componente morfosintáctico | Experimental | 50 | 3.24 | 1.364 | .475 | .636 |
| | Control | 50 | 3.12 | 1.154 | | - |
| Puntaje total | Experimental | 50 | 28.60 | 2.893 | .726 | .470 |
| | Control | 50 | 28.12 | 3.674 | | |

En el gráfico 2 se puede apreciar las puntuaciones promedio obtenidas por los docentes del grupo experimental antes y después de la aplicación de programa en cada una de las dimensiones evaluadas para la detección de dificultades del lenguaje oral, evidenciándose que los conocimientos aumentaron a partir de la intervención recibida.

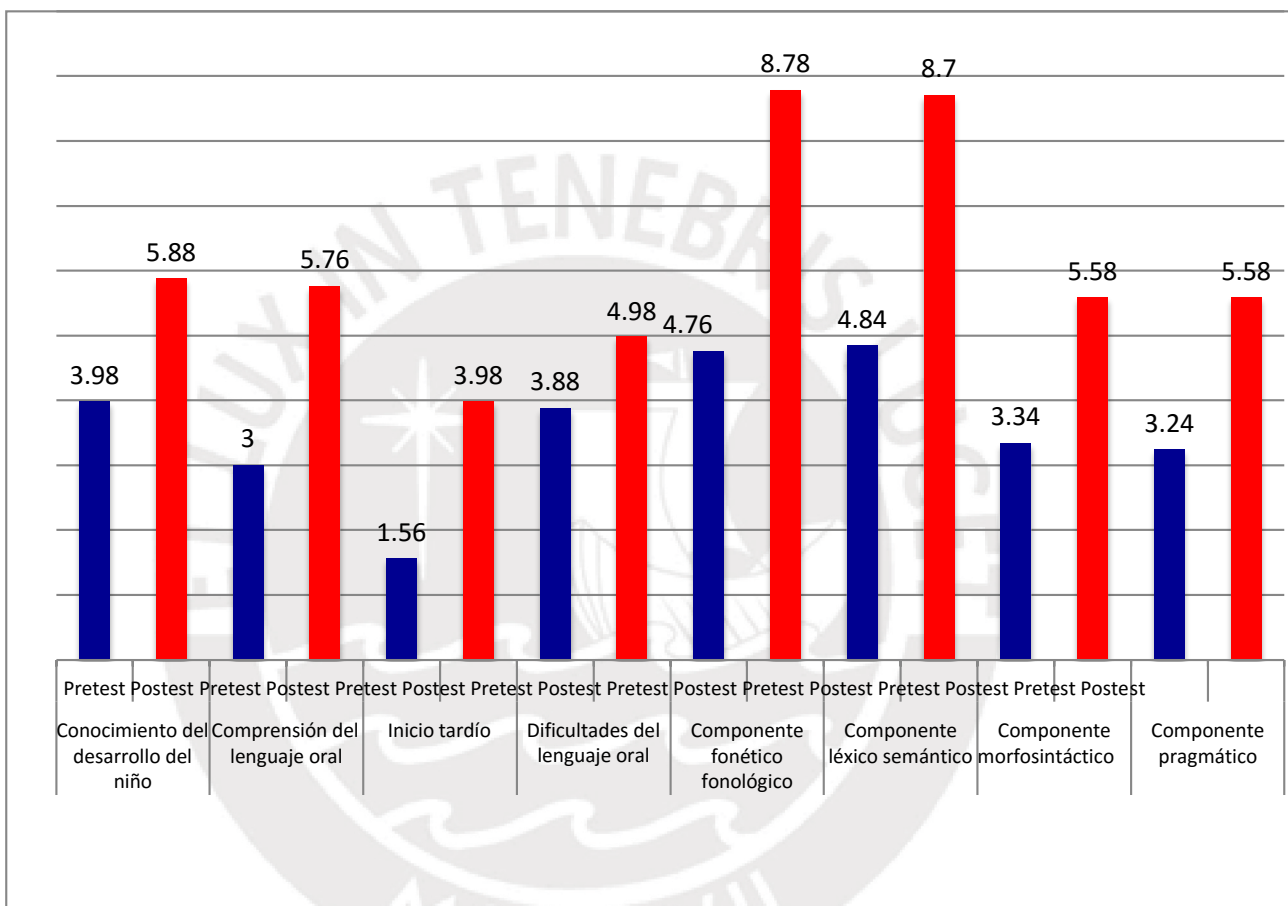


Gráfico 2. Nivel de conocimientos en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa

En la tabla 7 se evidencia que las puntuaciones promedio evaluadas en cada dimensión, antes y después de la aplicación de programa, en los docentes del grupo experimental presentaron diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) siendo los valores mayores en el postest. Es por ello que se acepta la segunda hipótesis específica del presente estudio.

