

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



Nivel de conocimiento de los docentes de una institución educativa inicial privada sobre el desarrollo y dificultades léxico semánticas en preescolares

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN FONOAUDILOGÍA CON MENCIÓN EN TRASTORNOS DEL LENGUAJE EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

AUTORES

Daniela Galdos Rodríguez
Alejandra Rivera Ugarte

ASESORES

Dr. Augusto Emilio Frisancho León
Mg. Julissa Yolanda Vilca Jara

FEBRERO, 2020

NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LOS DOCENTES DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL PRIVADA SOBRE EL
DESARROLLO Y DIFICULTADES LÉXICO SEMÁNTICAS EN
PREESCOLARES



RESUMEN

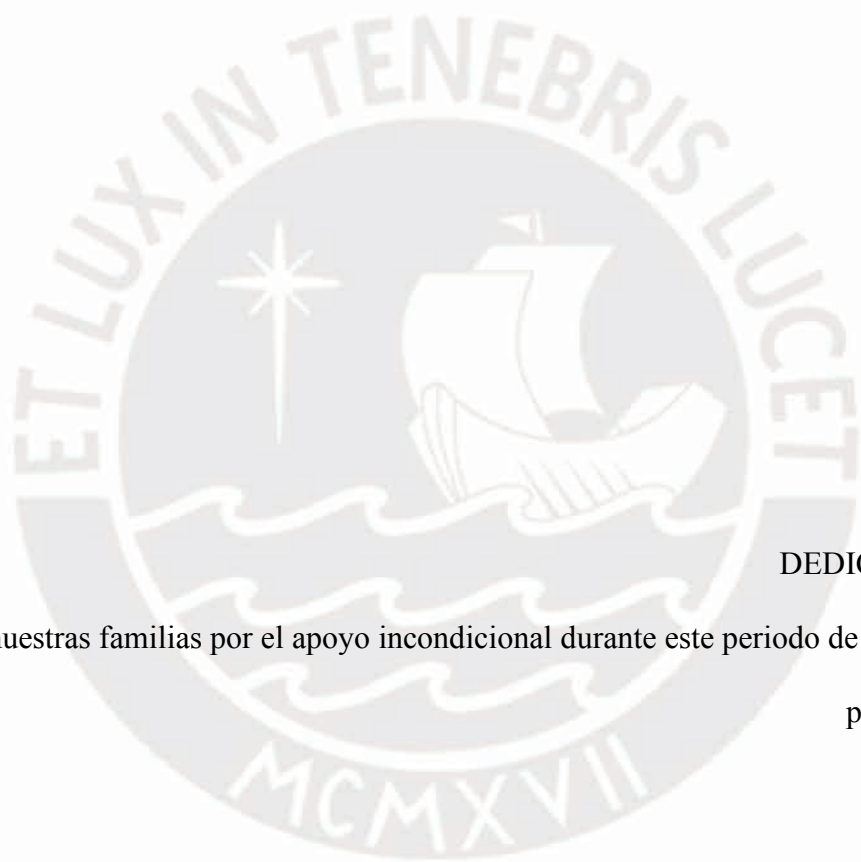
La presente investigación tiene como objetivo identificar el nivel de conocimiento de los docentes de las sedes del nido La Casa Amarilla sobre el desarrollo y dificultades léxico semánticas en preescolares. La muestra está conformada por 60 docentes con carreras profesionales de educación y psicología, que laboran en cinco sedes del nido La Casa Amarilla, ubicadas en San Isidro, Angamos, La Paz, Surco y San Miguel. Se construye un cuestionario de 30 preguntas, el cual evalúa el nivel de conocimiento sobre desarrollo y dificultades léxico semánticas en preescolares. El instrumento se valida por un grupo de expertos. Al aplicar la prueba piloto se alcanza un coeficiente de confiabilidad de 0.65, a través de la técnica de Kuder-Richardson 20. Se obtiene que las docentes lograron un nivel medio de conocimiento sobre el desarrollo y dificultades léxico semánticas en preescolares. No se encuentran diferencias significativas entre las docentes de las sedes en cuanto al nivel de conocimiento sobre el desarrollo y dificultades léxico semánticas en preescolares.

Palabras claves: Nivel de conocimiento, desarrollo léxico semántico, dificultades léxico semánticas, docentes, preescolar.

ABSTRACT

The purpose of the present research is to identify the teacher's level of knowledge at La Casa Amarilla kindergarden on lexical semantic development and lexical semantic difficulties in preschoolers. The sample is made up of 60 teachers with professional careers in education and psychology, who work in five locations of La Casa Amarilla kindergarden, located in San Isidro, Angamos, La Paz, Surco and San Miguel. A questionnaire of 30 questions is constructed, which evaluates the level of knowledge about lexical semantic development and difficulties in preschoolers. The instrument is validated by a group of experts. When the pilot test is applied, a reliability coefficient of 0.65 was reached, through the Kuder-Richardson 20 technique. It is obtained that the teachers achieved an average level of knowledge about lexical semantic development and difficulties in preschoolers. No significant differences are found between the teachers of the different headquarters in terms of knowledge's level about lexical semantic development and difficulties in preschoolers.

Keywords: Level of knowledge, lexical semantic development, lexical semantic difficulties, teachers, preschool.



DEDICATORIA

A nuestras familias por el apoyo incondicional durante este periodo de formación profesional.



AGRADECIMIENTO

Agradecemos al nido La Casa Amarilla por brindarnos la apertura y fomentar la investigación en la educación. A nuestros asesores por guiarnos en el proceso de elaboración de la tesis. A nuestras familias por confiar en nuestras habilidades y brindarnos soporte.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Páginas
CARÁTULA	i
TÍTULO	ii
RESUMEN	iii
ABSTRACT	iv
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
ÍNDICE DE CONTENIDO	vii
ÍNDICE DE TABLAS	ix
INTRODUCCIÓN	x
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1 Planteamiento del problema	1
1.1.1 Fundamentación del problema	1
1.1.2 Formulación del problema	3
1.2 Formulación de objetivos	3
1.2.1 Objetivo general	3
1.2.2 Objetivos específicos	4
1.3 Importancia y justificación del estudio	4
1.4 Limitaciones de la investigación	5
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
2.1 Antecedentes de estudio	6
2.1.1 Antecedentes nacionales	6
2.1.2 Antecedentes internacionales	7
2.2 Bases teóricas	10
2.2.1 Lenguaje	10
2.2.1.1 Definición	10
2.2.1.2 Procesos	11
2.2.1.2.1 Comprensión	11
2.2.1.2.2 Expresión	11
2.2.1.3 Componentes	12
2.2.2 Desarrollo del componente léxico semántico en preescolares	13
2.2.2.1 Proceso comprensivo	13
2.2.2.2 Primeras palabras	14
2.2.2.3 Desarrollo de vocabulario	17
2.2.2.4 Combinación de palabras	21
2.2.2.5 Significado de frases y oraciones	21
2.2.2.6 Redes semánticas	22

2.2.3 Dificultades del componente léxico semántico	24
2.2.3.1 Definición de dificultad semántica	24
2.2.3.2 Principales dificultades semánticas	24
2.2.3.3 Indicadores de riesgo	26
2.2.4 La escuela y el lenguaje	28
2.3 Definición de términos básicos	29
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	
3.1 Tipo y diseño de la investigación	30
3.2 Población y muestra	30
3.3 Definición y operacionalización de variables	32
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	33
3.4.1 Ficha técnica	33
3.4.2 Descripción del instrumento	34
3.4.2.1 Características de instrumento	34
3.4.2.2 Áreas que evalúa el instrumento	34
3.4.2.3 Normas de aplicación	34
3.4.2.4 Validez y confiabilidad del instrumento	35
3.4.2.5 Normas de interpretación	35
3.5 Procedimiento	36
3.6 Procesamiento y análisis de datos	37
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	
4.1 Presentación de resultados	38
4.1.1 Confiabilidad y validez del cuestionario	38
4.1.1.1 Confiabilidad	38
4.1.1.2 Validez	39
4.1.2 Análisis descriptivo de los resultados	39
4.1.2.1 Nivel de conocimiento de la variable y sus dimensiones	39
4.1.2.2 Nivel de conocimiento de los subcontenidos de las dimensiones	40
4.1.2.3 Puntajes promedio por sedes de la variable y dimensiones	42
4.1.2.4 Puntajes promedio por sedes de los subcontenidos de las dimensiones	44
4.2 Discusión de resultados	48
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1 Conclusiones	52
5.2 Recomendaciones	53
REFERENCIAS	54
APÉNDICES	62

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Indicadores de riesgo según edad	27
Tabla 2	Definición y operacionalización de variables	32
Tabla 3	Rangos de los niveles de la variable, sus dimensiones y subcontenidos	36
Tabla 4	Nivel de conocimiento sobre la variable Desarrollo léxico semántico	39
Tabla 5	Nivel de conocimiento sobre la dimensión Desarrollo léxico semántico	40
Tabla 6	Nivel de conocimiento sobre la dimensión Dificultades léxico semánticas	40
Tabla 7	Nivel de conocimiento de los subcontenidos de las dimensiones	42
Tabla 8	Puntaje promedio por sede de la variable Desarrollo léxico semántico	43
Tabla 9	Puntaje promedio por sede de la dimensión Desarrollo léxico semántico	43
Tabla 10	Puntaje promedio por sede de la dimensión Dificultades léxico semánticas	44
Tabla 11	Puntaje promedio por sede de los subcontenidos de la dimensión Desarrollo léxico semántico	46
Tabla 12	Puntaje promedio por sede de los subcontenidos de la dimensión Dificultades léxico semánticas	48

INTRODUCCIÓN

La adquisición del lenguaje oral es un pilar fundamental en el desarrollo del niño en etapa preescolar, debido a que este permite que pueda comunicarse e interactuar con el entorno, expresar emociones y sentimientos, así como desplegar habilidades y capacidades vinculadas con el pensamiento. El lenguaje es un proceso cognitivo complejo que posee aspectos y componentes específicos a desarrollar, como el componente léxico semántico, el cual aporta al aprendizaje de las palabras, su significado y las relaciones que se establecen entre ellas. Este componente cobra importancia, ya que durante este periodo ocurre un rápido desarrollo léxico y la adquisición de conceptos relacionados entre sí.

En este sentido, los docentes al formar parte de la educación de la primera infancia desempeñan un rol activo en el proceso de desarrollo lingüístico. Por esta razón, algunos autores consideran que, si los maestros comprenden mejor el lenguaje y cómo se desarrolla en los niños, se optimizarían sus prácticas e incluso

su propia visión pedagógica. Así mismo, serían capaces de proponer situaciones de aprendizaje pertinentes, identificar posibles dificultades y derivar oportunamente a aquellos niños que precisen de una intervención especializada.

Hasta la fecha, en el Perú solamente se ha investigado el nivel de conocimiento que poseen un grupo de docentes sobre el componente fonológico del lenguaje (Garay, 2012). Es así como, la presente investigación busca identificar el nivel de conocimiento de los docentes de las sedes del nido La Casa Amarilla sobre el desarrollo léxico semántico y dificultades léxico semánticas en preescolares a través de la elaboración de un cuestionario que mida los aspectos anteriormente mencionados.

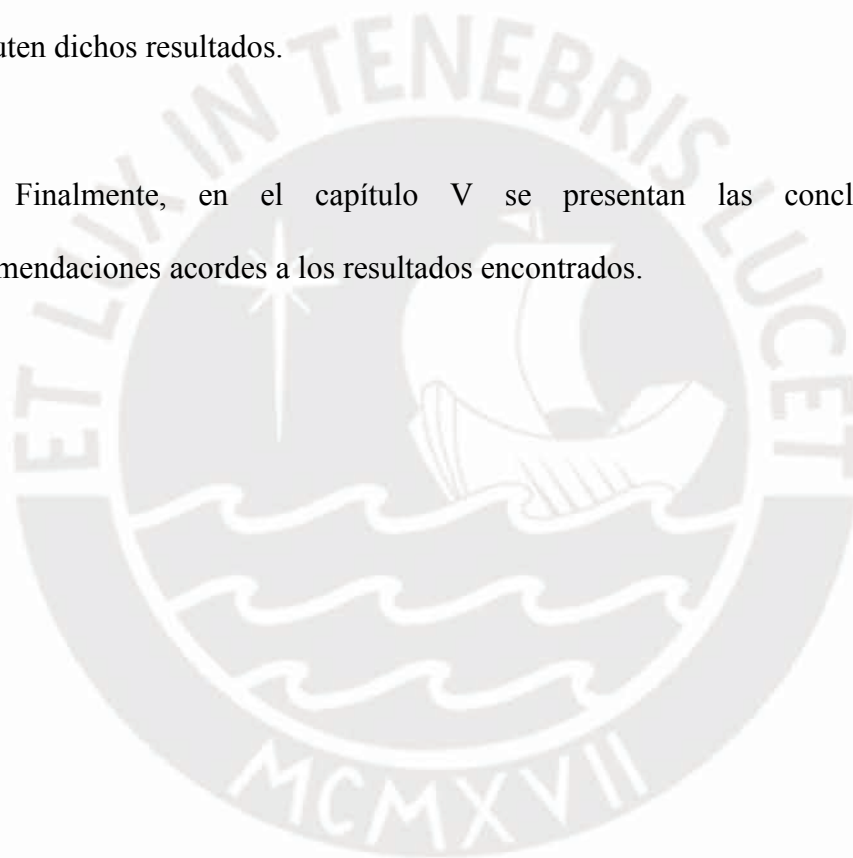
En el capítulo I se desarrolla el problema de investigación, donde se incluyen el planteamiento del problema, la formulación de objetivos, la importancia y justificación del estudio, así como las limitaciones que se presentaron a lo largo de la investigación.