Tabla 7

Análisis inferencial de las diferencias en el nivel de conocimientos del grupo experimental en el pre y el postest

| Variable | Condición | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Conocimiento del desarrollo del niño | Pretest | 3.98 | 1.186 | -11.363 | .000 |
| | Postest | 5.88 | .328 | | |
| Comprensión del lenguaje oral | Pretest | 3.00 | .881 | -18.076 | .000 |
| | Postest | 5.76 | .555 | | |
| Inicio tardío | Pretest | 1.56 | .837 | -19.386 | .000 |
| | Postest | 3.98 | .141 | | |
| Dificultades del lenguaje oral | Pretest | 3.88 | .832 | -9.101 | .000 |
| | Postest | 4.98 | .143 | | |
| Componente fonético fonológico | Pretest | 4.76 | 1.098 | -21.585 | .000 |
| | Postest | 8.78 | .648 | | |
| Componente léxico semántico | Pretest | 4.84 | 1.361 | -18.215 | .000 |
| | Postest | 8.70 | .707 | | |
| Componente morfosintáctico | Pretest | 3.34 | .848 | -12.625 | .000 |
| | Postest | 5.58 | .906 | | |
| Componente pragmático | Pretest | 3.24 | 1.364 | -10.189 | .000 |
| | Postest | 5.58 | .906 | | |
| Puntaje total | Pretest | 28.60 | 2.893 | -39.090 | .000 |
| | Postest | 50.40 | 3.220 | | |

N = 50

Nota: Grupo = Experimental

En el gráfico 3 se puede apreciar que el nivel de conocimientos de los docentes pertenecientes al grupo experimental, fue mayor en todas las dimensiones después de la aplicación del programa, comparados con los resultados obtenidos por los docentes del grupo de control.

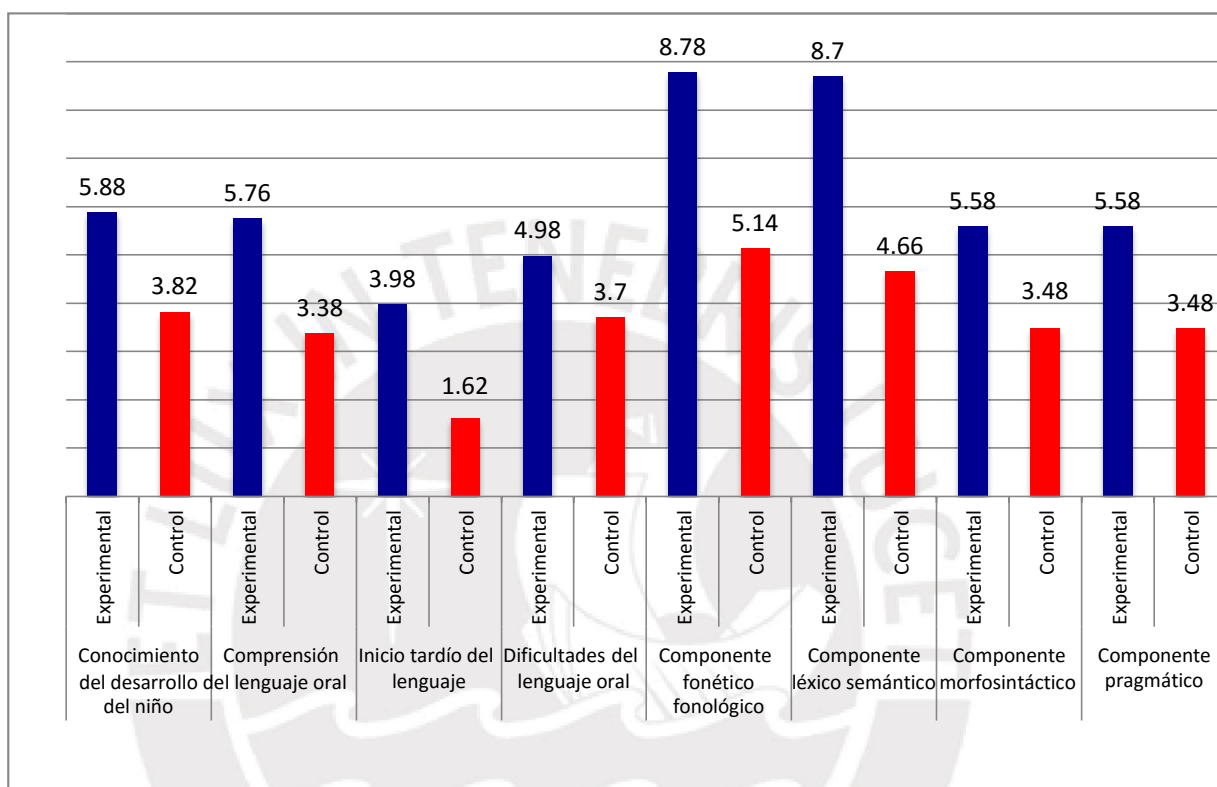


Gráfico 3. Nivel de conocimientos en el grupo experimental y en el grupo de control después de la aplicación del programa

En la tabla 8 se puede observar que los puntajes promedio, obtenidos por los docentes del grupo experimental y del grupo de control después de la aplicación del programa, en cada una de las dimensiones evaluadas, presentaron diferencias estadísticamente significativas, siendo mayores los promedios en el primer grupo. Es a partir de estos resultados que se acepta la tercera hipótesis específica del estudio.