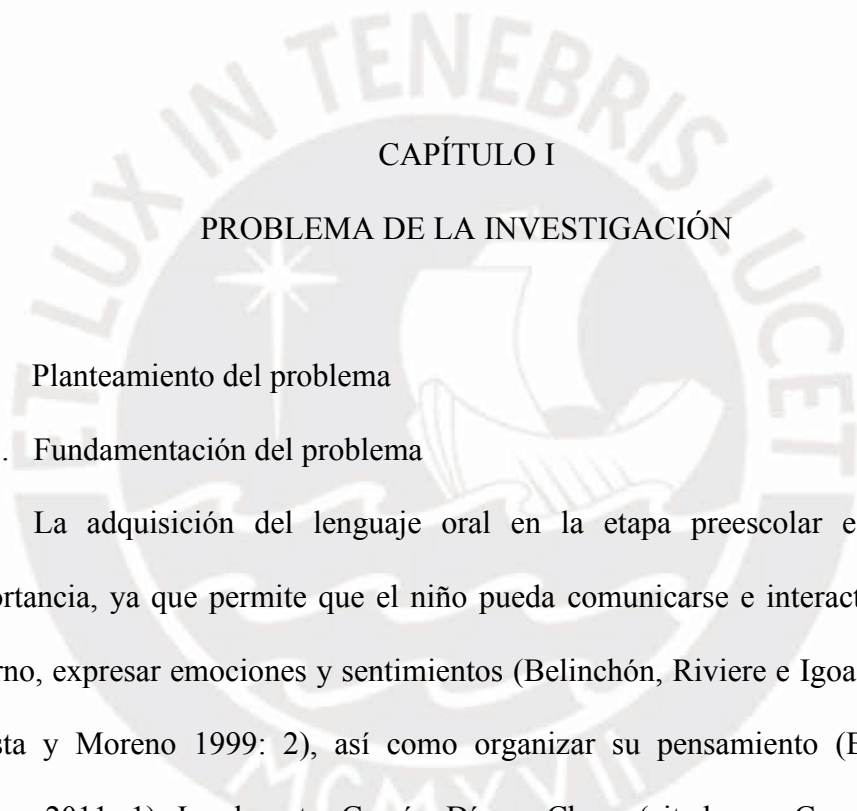
El capítulo II detalla el marco teórico conceptual, que contiene los antecedentes nacionales e internacionales, además de las bases teóricas relacionadas con los conceptos básicos del lenguaje, el desarrollo del componente léxico semántico en preescolares, las dificultades de dicho componente y la relación entre la escuela y el lenguaje. De igual forma, se definen los términos básicos del estudio.

En el capítulo III se expone la metodología, evidenciándose el tipo y diseño de la investigación, las particularidades de la muestra, la definición y operacionalización de las variables, las técnicas e instrumentos que se emplearon para recolectar los datos como el procedimiento y el análisis de estos.

El capítulo IV describe los resultados obtenidos a través del conjunto de tablas y gráficos, así como el análisis de cada uno. De la misma manera, se discuten dichos resultados.

Finalmente, en el capítulo V se presentan las conclusiones y recomendaciones acordes a los resultados encontrados.





CAPÍTULO I

PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1. Fundamentación del problema

La adquisición del lenguaje oral en la etapa preescolar es de gran importancia, ya que permite que el niño pueda comunicarse e interactuar con el entorno, expresar emociones y sentimientos (Belinchón, Riviere e Igoa citados en Acosta y Moreno 1999: 2), así como organizar su pensamiento (Barragán y Lozano 2011: 1). Igualmente, García, Díaz y Checa (citados en Garay 2012: 1) mencionan que el lenguaje debe ser adquirido por los niños con la finalidad de lograr un adecuado desarrollo psicológico, desenvolvimiento social y óptimo rendimiento académico. Como hacen referencia estos autores, el lenguaje es un pilar fundamental en el desarrollo del niño. Por ello, al ser los docentes partícipes de la educación de la primera infancia, desempeñan un rol activo en este proceso de desarrollo lingüístico. En este sentido, el componente léxico semántico, el cual

forma parte del lenguaje, aporta al aprendizaje de las palabras, su significado y las relaciones entre ellas (Gleason y Ratner 2010: 4). Se convierte en un aspecto a tomar en cuenta en la etapa preescolar, debido a que esta etapa se distingue por un rápido desarrollo léxico y la adquisición de conceptos vinculados entre sí, estimándose que los niños incorporan aproximadamente 5 palabras al día a su vocabulario, entre el año y medio y los 6 años (Owens 2003: 280). Asimismo, Vigotsky (citado en Herrera, Borges, Guevara y Román 2008: 6) explica la importancia de los significados de las palabras al referirse que detrás de éstos, en las diferentes etapas del desarrollo, se encuentran distintos procesos psíquicos. Por tanto, al desarrollar el significado de la palabra, además de cambiar la estructura semántica, se modifica la estructura sistémica psicológica (Herrera et. al 2008: 6).

Considerando que la educación busca impulsar el desarrollo integral del estudiante desplegando sus potencialidades y capacidades (Congreso de la República del Perú 2003: 1), debe fundamentarse en el conocimiento de las diferentes áreas del desarrollo de los niños, de manera que la práctica pedagógica se ajuste a las posibilidades de los educandos y se tomen decisiones pertinentes (Herrera et. al 2008: 6). En cuanto al lenguaje, De La Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer (citados en Scheuer, Pozo, Pérez, Mateos, Martín y De La Cruz 2006: 359) mencionan que una mayor comprensión del lenguaje por parte de los docentes mejoraría su etapa formativa, puesto que, algunas investigaciones sobre las percepciones de los docentes sostienen que esta clase de procesos metacognitivos, contribuyen al cambio de las prácticas educativas e incluso modifica su propia visión pedagógica. Al conocer el desarrollo del lenguaje con relación a la edad de sus estudiantes, los docentes serán capaces de organizar

situaciones de aprendizaje que estimulen la adquisición de éste y podrán detectar algunas dificultades o indicadores de riesgo en este proceso, así como derivar oportunamente a los niños que requieran una intervención especializada.