Tabla 8

Análisis inferencial de las diferencias en el nivel de conocimientos en el grupo experimental y control después de la aplicación del programa

| Postest | Grupo | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------------|--------------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Conocimiento del desarrollo del niño | Experimental | 50 | 5.88 | .328 | 14.326 | .000 |
| | Control | 50 | 3.82 | .962 | | |
| Comprensión del lenguaje oral | Experimental | 50 | 5.76 | .555 | 13.991 | .000 |
| | Control | 50 | 3.38 | 1.067 | | |
| Inicio tardío del lenguaje | Experimental | 50 | 3.98 | .141 | 22.581 | .000 |
| | Control | 50 | 1.62 | .725 | | |
| Dificultades del lenguaje oral | Experimental | 49 | 4.98 | .143 | 8.913 | .000 |
| | Control | 50 | 3.70 | .995 | | |
| Componente fonético fonológico | Experimental | 50 | 8.78 | .648 | 19.361 | .000 |
| | Control | 50 | 5.14 | 1.161 | | |
| Componente léxico semántico | Experimental | 50 | 8.70 | .707 | 18.752 | .000 |
| | Control | 50 | 4.66 | 1.349 | | |
| Componente morfosintáctico | Experimental | 50 | 5.58 | .906 | 10.917 | .000 |
| | Control | 50 | 3.48 | 1.015 | | |
| Componente pragmático | Experimental | 50 | 5.58 | .906 | 10.917 | .000 |
| | Control | 50 | 3.48 | 1.015 | | |
| Puntaje total | Experimental | 50 | 50.40 | 3.220 | 33.649 | .000 |
| | Control | 50 | 29.14 | 3.097 | | |

A partir del análisis precedente y del contraste de cada una de las hipótesis específicas planteadas, las cuales fueron aceptadas, se puede confirmar la hipótesis general que plantea que el Programa incrementa los conocimientos en

los docentes de educación inicial para la Detección de dificultades de lenguaje oral.

4.2 Discusión de resultados

Al finalizar el análisis de la información recopilada durante la presente investigación, los resultados obtenidos confirman la hipótesis general del estudio, ratificando que la aplicación del programa tuvo un efecto significativo en el incremento de conocimientos en los docentes de educación inicial para la detección de dificultades de lenguaje oral luego de su aplicación.

Antes de la aplicación del programa, se buscó identificar el nivel de conocimiento que tienen los docentes de ambos grupos seleccionados, tanto el de control como el experimental. El instrumento pre test aplicado contenía preguntas con enunciados claros y respuestas dicotómicas para identificar el nivel de conocimiento previo que los docentes poseían en relación al tema objeto de estudio, la mayoría tenían alguna noción en relación a las dificultades en el lenguaje. Se encontró que casi todas las dimensiones del pre test en ambos grupos tenían puntuaciones bajas. Esto podría deberse al desconocimiento de los docentes del tema a tratar, tal y como se corrobora en los datos hallados en Garay (2012), investigación en la que también se encontró un conocimiento promedio de los docentes y se sugirió hacerles conocer, además de las dificultades fonológicas, indicadores tempranos para una posible rehabilitación. En este sentido se tomó en cuenta también los datos aportados por Cabrera & Sotomayor (2012) en los que inciden en que “los maestros no están lo suficientemente capacitados respecto al

lenguaje oral y que esto a su vez los pone en desventaja para comprender mejor a los niños”, además de afirmar que lo que comúnmente reconocen solo son las dificultades articulatorias. Todo lo mencionado permitió corroborar en primer lugar la hipótesis, que efectivamente no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de conocimiento entre ambos grupos, al inicio del programa. (Ver gráfico 1).

Durante el desarrollo del programa se pudo apreciar una necesidad muy grande en las docentes participantes en relación a la adquisición de conocimientos sobre las dificultades del lenguaje y como detectarlas en el aula, pues cada día demostraban más avidez e interés en la temática del programa, participando activamente de los talleres, expresando la utilidad que van encontrando y relacionando los indicadores de dificultades presentados con sus posibles casos en aula, para lo cual incluso solicitaron apoyo terapéutico y a donde derivarlos. Este hecho fue previsto conjuntamente con la especialista del área.

Este interés del grupo experimental se vio traducido en el alto número de puntuaciones obtenidas al término del programa (ver gráfico 2) evidenciándose un incremento significativo en los conocimientos de todas las dimensiones tratadas, por ello se dio por aceptada la segunda hipótesis de la presente investigación. Detallando que en la dimensión del componente fonético fonológico es donde se apreció mayor incremento de conocimientos, con una marcada diferencia de 4.02 entre el pre y post test. Seguido del componente léxico semántico donde se observó una diferencia de 3.86 en relación al pre test. Esto puede deberse al mayor énfasis que se le puso en el estudio de casos y revisión de muestras de

lenguaje basadas en el principio de progresión, Ingram (1983) citado por Acosta & Moreno (1998). Las dimensiones de comprensión, inicio tardío, componente morfosintáctico y componente pragmático tuvieron también incrementos significativos, que oscilaron entre 2.24 y 2.76 después de la aplicación del programa. Las dimensiones relacionadas al conocimiento del niño y a la influencia de las dificultades de lenguaje son las que tuvieron menor incremento de conocimiento, 1.9 y 1.1 respectivamente, esto puede responder al hecho que manejaban información errónea de los temas por lo que se sustituyeron aquellos conocimientos, desechando ciertos mitos para luego dar paso a los aprendizajes propuestos. Algo similar le sucedió a Fernández (2011) quien tuvo que reorientar los conocimientos previos de los docentes, ya que manejaban ciertos mitos como conocimientos ciertos y valederos.