En consecuencia, surge el interés por estudiar el nivel de conocimiento que manejan los docentes sobre desarrollo y dificultades léxico semánticas, ya que en la práctica educativa se observa poco conocimiento sobre el desarrollo y las dificultades del lenguaje y, específicamente, del componente léxico semántico. Este desconocimiento limita la posibilidad de sustentar la derivación para una intervención temprana, y discriminar cuando hay una dificultad en el desarrollo o cuando pertenece al proceso natural que sigue cada niño (ritmo de aprendizaje).

1.1.2. Formulación del problema

Por lo anteriormente mencionado, se plantea la siguiente interrogante ¿Cuál es el nivel de conocimiento de los docentes de las sedes del nido La Casa Amarilla sobre el desarrollo léxico semántico y dificultades léxico semánticas en preescolares?

1.2 Formulación de objetivos

1.2.1 Objetivo general

Identificar el nivel de conocimiento de los docentes de las sedes del nido La Casa Amarilla sobre el desarrollo léxico semántico y dificultades léxico semánticas en preescolares.

1.2.2 Objetivos específicos

- Determinar el nivel de conocimiento de los docentes de las sedes del Nido La Casa Amarilla sobre el desarrollo léxico semántico en preescolares.
- Determinar el nivel de conocimiento de los docentes de las sedes del Nido La Casa Amarilla sobre las dificultades léxico semánticas en preescolares.

1.3 Importancia y justificación del estudio

Actualmente, en el Perú se ha investigado el nivel de conocimiento que dominan un grupo de docentes sobre el componente fonológico del lenguaje (Garay, 2012). Sin embargo, no se ha estudiado el conocimiento que tienen los docentes sobre el componente léxico semántico. En consecuencia, la presente investigación tendrá valor teórico contribuyendo con una sistematización de información relevante del componente en mención, tanto en desarrollo evolutivo como en dificultades. Además, aporta utilidad metodológica con la elaboración de un cuestionario que pueda estimar el nivel de conocimiento sobre el desarrollo y dificultades léxico semánticas que manejan los docentes. También, los resultados obtenidos en este estudio intentarán contribuir con elementos que orienten la práctica docente de esta institución educativa con relación al componente del lenguaje valorado.

1.4 Limitaciones de la investigación

Debido a que el proceso de recolección de datos se dio durante los meses de octubre y noviembre, se dificultó la coordinación entre las investigadoras y el nido La Casa Amarilla sede Jesús María, por razones de carga laboral en la institución.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes del estudio

Al realizar la revisión de antecedentes, no se encontraron investigaciones nacionales ni internacionales que estudien el nivel de conocimiento de los docentes sobre el desarrollo y dificultades léxico semánticas en preescolares, hallándose únicamente con otras variables.

2.1.1. Antecedentes nacionales

Garay (2012) evaluó el “Conocimiento del desarrollo fonológico y dificultades fonológicas en docentes del nivel inicial y primaria de colegios de Fe y Alegría de Lima Este”, cuyos objetivos fueron identificar y contrastar el conocimiento del desarrollo fonológico y dificultades fonológicas de los docentes de ambos niveles de dicha red de colegios. Esta investigación eligió dos muestras, una conformada por 194 docentes del nivel primario y la otra de 22 docentes de

educación inicial. Se elaboró un instrumento denominado “Cuestionario de valoración del conocimiento del desarrollo fonológico y dificultades fonológicas para docentes”, constituido por 21 ítems que facultan la recolección de información del conocimiento del docente con respecto a las características sobre el desarrollo fonológico, procesos fonológicos, factores de riesgo, conciencia fonológica y dificultades fonológicas. Los resultados de este estudio concluyeron que, no se hallan diferencias significativas en el conocimiento de los docentes de ambos niveles. Sin embargo, se logró validar el cuestionario creado para medir el conocimiento del desarrollo fonológico y las dificultades fonológicas.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Entre los estudios extranjeros que valoran el conocimiento de los docentes, se halló una investigación en Costa Rica de Mora (2018) sobre “Las concepciones sobre el lenguaje y su relación con los procesos cognitivos superiores, en docentes de I Ciclo y II Ciclo de Educación General Básica de escuelas públicas urbanas de tres cantones de la provincia de San José, Costa Rica”, que busca conocer los conceptos del lenguaje adquiridos por los docentes de I y II Ciclo de Educación General Básica que trabajan en la educación pública en escuelas de Costa Rica. La población estuvo conformada por 38 docentes en ejercicio (35 mujeres y 3 hombres, en edades entre los 24 a 65 años) de primaria de I y II ciclo de educación general básica de escuelas públicas de la provincia de San José ubicadas en los cantones de Curridabat, Montes de Oca, Moravia y Goicoechea de la provincia de San José. Elaboraron un protocolo mixto de búsqueda de conocimientos, organizado en dos apartados, uno de información personal y

profesional, y otro de categorías de estudio, que fueron: “a) naturaleza y funciones del lenguaje; b) relación lenguaje y procesos cognitivos; c) relación lenguaje y procesos de formación; d) relación lenguaje y lectoescritura y e) solidez de formación universitaria sobre lenguaje”. Como resultado, predomina la práctica intuitiva del personal docente para aproximarse al contenido del lenguaje y la necesidad de conocer un planteamiento del lenguaje más sostenido que le conceda a los docentes fortalecer sus habilidades lingüísticas. Se concluyó que la docencia precisa de mayor reflexión en el área del lenguaje, ya que esta capacidad es la base de procesos cognitivos superiores, por lo que es necesario considerarlo en la formación docente.

Lewis, Cuadrado y Cuadros (2005) realizaron un estudio en Colombia acerca de “Conocimientos y prácticas de los docentes del área de lenguaje de primero elemental de instituciones educativas del Norte - Centro Histórico de la ciudad de Barranquilla sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura”, que pretendió detallar los conocimientos y prácticas de los docentes del área de lenguaje sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura. Asimismo, compararon entre los docentes con conocimientos en el área de lectoescritura y aquellos que no la poseían y, entre los docentes que tenían mayor experiencia en el área y aquellos con una menor. Se seleccionó la muestra realizando un muestreo no probabilístico de personas voluntarias. La población estuvo constituida por 30 docentes con edades entre los 22 y 55 años, de la localidad Norte - Centro Histórico. El instrumento que utilizaron fue un cuestionario elaborado por Aparicio y Salcedo (2003), el cual adaptaron para lograr los objetivos planteados en el estudio. Concluyeron que, la mayoría de los docentes

tienen conocimientos apropiados, aunque poco actualizados sobre la definición, causas, manifestaciones y métodos de enseñanza sobre las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura. En relación a las prácticas de los docentes acerca de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, los resultados demostraron que son más certeras que los conocimientos, debido a que utilizaban estrategias de detección e intervención sostenidas por el conocimiento científico. Por otro lado, no hallaron diferencias sustanciales entre los docentes con mayor y menor experiencia, referidas a los conocimientos y prácticas sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura.