Se discutió ampliamente las acciones y actitudes que deben emplear y evitar cuando se detecta un niño con dificultades de lenguaje dentro del aula. El interés de las maestras se orientó a mejorar la calidad del trato con los niños y a manejar ampliamente los indicadores o señales de alerta que necesitaran atención especial. La gran mayoría de dudas y necesidades fueron expuestas durante las sesiones de capacitación en la escuela. Por tal motivo y siguiendo con el análisis de los datos obtenidos se pudo apreciar que el nivel de conocimientos de los docentes pertenecientes al grupo experimental se incrementó de manera significativa en todas las dimensiones después de la aplicación del programa, en comparación con los docentes del grupo control, aceptando de esta manera la tercera hipótesis del presente estudio.

La presente investigación también coincide con los datos obtenidos por Rodríguez (2010) quien realizó un programa dirigido a docentes en diez sesiones y lograron un 95% de eficacia en la realización de dicho programa de capacitación vocal. Asimismo, Paredes (2011) en su programa de capacitación docente coincide con el presente estudio en la importancia que los docentes estén constantemente capacitados para ayudar a los niños, debido a que su falta de capacitación los pone en desventaja a la hora de enfrentar posibles dificultades en el aula. Del mismo modo, concordamos con Luque (2012) en lo referente a que cada docente tome conciencia en fortalecer su desarrollo profesional para desempeñarse adecuadamente con los niños de sus aulas, que asistan a capacitaciones que les permitan identificar señales, necesidades y problemas que atañen a los niños y los favorezcan en su desarrollo integral.

Finalmente se puede afirmar que el programa fue un valioso aporte a los docentes, además de favorable en el incremento de conocimientos acerca de la detección de las dificultades de lenguaje oral en los docentes participantes, debido a que los mismos afirmaron haber comprendido la importancia de su labor en la estimulación de lenguaje en los niños a su cargo, así como demostrar las actitudes necesarias ante las limitaciones o dificultades en el lenguaje y derivar respectivamente de acuerdo al caso. Como esta investigación lo ha demostrado los programas de capacitación en temas especializados para docentes son satisfactorios y muy productivos, en los que no solo se beneficia el docente sino también los niños que tendrán a su cargo.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

- La aplicación del programa de Detección de dificultades de Lenguaje oral incrementó de manera significativa el nivel de conocimiento de los docentes de educación inicial de las instituciones educativas públicas participantes de la muestra.
- Se acepta la hipótesis general con base en los resultados obtenidos después de la aplicación del programa de capacitación de detección de dificultades de Lenguaje oral realizado con los docentes de educación inicial de las instituciones educativas públicas, puesto que pudo confirmarse por medio de la aplicación del post test el incremento de conocimientos acerca de la detección de las dificultades del lenguaje y como abordarlas en el aula de forma práctica y/o derivarlas.

- Se evidenció que al inicio del programa no existían diferencias estadísticamente significativas entre los docentes del grupo control y los docentes del grupo experimental a nivel de conocimientos de la detección del lenguaje oral en niños.
- Al término de la aplicación del programa y luego de la aplicación del pos test evidenciamos diferencias significativas en el grupo control y en el grupo experimental a favor del grupo experimental que fue quien recibió el programa de Detección de Dificultades de lenguaje oral.
- Después de la aplicación del Programa se evidenciaron diferencias significativas en todas las dimensiones trabajadas, se deduce que la causa es el resultado de la aplicación del programa.
- La aplicación del programa influyó significativamente en el incremento de las dimensiones del componente fonológico y léxico semántico en los docentes de educación inicial de las instituciones educativas públicas de Lima metropolitana.
- Con relación a la dimensión de inicio tardío y dificultades de lenguaje se concluye que el incremento fue menor que en las demás dimensiones debido a los conocimientos previos, arraigados y erróneos de los docentes en ese aspecto.
- La aplicación del programa es útil para los docentes en la identificación de las necesidades educativas de los niños en el ámbito de la comunicación y del lenguaje. Asimismo, ayuda a los docentes en la toma de decisiones relativas a la identificación y adaptación curricular de actividades que

favorezcan, estimulen y potencien un mejor uso del lenguaje y la comunicación.

- Los datos obtenidos en esta investigación indican que es pertinente y necesario aplicar programas de capacitación a docentes en servicio con la finalidad que mejoren su desempeño docente y estén en condiciones de ayudar de forma oportuna a los niños que tienen a su cargo.

5.2 Recomendaciones

- ✓ En vista que se ha demostrado que el programa funciona favorablemente se recomienda hacer una réplica del mismo con los docentes de la misma Ugel que no participaron del Programa, además de proponerlo en otras Ugel o instituciones educativas particulares.
- ✓ Que los docentes que dentro de sus salones de clase detecten dificultades del lenguaje en sus alumnos, puedan contar con el apoyo administrativo para realizar las derivaciones oportunas con especialistas de lenguaje dentro de su jurisdicción.
- ✓ Que las autoridades administrativas y coordinaciones de las instituciones educativas muestren mayor receptividad a las observaciones hechas por los docentes con respecto a los niños que evidencian dificultades en el lenguaje y los apoyen para realizar las derivaciones oportunas con especialistas de lenguaje dentro de su jurisdicción.

- ✓ Que los colegios cuenten con departamento psicopedagógico o psicológico y mantengan contacto con instituciones públicas o privadas que atiendan a los niños para generar redes de apoyo.



REFERENCIAS

American Speech-Language Association ASHA

- 1980 Consulta: 23 de noviembre del 2015
<http://www.asha.org/publications/archive/reports/>

Asociación Española de Logopedia y Foniatría y Audiología e Iberoamericana de Fonoaudiología AELFA-IF

- 2015 Trastorno Especifico de Lenguaje. Consulta: 20 de noviembre de 2013
<http://www.aelfa.org/>

ACOSTA, Víctor y Ana María MORENO

- 2007 Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. Barcelona: Ediciones Canaricard.
- 2003 Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Barcelona: Lexus Editores.
- 2001 Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Barcelona: Editorial Masson.
- 1998 Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico. Barcelona: Ediciones Aljibe.

BAQUERO, Ricardo

- 1997 Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Buenos Aires: Editorial Aique S.A

CABRERA, Mónica y Andrés SOTOMAYOR

2012 Las dificultades de aprendizaje del lenguaje oral y su incidencia en las relaciones sociales en los niños y niñas de segundo y tercer años de educación general básica de la escuela teniente hugo ortiz nro.2 de la ciudad de Loja año lectivo 2010- 2011.

Tesis de grado de licenciatura. Universidad Nacional de Loja-Ecuador. Consulta: 28 de noviembre de 2015 <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/3010>

CASTAÑEDA, Pablo

1999 El Lenguaje Verbal del niño. Lima, Perú: Fondo editorial de UNMSM

FERNÁNDEZ, Lidia

2011 Efectos de la orientación para el desarrollo del conocimiento de la tartamudez en docentes de educación inicial y primaria de los colegios de Lima Metropolitana. Tesis Doctoral. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

GARAY, Ethel

2012 Conocimiento De Desarrollo Fonológico Y Dificultades Fonológicas En Docentes Del Nivel Inicial Y Primaria De Colegios De Fe Y Alegría Lima Este. Tesis de maestría en Fonoaudiología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Consulta: 12 de

noviembre de

2015 http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1647/garay_nina_ethel_desarrollo_fonologico.pdf?sequence=1

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ y Pilar BAPTISTA

2014 Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill/ Interamericana Editores S.A.

LUQUE, Alba

2012 El sujeto docente en las políticas públicas de formación de docentes. Una propuesta de análisis desde la experiencia del Programa de Formación de Docentes en servicio 2002. Tesis de maestría. Lima: Universidad Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales. Consulta: 11 de noviembre del 2015. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2355>

MENDOZA, Elvira

2012 La Investigación actual en el Trastorno específico del lenguaje (TEL). En Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, volumen 32 N°2. Madrid. Consulta: 10 de diciembre del 2015 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=2017>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (MINEDU)

2013 Acercamiento de niñas y niños de cinco años a través de una entrevista. Consulta: 25 de noviembre del 2015. http://www2.minedu.gob.pe/umc/Estudio_Educacion_Inicial/Acercamiento_al_uso_de_lenguaje.pdf

2009 Algunos aspectos de la Formación Docente en el Perú. Lima-Perú: Unidad de Medición de la Calidad Educativa y el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Consulta: 26 de noviembre del 2015 <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/boletines/Boletin-01.pdf>

PAREDES, Leonor

2011 Programa de Capacitación al personal docente de la escuela Gabriela Mistral, para la inclusión de niñas con necesidades educativas especiales al sistema regular de la educación. Tesis de Posgrado. Universidad Técnica del Norte. Consulta: 12 de noviembre del 2015 <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/1162>.

PEÑAFIEL, Maria

2010 Indicadores Tempranos de los Trastornos del Lenguaje. Consulta 12 de octubre del 2015 <https://www.aepap.org/sites/default/files/407.Indicadores%25>

20precoces% 2520de% 2520los% 2520trastornos% 2520del% 2520len
guaje

PUYUELO, Miguel. y Jean RONDAL

2003 Manual de Desarrollo y Alteraciones de Lenguaje.
Barcelona: Editorial Masson.

RODRÍGUEZ, Violeta y Alicia RODRÍGUEZ

2010 Programa de capacitación vocal para mejorar el conocimiento de
las condiciones de producción vocal en profesores de una
institución educativa particular. Tesis Maestría con mención en
Fonoaudiología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

WEIGL, Irina

2005 Terapia orientada a la acción, para niños con trastornos en el
desarrollo del lenguaje. Barcelona: Ars Médica.



CUESTIONARIO PARA LA DETECCIÓN DE DIFICULTADES DE LENGUAJE ORAL

Edad cronológica :
 Distrito del colegio :
 Especialidad :
 Colegio :
 Sección a cargo :

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará una serie de enunciados relacionados con dificultades en el Lenguaje oral de niños de educación inicial sus repuestas ayudarán a realizar una evaluación diagnóstica del nivel de interés y conocimiento que poseen los docentes en relación al tema. De esta forma podremos compartirle información útil y necesaria para su práctica docente.

Para responder piense en lo que sucede la mayoría de las veces en su trabajo. No hay respuestas correctas o incorrectas. Éstas simplemente reflejan su opinión personal. Todas las preguntas tienen cinco opciones de respuesta, elija la que mejor describa lo que usted piensa y marque con un aspa el espacio en el paréntesis que corresponda a su elección.