De la misma manera, una investigación en México de Ortiz, Viramontes y Guevara (2015) sobre “La formación docente en el área de lenguaje en el preescolar”, tuvo por objetivo conocer la formación docente continua después de la formación inicial de pregrado, considerando procesos, instituciones, materiales, cursos, talleres y programas para perfeccionar el ejercicio profesional. Se realizó con educadoras que desempeñan la docencia en el nivel preescolar en Cd. Delicias, Chihuahua. Se aplicó un cuestionario construido y validado por los autores, diseñado para su aplicación mediante formularios en línea. Hallaron que existe una relación entre el impacto en la práctica docente en el campo de lenguaje y comunicación y, los cursos de actualización tomados. Igualmente, indicaban que los docentes con más años de servicio, contaron con mayores oportunidades de tomar cursos, es decir tener mayor preparación, lo que les brinda un aporte a su experiencia docente, habiendo adquirido herramientas para un impacto mayor en su desempeño en el aula, independientemente del curso que hubieran tomado. También, señalan que existe una considerable relación entre el último grado de

estudios y los cursos, diplomados y posgrado realizados, teniendo a docentes que no descuidan su formación continua y constante, sino que buscan su preparación en diversas opciones preparándose para realizar su trabajo profesional. Igualmente, exhiben que hay una estrecha relación entre los cursos de actualización y, los cursos de lenguaje y comunicación, pudiendo inferir que, las educadoras son conscientes de la importancia del campo y frecuentemente están en la búsqueda de estudios específicos acerca de estos temas.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Lenguaje

2.2.1.1. Definición

Según Owens (2003: 5) el lenguaje es un “código compartido socialmente o sistema convencional que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de estos, que están regidos por reglas”. Así mismo, Acosta y Moreno (1999: 2) mencionan que el lenguaje es un “sistema compuesto por unidades (signos lingüísticos) que mantienen una organización interna de carácter formal”. Además, expresan que su uso facilita formas singulares de relación y acción sobre el medio social, materializándose en manifestaciones concretas de conducta. Por tanto, hacen referencia a Belinchón, Riviere e Igoa (citados en Acosta y Moreno 1999: 2), quienes consideran que el lenguaje presenta tres dimensiones: estructural, funcional y comportamental. La primera alude al lenguaje como un código que, representa la realidad y posee una organización interna de acuerdo a reglas de combinación. La segunda dimensión concibe al lenguaje como una herramienta para comunicarse e interactuar con los

demás, así como manifestar emociones y sentimientos. Finalmente, la tercera explica al lenguaje como una conducta realizada por el hablante y el oyente, cuando codifican (producen), decodifican y comprenden mensajes lingüísticos a través de un mismo código.

Por otro lado, Barragán y Lozano (2011: 1) definen el lenguaje como un “sistema de símbolos aprendidos que contienen un significado social y otorgan la habilidad para clasificar sus propias experiencias. En un sentido más amplio, el lenguaje es un sistema que regula gran parte de las conductas y emociones, y organiza el pensamiento”.

2.2.1.2. Procesos

2.2.1.2.1. Comprensión

De acuerdo con Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut y Comblain (citados en Puyuelo y Rondal 2003: 6), la comprensión es un proceso que permite conocer la intención del emisor para captar y entender lo que nos hablan, a partir de un enunciado.

Igualmente, Acosta, Moreno, Ramos, Quintana y Espino (1996: 90) refieren que “el lenguaje comprensivo está asociado a la identificación de palabras, elocuciones, oraciones y la representación mental de los objetos, actos y relaciones que se presentan”.

2.2.1.2.2. Expresión

Carrasco (2015: 44) señala que la expresión es la “capacidad que evoluciona progresivamente y permite la comunicación lingüística y verbal, a

través del intercambio de mensajes en situaciones y entornos determinados”.

De la misma manera, Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut y Comblain (citados en Puyuelo y Roldán 2003: 6) indican que “la expresión de un mensaje lingüístico consiste en ir de la idea a la producción verbal de una serie que sigue las normas y reglas gramaticales de una lengua”. Se relaciona con la ejecución de una sucesión de actos motores que la persona lleva a cabo para producir palabras con significado. Este proceso se mantiene por medio del uso constante en distintos contextos de interacción con su medio. En otras palabras, la expresión requiere de la correspondencia entre todos los componentes del lenguaje.

2.2.1.3. Componentes

Dada la complejidad del lenguaje, se encuentra dividido en componentes. Cada uno de ellos, estudia un aspecto del mismo, los cuales fueron estudiados por Acosta y Moreno (1999: 3).

El componente fonológico estudia “la organización de los sonidos en un sistema, valiéndose de sus caracteres articulatorios y de la distribución o suma de los contextos en que pueden aparecer” (Onieva citado en Acosta y Moreno 1999: 3). Luego, se encuentra el componente semántico que “se encarga del significado de las palabras y de las combinaciones de éstas”. Enseguida está el componente morfosintáctico que describe “la estructura interna de las palabras como de las reglas de combinación de los sintagmas en las oraciones” (Dubois citado en Acosta y Moreno 1999: 3). Por último, el componente pragmático, cuyo estudio se relaciona con el funcionamiento del lenguaje en contextos sociales, situacionales y comunicativos, así como el análisis de las reglas que explican o

regulan el uso intencional del mismo.

2.2.2. Desarrollo del componente léxico-semántico en preescolares

Martínez Celdrán (citado en Acosta y Moreno 1999: 107) refiere que la “competencia léxica es la capacidad para integrar información proveniente de las reglas de la formación de palabras de una lengua”. Por otro lado, agrega el concepto de “lexicón mental” como un almacén de palabras organizado en el cerebro de todo hablante. Igualmente, define la competencia semántica como la capacidad que tiene una persona para diferenciar y emplear acertadamente los distintos significados de las palabras, oraciones o textos de diversos contextos. Durante el desarrollo, los niños consolidan su competencia semántica al incrementar, modificar y relacionar los significados de las palabras que constituyen su léxico. Cabe señalar que, para alcanzar dicha competencia de manera total se requiere de muchos años, es decir, es una tarea de toda la vida (Dale 1997: 217).