1. Un niño que no entiende lo que se le indica podría tener un problema de lenguaje.
 Verdadero () Falso ()
2. El lenguaje oral sienta las bases para un adecuado desarrollo del lenguaje escrito debido a la estrecha relación entre ellos.
 Verdadero () Falso ()
3. Un niño que a los tres años no habla o sólo dice algunas palabras es porque tiene un retraso del lenguaje.
 Verdadero () Falso ()
4. El niño adquiere las estructuras gramaticales y sintácticas deduciendo las reglas gramaticales y empleándolas en situaciones nuevas.
 Verdadero () Falso ()
5. Los niños de 3 años muestran sin problema las funciones comunicativas de pedir, informar, declarar, saludar y transmitir mensajes.
 Verdadero () Falso ()
6. El déficit en el desarrollo del vocabulario comprensivo en el niño preescolar es una dificultad de lenguaje.
 Verdadero () Falso ()
7. Un niño pre- escolar que ha pasado por recurrentes episodios de catarro o infecciones de oído podría tener problemas de audición que repercutirían en el desarrollo de su lenguaje.
 Verdadero () Falso ()
8. Presenta un problema de lenguaje el niño que dice “ayer comido pollo” o “el zapatilla está sucio”

Verdadero ()

Falso ()

9. Si un niño de 5 años no comprende las instrucciones orales que se le dan, como “siéntate en la silla roja y pinta la casa grande con plumones” puede tener un problema de lenguaje
Verdadero () Falso ()
10. Un niño de 4 años ya realiza narraciones complejas con un discurso organizado y coherente.
Verdadero () Falso ()
11. Los niños con ambientes familiares empobrecidos cultural o emocionalmente desatendidos muestran un escaso vocabulario.
Verdadero () Falso ()
12. Los niños a los 3 años y medio presentan errores de pronunciación que comprometen la claridad de lo que quieren comunicar.
Verdadero () Falso ()
13. Los niños a los 5 años ya detectan rimas y reconocen sonidos iniciales y finales de las palabras.
Verdadero () Falso ()
14. Normalmente un niño de 3 años utiliza la misma palabra para designar objetos y situaciones diferentes, por ejemplo “agua” para el agua, jugo, leche, etc...
Verdadero () Falso ()
15. Se considera una dificultad de lenguaje que un niño de 6 años diga “yo me poní las medias” en lugar de “yo me puse las medias”
Verdadero () Falso ()
16. Los niños de 3 años usualmente señalan, apuntan con el dedo o toman la mano del adulto en lugar de hablar o pedir algo verbalmente.
Verdadero () Falso ()
17. Si un niño de 3 años no sigue instrucciones simples podríamos pensar que tiene dificultades en la comprensión del lenguaje.
Verdadero () Falso ()
18. Las habilidades fonológicas y el desarrollo del vocabulario son elementos esenciales para el aprendizaje del lenguaje escrito.
Verdadero () Falso ()
19. Los niños de 4 años que no articulan bien el fonema /r/ (erre) es porque tienen una dificultad de lenguaje.
Verdadero () Falso ()
20. Si el niño no logra asociar y clasificar objetos o dibujos con base en características ni relaciona palabras por su significado estamos frente a una dificultad de lenguaje.
Verdadero () Falso ()
21. El niño de 4 años que habla sin usar palabras función o nexos, dice “niño come carne papá” en lugar de “el niño comió carne con papá” presenta un problema de lenguaje.
Verdadero () Falso ()
22. Son habilidades comunicativas básicas: la actitud de escucha, la atención compartida y el contacto visual, empleadas en la interacción social.
Verdadero () Falso ()
23. Se da una dificultad de lenguaje cuando un niño al año y medio recién inicia el balbuceo.

Verdadero () Falso ()

24. El desarrollo de la conciencia fonológica es un pre requisito para el aprendizaje de la lectura.
Verdadero () Falso ()
25. El uso continuo del chupón en niños preescolares favorece la aparición de problemas para articular las palabras.
Verdadero () Falso ()
26. Las dificultades de lenguaje predominan en los varones más que en las mujeres.
Verdadero () Falso ()
27. Normalmente un niño de 4 años se expresa con palabras recortadas y omite algunas sílabas al hablar.
Verdadero () Falso ()
28. El niño de 4 años que necesita la presencia del objeto para entender la indicación que se le da y poder inferir que hacer con él, es porque tiene dificultades en la comprensión del lenguaje.
Verdadero () Falso ()
29. Normalmente un niño de 5 años tiene dificultad para describir una lámina, organizar y narrar una secuencia.
Verdadero () Falso ()
30. Un niño de 5 años usa adecuadamente las conjugaciones verbales y la concordancia de género y número.
Verdadero () Falso ()
31. Un niño de 5 años entiende oraciones como “Ella lo mira”, “Los aviones se dirigen hacia el aeropuerto” y las relaciona con sus respectivas imágenes sin ninguna dificultad de comprensión.
Verdadero () Falso ()
32. Los niños de 5 años evidencian habilidades conversacionales como inicio de conversación y mantenimiento del tema.
Verdadero () Falso ()
33. El niño adquiere las estructuras gramaticales y sintácticas a través de la repetición e imitación verbal de las personas cercanas a él.
Verdadero () Falso ()
34. Un niño de 5 años que respira por la boca en lugar de hacerlo por su nariz, aunque no esté resfriado, podría tener dificultades en la emisión de palabras.
Verdadero () Falso ()
35. Un niño para reconocer adivinanzas debe primero tener un vocabulario adecuado que le permita nombrar objetos y la habilidad para describirlos.
Verdadero () Falso ()
36. Si a un niño de 4 años no responde adecuadamente a preguntas como “quien o quienes” podemos decir que tiene dificultades en la comprensión del lenguaje.
Verdadero () Falso ()
37. Si los padres estimulan a sus hijos hablándole con oraciones gramaticalmente correctas, nombrando las cosas y acciones que se realiza, lograrán una adecuada adquisición del lenguaje en el niño.
Verdadero () Falso ()