Es importante que los docentes conozcan el desarrollo léxico semántico, debido a que les permite entender cómo los niños adquieren los significados de palabras, oraciones, frases y discurso para expresarse de forma coherente, así como implementar estrategias para estimular el desarrollo de dicha competencia o detectar algún trastorno y derivar al especialista.

2.2.2.1. Proceso comprensivo

La comprensión, desde la perspectiva de la semántica, se inicia a partir de los 3 meses, junto con el aspecto expresivo vinculado al balbuceo, llanto y gritos

(Segura, Machado, Amaya, Álvarez, Segura y Cardona 2013: 94). Este proceso se desarrolla con mayor rapidez que el expresivo (Monfort 2002: 42). Por lo que Aguado (1995: 72) menciona que, a partir de los 8 meses, los bebés están aptos para entender las palabras como unidades segmentadas del lenguaje de adulto. A los 10 meses, pueden responder a su nombre y a indicaciones simples como “no” y “ven” (Monfort 2002: 46). Luego, a los 12 meses comprenden de 4 a 10 palabras (Segura, Machado, Amaya, Álvarez, Segura y Cardona 2013: 95). Además, entre los 14 y 16 meses, se incrementa la comprensión de verbos de forma contextualizada (Aguado 1995: 86). Después, a los 24 meses comprenden 500 palabras (Segura, Machado, Amaya, Álvarez, Segura y Cardona 2013: 95).

2.2.2.2. Primeras palabras

La primera palabra, como menciona Monfort (2002: 42), es aquella emisión fonética de carácter constante referida a una circunstancia concreta, que se vincula con una sucesión del lenguaje adulto y, expresa deseos y necesidades. Es decir, deriva de la coincidencia reiterativa entre la secuencia del balbuceo y una palabra del lenguaje adulto dentro de una conducta específica, siendo aprendida en un contexto de realización. Los padres afianzan esta relación generando el primer enlace entre significado-significante hasta que el niño lo descubra por sí mismo. Cuando se logra identificar este enlace, se produce la repetición recíproca, donde el adulto actúa como modelador de la producción del niño.

McCarthy (citado en Dale 1997: 19) sugiere tres criterios para identificar el verdadero uso lingüístico de la palabra. El primero, se relaciona con la

comprensión de la palabra; el segundo, con el uso consistente y espontáneo (no simple imitación del lenguaje adulto) y tercero, con que la palabra pertenezca al lenguaje adulto. En este sentido, dependiendo de los criterios que se consideren, los niños pueden producir sus primeras palabras a diversas edades.

Las primeras palabras presentan tres características: su pronunciación o forma fonética, su significado y la manera en que se emplean. Desde el aspecto fonético, éstas son regulares, es decir, su estructura está basada en una o dos sílabas, casi siempre de la clase consonante-vocal (Dale 1997: 19). En este proceso es común la duplicación, en la cual una sílaba simplemente se repite, por ejemplo “tete” por biberón.

Monfort (2002: 46) afirma que bebés de 10 meses pueden imitar la melodía de las emisiones del adulto. Entre los 12 y 18 meses, los niños utilizan la entonación como una forma para expresar la diferencia entre lo que conciben como una orden, una declaración o una pregunta (Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut y Comblain citados en Puyuelo y Rondal 2003: 8). Cabe señalar que las primeras emisiones fonéticas (gritos, llantos, balbuceos, etc.) no presentan un contenido semántico característico (Diéz, Pacheco, De Caso, García y García-Martín, 2009: 131). En otras palabras, Acosta y Moreno (1999: 110) refieren que los niños comienzan a producir las prepalabras con una intención comunicativa para compartir una experiencia, mas son carentes de significado.

Para Aguado (1995: 73), las palabras del niño de un año se relacionan con los gestos indicativos de los 8 - 10 meses. Además, explica que las primeras palabras propiamente dichas surgen aproximadamente al año de edad y están esencialmente referidas a la denominación de los objetos. Su labor radica más en

compartir la experiencia que el significado (Aguado citado en Cerdas y Murillo 2015: 35). Siguiendo esta línea, Monfort (2002: 46) indica que a los 12 meses los niños intentan producir o imitan 2 a 3 palabras. Entre los 9 y 12 meses, utilizan la holofrase que hace referencia a una estructura predictiva o propositiva con funciones semánticas propias de las oraciones (Belinchón y col. citados en Pérez 2013: 35). Es decir, una palabra que engloba una frase, por ejemplo “agua” por “tengo sed, quiero agua o jugo”. Asimismo, las primeras palabras suelen ser similares en todas las culturas y lenguas (Karmiloff-Smith y Karmiloff-Smith citados en Pérez 2013: 36), al referirse usualmente a personas, animales, alimentos, juguetes, partes del cuerpo, vehículos, prendas de vestir, objetos cotidianos, localización en el espacio y ciertas rutinas, así como acciones que implican movimiento (Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut y Comblain citados en Puyuelo y Rondal 2003: 16). Entre los 14 y 16 meses, se incrementan los verbos producidos de forma contextualizada (Murillo 2009: 126). Sin embargo, Aguado (1995: 75) menciona que, entre los 12 y 18 meses, el vocabulario expresivo crece muy lentamente. Desde de los 18 meses, el niño adquiere una representación mental de los referentes (objetos, acciones, etc.), por lo tanto, en esta etapa las palabras poseen significado (Murillo 2009: 126). En esta adquisición de las primeras palabras se evidencian los ritmos individuales en relación a la cantidad y contenido lexical (Karmiloff-Smith y Karmiloff-Smith citados en Pérez 2013: 35).

En resumen, las primeras palabras son aquellas emisiones fonéticas de uso consistente y espontáneo referidas específicamente a objetos cotidianos, personas y acciones. Su estructura es simple, de una o dos sílabas. Asimismo, puede contener una frase o expresión.

2.2.2.3. Desarrollo del vocabulario

En la etapa preescolar, se evidencia un “rápido desarrollo léxico y la adquisición de conceptos relacionados entre sí”. Entre el año y medio y los 6 años, los niños incrementan su vocabulario en alrededor de 5 palabras diarias (Owens 2003: 280). Según Dale (1997: 19), el léxico de una lengua no es solo una lista de palabras y sus significados, sino que existen importantes relaciones entre los significados de las mismas. El vocabulario inicial de los niños está conformado por palabras muy significativas y contextualizadas a su realidad cotidiana, es decir, contienen significados conocidos que comparten con los adultos. Éstas son aprendidas por el uso frecuente en las rutinas cotidianas (Pérez 2013: 36).

Por otro lado, la presencia de verbos en el vocabulario infantil inicial es un indicativo de una buena evolución de la competencia lingüística infantil (Bates citado en Pérez 2013: 35).