38. Es normal que los niños de 5 años tengan problemas de sustitución de fonemas, dicen por ejemplo “tapato por zapato”.
Verdadero () Falso ()
39. Si un niño dice sus primeras palabras a los 2 años es porque tiene una dificultad de lenguaje.
Verdadero () Falso ()
40. Las dificultades en el lenguaje limitan el desarrollo de las habilidades comunicativas y conversacionales de los niños.
Verdadero () Falso ()
41. Los niños de 5 años mantienen una conversación escuchando, preguntando y brindando información.
Verdadero () Falso ()
42. Cuando un niño a los 3 años recién empieza a decir frases de dos palabras es porque tiene un retraso del lenguaje.
Verdadero () Falso ()
43. Un niño de 5 años es capaz de reconocer y completar la analogía “el día es al sol como la noche es a la...”
Verdadero () Falso ()
44. Es normal que los niños de 5 años no discriminen correctamente algunas palabras como “velo con pelo” y las confundan entre sí, diciendo que suenan igual.
Verdadero () Falso ()
45. Las dificultades del lenguaje oral influyen de manera negativa en el desarrollo social de los niños.
Verdadero () Falso ()
46. A los 5 años el niño ya no confunde un sonido con otro dentro de una palabra.
Verdadero () Falso ()
47. Los niños incrementan su vocabulario diariamente de acuerdo a la interacción con el medio.
Verdadero () Falso ()
48. Normalmente un niño de 5 años aun no respeta los turnos dentro de una conversación.
Verdadero () Falso ()
49. Las dificultades en el lenguaje limitan de alguna forma el aprendizaje en los niños.
Verdadero () Falso ()
50. El déficit en el desarrollo del vocabulario expresivo en el niño preescolar es una dificultad de lenguaje.
Verdadero () Falso ()
51. El reconocimiento de absurdos verbales y las adivinanzas se da en niños desde los 5 años.
Verdadero () Falso ()
52. Los niños a los 5 años ya han desarrollado la habilidad para segmentar las palabras en sílabas como ca-mi-sa y las sílabas en fonemas como s-o-l.
Verdadero () Falso ()