Entre los 9 y los 12 meses, el nivel de comprensión se encuentra por encima del nivel de producción (Bates, Dale y Thal; Pérez, Pereira y García Soto citados en Pérez 2013: 35). Se estima que los niños comprenden alrededor de unas 50 palabras cuando pueden expresar 10 (Serra y col. citados en Pérez 2013: 35). Pérez (2013: 36) señala que, en el rango de los 12 y 18 meses, está ausente el léxico funcional.

Por otro lado, Acosta y Moreno (1999: 111) afirman que los niños con edades entre 16 y 24 meses emplean con mayor frecuencia los sustantivos.

A partir de los 18 meses, se produce un incremento sustancial y acelerado del vocabulario (expansión léxica), debido a que la sinaptogénesis alcanza su máximo desarrollo creando mayor capacidad para codificar y almacenar

información. Consecuentemente, las interacciones con el medio le permitirán desarrollar esta capacidad (Murillo 2009: 126). En esta etapa de expansión léxica, se calcula que los niños aprenden de 1 a 2 palabras nuevas al día (O' Grady citado en Cerdas y Murillo 2015: 35). Para Owens (citado en Puyuelo y Rondal 2003: 91), a esta edad las primeras 50 palabras expresadas por los niños suelen referirse a juguetes, animales, comida y verbos de acción. Así mismo, son esperados los fenómenos de sobreextensión y sobrerrestricción en la atribución de significado. El primero, se caracteriza por la ampliación de la categoría semántica de una palabra, es decir, incorporan objetos que para los adultos son denominados de distinta manera dentro de su significado, por ejemplo, nombrar “pelota” a todos los elementos redondos o “papá” a los adultos varones. El segundo, ocurre lo contrario, se usa un término únicamente para una clase de objetos, excluyendo a otros que poseen similares rasgos, por ejemplo, llamar “perro” sólo a su perro o utilizar el vocablo “más” únicamente cuando quiere obtener otra galleta. Según Nelson (citado en Acosta y Moreno 1999: 112), entre los 19 y 30 meses, las sobreextensiones tienden a diversificarse en varios tipos: sobreinclusión en una categoría (llamar “cuá-cuá” a todos los pájaros), analógica (llamar “gorro” a un recipiente que se ha puesto en la cabeza) y formas de predicción (decir “papá” cuando ve los zapatos de su padre). Estas acciones, acorde a Acosta y Moreno (1999: 112), podrían interpretarse como un indicador de la capacidad infantil para generalizar información sobre los referentes y, también, como una estrategia para categorizar y representar la realidad.

O' Grady (citado en Cerdas y Murillo 2015: 35), menciona que, para la adquisición de mayor vocabulario, los niños utilizan algunas estrategias. Una de

ellas, consiste en fragmentar los textos orales en unidades menores. Otra estrategia de aprendizaje de palabras (“estrategia de la búsqueda de coincidencias”) consiste en que el niño conoce una palabra (perro) y más adelante escucha otra unida a la primera (perro grande). En esta nueva frase, el niño reconoce la coincidencia de la palabra perro en ambas emisiones. A partir de este momento, será capaz de distinguir estas dos palabras como independientes. Paralelamente, el niño descubre el significado de las palabras, así como la manera de modificarlas para generar otras nuevas. A partir del segundo año, las interacciones del niño con el entorno cobran mayor importancia en la adquisición de vocabulario, ya que los padres y otros adultos son quienes ajustan la comunicación a las necesidades y capacidades de atención de los niños (Cerdas y Murillo 2015: 36).

Algunos autores han investigado el vocabulario de manera cuantitativa. Nelson (citado en Dale 1997: 20), indica que la mayoría de niños a los 18 meses, adquiere un vocabulario expresivo de por lo menos 50 palabras antes de construir frases con dos o más de ellas y, según Karmiloff-Smith y Karmiloff-Smith (citados en Pérez 2013: 37), 100 palabras a nivel comprensivo. Más adelante, “se acelera progresivamente: 200 palabras hacia los 20 meses; de 400 a 600 hacia los 2 años; y 1500 hacia los 3 años” (Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut y Comblain citados en Puyuelo y Rondal 2003: 15). A los 3 años, el niño ha aprendido cerca de 1 000 palabras (Dale 1997: 226).

Seguidamente, entre los 19 y 30 meses, se amplía el uso de categorías gramaticales como los sustantivos, verbos y adverbios. Con relación a la primera categoría, los niños a la edad de 19 meses acoplan a su vocabulario términos

nominales referidos a alimentos, animales, personas, objetos personales, algunas partes del cuerpo, y objetos de la casa y de la calle. De la misma forma, a los 20 meses, se incorporan acciones y otros elementos expresivos y funcionales (Acosta y Moreno 1999: 111). Inicialmente, los verbos se adquieren a partir de los sufijos (Behrend, Harris y Cartwright citados en Owens 2003: 280). Es así que, a los niños les resulta más fácil identificarlos por algunas terminaciones como -ar, -er, -ir, -ando, -ido, etc., las cuales acompañan siempre a palabras que implican acciones (Forbes y Poulin-DuBois citados en Owens 2003: 280).

A los 24 meses, la comprensión logra mayor estabilidad, destaca el uso de sustantivos (cosas y personas), pronombres personales (mío, tú) (Monfort 2002: 46) y adjetivos (Murillo 2009: 126). De igual manera, los niños van aprendiendo a emplear las preposiciones de lugar, mientras van comprendiendo las diversas relaciones espaciales, entre ellas la preposición “en” (Diéz, Pacheco, De Caso, García y García-Martín 2009: 131). Se estima que, entre los 2 y 3 años, el vocabulario expresivo abarca aproximadamente la mitad del comprensivo. A partir de los 3 años, se da un crecimiento importante del vocabulario (Monfort 2002: 46), debido a que los niños empiezan a comprender y producir una cifra elevada de significados y emplear verbos. Igualmente, aprenden a utilizar pronombres, preguntas, preposiciones de localización, relaciones temporales, términos de parentesco (Diéz et. al 2009: 131). Hacia los 4 años, aumentan las preposiciones, conjunciones, adjetivos y pronombres (Acosta y Moreno 1999: 113). Al llegar a los 5 años, tienen la capacidad para definir sustantivos y verbos, de manera más compleja (Diéz et. al 2009: 131).