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

PROGRAMA DIRIGIDO A DOCENTES PARA LA DETECCIÓN DE DIFICULTADES

DE LENGUAJE ORAL

| Temas Nº de taller | Contenido | Metodología y Estrategias | Indicadores de logro |
|---|--|---|---|
| <p>Sesión 1</p> <p>Lenguaje en niños de educación inicial</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades de Lenguaje Oral • Componentes del lenguaje • Indicadores de dificultades de lenguaje oral en todas las dimensiones del lenguaje oral. | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de cuestionario pre test • Lluvia de ideas • Ficha de detección de indicadores de dificultades de lenguaje • Lectura de casos (grupal) | <p>Explica de manera sencilla que es una dificultad de lenguaje.</p> <p>Con base en la ficha de detección y su propia experiencia en el aula realizan un listado de indicadores de dificultades de lenguaje oral.</p> <p>Reconocen y describen indicadores de dificultades en los casos prácticos presentados.</p> <p>Identifican en los casos si son problemas de habla o lenguaje.</p> |
| <p>Sesión 2</p> <p>Importancia de la detección temprana en el aula</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Detección temprana de las dificultades del lenguaje oral y su influencia. • El rol actual del maestro en la detección temprana de las dificultades del lenguaje oral. • Brindar relación de servicios a donde poder derivar a los niños, en coordinación con la especialista | <ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas • Analizan videos de manera grupal donde identifican dificultades de habla, comprensión o expresión. • Exposiciones grupales. | <p>Completan historias con finales opuestos donde se detectan y no oportunamente las dificultades de lenguaje.</p> <p>Exponen las dificultades halladas en cada caso.</p> <p>Elaboran un panel del rol actual del maestro en el aula en respuesta a las necesidades de los niños.</p> <p>Reciben una relación de servicios a donde poder derivar a los niños con dificultades de lenguaje oral.</p> |
| <p>Sesión 3</p> <p>Hitos importantes en el desarrollo del lenguaje del niño</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Hitos importantes en el desarrollo del lenguaje del niño a partir de los 2 años. • Indicadores de Inicio tardío del lenguaje. • Aspectos sensoriales y motrices del lenguaje (labio leporino, frenillo, autismo) | <ul style="list-style-type: none"> • Debate y análisis grupal de dificultades encontradas en la sesión 1 relacionándolas con los hitos importantes del desarrollo del lenguaje. • Mapa conceptual de los indicadores de inicio tardío del lenguaje. | <p>Analizan los hitos importantes en el desarrollo del lenguaje en relación a las dificultades planteadas en la sesión 1.</p> <p>Examinan los indicadores de inicio tardío y participan en un debate al respecto.</p> <p>Elaboran un mapa conceptual de las características y variables de un inicio tardío y lo explican de manera grupal.</p> <p>Distinguen casos de manera verbal de dificultades del Habla, audición y expresión.</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>Sesión 4</p> <p>Dificultades en el componente Fonético Fonológico</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del Componente Fonético Fonológico • Dificultades del componente fonético-fonológico: sustituciones, omisiones. • Articulación del lenguaje oral. | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis de casos. • Elaboración de actividades. • Dramatización de una actividad propuesta por grupo. • Análisis grupal del currículo vigente para localizar áreas donde incluir trabajar la percepción auditiva y articulación del lenguaje. | <p>Analizan las dificultades presentadas en cada caso y proponen actividades para superarlos.</p> <p>Localizan áreas del currículo desde donde podrían trabajar la percepción auditiva y articulación del lenguaje en sus aulas.</p> |
| <p>Sesión 5</p> <p>Dificultades en el componente Fonético Fonológico</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Percepción auditiva: discriminación • Conciencia fonológica. • Actividades para desarrollar la conciencia fonológica | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de casos en los que se presentan dificultades fonológicas. • Trabajo grupal. • Elaboración de material gráfico para habilidades fonológicas. | <p>Analizan las dificultades presentadas en cada caso y proponen actividades para superarlos.</p> <p>Elaboran actividades graficas de acuerdo a cada Habilidades fonológica planteada y las clasifican por edades para ser trabajadas en el aula.</p> |
| <p>Sesión 6</p> <p>Dificultades léxicas y semánticas en el pre escolar</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del Componente léxico semántico. • Dificultades del Componente léxico semántico. • Amplitud de vocabulario (categorías, sub categorías, descripciones y definiciones) • Relaciones semánticas: analogías, opuestos, adivinanzas, absurdos verbales e inferencias y las relacionan con la comprensión lectora. | <ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas. • Elaboración de actividades para superar las dificultades léxico semánticas. • Dramatización grupal. • Exposiciones grupales. | <p>Analizan las dificultades léxico semánticas y desarrollan actividades para superarlas.</p> <p>Elaboran actividades relacionadas a la amplitud del vocabulario y las relaciones de significados, las clasifican por edades y las relacionan con su malla curricular para ser trabajadas en el aula.</p> <p>Dramatizan actividades para aumentar el vocabulario.</p> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>Sesión 7</p> <p>Importancia de la Comprensión para el desarrollo del Lenguaje oral</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Factores contextuales no orales para la comprensión del Lenguaje oral. • Eliminación de elementos no verbales para una comprensión por inferencias. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de casos en los que se evidencia dificultad de comprensión. • Elaboración de actividades. • Exposiciones grupales. | <p>Analizan las dificultades presentadas en cada caso y proponen actividades alternativas para superarlos</p> <p>Aprenden a interpretar el lenguaje no verbal y a desarrollar actividades para favorecer la comprensión.</p> |
| <p>Sesión 8</p> <p>Estructuración de oraciones, dificultades y actividades para superarlas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en el componente morfosintáctico. • Actividades para mejorar la estructuración del lenguaje. • Uso de palabras función para mejorar, ampliar y complejizar las estructuras gramaticales. | <ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas. • Análisis grupal de actividades para mejorar la estructuración. • Exposiciones grupales de actividades para mejorar la estructuración de oraciones. | <p>Elaboran actividades relacionadas con la ampliación y mejor uso de las categorías gramaticales y las clasifican por edades para ser trabajadas en el aula.</p> <p>Dramatizan actividades para mejorar la estructuración del lenguaje de manera grupal.</p> |
| <p>Sesión 9</p> <p>La pragmática en el desarrollo del lenguaje oral</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad del componente pragmático en el aula. • Competencia conversacional. • Narración en secuencias utilizando script | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de casos • Análisis de casos • Dramatización de actividades. | <p>Analizan las dificultades presentadas en cada caso y proponen acciones a realizar para superarlos.</p> <p>Elaboran un mapa conceptual de las competencias conversacionales y narrativas.</p> <p>Estrategias para que el niño mejore su competencia conversacional.</p> |
| <p>Sesión 10</p> <p>Estimulando el lenguaje desde el aula</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores de dificultades de lenguaje oral por edades. • Producen actividades para estimular el lenguaje y reproducirlas en sus aulas | <ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas. • Trabajo en grupo. • Construcción de material gráfico. • Aplicación de cuestionario post test | <p>Elaboran un mapa conceptual con los indicadores de dificultades de lenguaje oral en todos los componentes.</p> <p>En grupos producen actividades para estimular y potenciar el lenguaje en sus aulas.</p> |

MODELO DE COMPROMISO DE LAS PARTICIPANTES DE LA MUESTRACOMPROMISO DE PARTICIPACIÓN

El presente programa es parte de la investigación conducida por la especialista Maribel Morazán estudiante de la maestría de Fonoaudiología del Centro Peruano de Audición y Lenguaje y la Pontificia Universidad Católica del Perú. El propósito del presente documento es confirmar la participación de los docentes en el Programa de Capacitación acerca de la Detección de Dificultades de Lenguaje Oral, cuyo objetivo es incrementar el conocimiento de las participantes en la detección temprana de las dificultades de lenguaje oral en sus aulas.

Si accede a participar, se le pedirá que complete un cuestionario al inicio y al término del programa, así como asistir a las diez sesiones de capacitación del mencionado programa.

La participación de esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y solo usada para esta investigación. Sus respuestas serán codificadas con un número de identificación, por lo tanto, anónimas. Si está de acuerdo marque (X) donde corresponda

He sido informada de los objetivos y metas de esta investigación y acepto voluntariamente participar ()
No acepto ()

Firma de la participante

Fecha