2.2.2.4. Combinación de palabras

En cuanto a la combinación de palabras, Puyuelo (citado en Puyuelo y Rondal 2003: 108) indica que, a los 18 meses, algunos niños comienzan a producir frases de dos elementos, combinando palabras conocidas. Mientras que, Carranza, Escudero y Brito (1991: 164), señalan que estas primeras combinaciones se manifiestan entre los 18 y 24 meses, produciéndose entre 8 y 12 meses después de la emisión de las primeras palabras. Pérez (2013: 39), complementa esta idea, sosteniendo que se precisa de un vocabulario suficiente (50-100 palabras) para que el niño comience a combinarlas. Además, propone la relación entre nivel del léxico y la aparición de la combinación de palabras, inclusive en niños lingüísticamente tardíos. Hacia los 30 meses, el niño extiende el número de combinaciones de palabras (Acosta y Moreno 1999: 112).

2.2.2.5. Significado de frases y oraciones

La habilidad para contestar preguntas se adquiere casi en su totalidad entre los 3 y 4 años. Así mismo, esta habilidad se va complejizando según la edad en diferentes niveles de análisis (Monfort y Monfort 2010: 109). De acuerdo con Owens (2003: 282), las respuestas que brindan los niños a los distintos tipos de preguntas presentan una secuencia de desarrollo semejante a la producción de las mismas. Las primeras preguntas suelen ser qué y dónde, seguidas por quién y a quién, y finalmente por cuándo, cómo y por qué. La aparición posterior de estas últimas puede ser ocasionada por la dificultad de los conceptos subyacentes de causa, modo y tiempo.

La edad de 4 años se caracteriza por la formulación del por qué. Al comienzo, hace referencia a preguntas espaciales y denominativas (más afectivas) y después a tipo causal y temporal (más intelectuales). En ocasiones, se exhiben como sorpresa o una forma de afirmación. Además, los niños las utilizan para pedir explicaciones de situaciones imprevistas. Así mismo, este particular interés por la pregunta por qué se considera como una variedad del juego verbal, la cual es característica de esta etapa. Es decir, la intención del niño al formularla se centra en la existencia de una respuesta, más que en la respuesta en sí misma (Monfort 2002: 51).

De la misma manera, las preguntas causales resultan difíciles para los niños en edad preescolar, porque requieren del desarrollo de la reversibilidad de pensamiento, la que se adquiere finalizando esta etapa. Por ello, los niños entre los 3 y 4 años se les dificulta la explicación coherente a dichas preguntas (Owens 2003: 282).

Resumiendo, entre los 3 y 4 años, los niños son capaces de responder y producir preguntas casi en su totalidad. Inician con los encabezadores qué, dónde, quién y a quién continuando con el cuándo, cómo y por qué. A la edad de 4 años, los niños enuncian preguntas utilizando el por qué, como parte del juego verbal. Estas, al comienzo, se refieren a preguntas espaciales y denominativas, evolucionando a aquellas que impliquen conceptos de causa y tiempo.

2.2.2.6. Redes semánticas

Según Owens (2003: 281), en la medida que el vocabulario de los niños se incrementa también aumenta su necesidad por optimizar su organización, lo

que genera la creación de redes semánticas. De igual forma, Bowerman (citado en Pérez 2013: 38) sostiene que el léxico aprendido se organiza en redes semánticas. Explica que, inicialmente, y en poco tiempo, los niños agregan una variedad de palabras nuevas en un mismo campo semántico. Seguidamente, efectúan reorganizaciones léxicas, en donde las palabras tienen una mayor amplitud semántica que los adultos, en otras palabras, una extensión excesiva (fenómeno de sobreextensión) o, por el contrario, demasiado restringida (sobre-restricción).

A partir de los 30 meses, los niños incrementan el número de relaciones semánticas en sus enunciados, logrando mayor complejidad. Demuestran la capacidad para establecer relaciones de agente-acción y acción-objeto simultáneamente en una expresión, por ejemplo “papá ido coche” (Acosta y Moreno 1999: 112).

Para Acosta y Moreno (1999: 113), entre los 3 y 6 años, empiezan a surgir las relaciones entre significados de palabras, dando paso a la sinonimia, antonimia, reciprocidad y jerarquización de significados. La primera, se define como la relación de equivalencia entre las palabras que refieren un mismo significado; la segunda, indica la relación de oposición; la tercera, se refiere a la relación de exclusión o implicación; y la última, explica la organización jerárquica. Dale (1997: 221) menciona que las relaciones como la antonimia, inclusión y reciprocidad resultan importantes para comprender una lengua, ya que permiten dar sentido a las oraciones más que a las palabras en sí mismas. Además, en este periodo se extinguen los fenómenos de sobreextensión y sobre-restricción del significado (Acosta y Moreno 1999: 112).

En este sentido, dado el incremento de vocabulario en la etapa preescolar,

surge la necesidad de organizarlo estableciendo redes semánticas, es decir, relaciones entre el significado de las palabras. A partir de los 2 años y medio, se expanden el número de relaciones semánticas en los enunciados. Entre los 3 y 6 años, los niños son capaces de usar sinonimia y antonimia, asimismo establecen relaciones de reciprocidad y jerarquización de significados (Acosta y Moreno 1999: 113).

2.2.3. Dificultades del componente léxico semántico

2.2.3.1. Definición de dificultad semántica

Acorde a Acosta y Moreno (1999: 114), una dificultad semántica se da “cuando el niño no logra comprender o expresar adecuadamente el contenido de los significados de su lengua”, así como manifiesta problemas o comete equivocaciones agregando elementos y unidades de la lengua a su repertorio lingüístico, los que le otorgan significado a las palabras. También, incumple las reglas de orden y organización de las palabras en los enunciados. Esta dificultad se puede vincular, según estos autores, con una insuficiente habilidad para explicar apropiadamente el significado de lo que desean comunicar mediante palabras, oraciones y conversación.

2.2.3.2 Principales dificultades semánticas

Para Smiley y Goldstein (citado en Acosta y Moreno 1999: 114), los problemas en el desarrollo del vocabulario son los siguientes:

a) Las etiquetas genéricas refieren al “uso de términos vagos o genéricos”, en vez de emplear uno específico. Ello se considera como un

indicador de vocabulario disminuido.

b) La sobregeneralización se puede entender en dos sentidos. En primer lugar, como un error de comprensión, es decir, cuando el niño no posee la representación semántica apropiada del referente concreto que se expresa. En segundo lugar, un error de ejecución, al reconocer la diferencia entre los referentes, aunque carece del término exacto para expresarla o presenta dificultades para evocar la palabra más precisa de su léxico.

c) Los errores semánticos en las palabras describen “la selección inapropiada o inadecuada de una palabra”, debido a la dificultad en la “comprensión del significado de las relaciones semánticas o a los atributos funcionales” concedidos a estas.

d) Los neologismos son las palabras que inventa el niño cuando no conoce el término que el contexto le demanda emplear. Refleja el esfuerzo que realiza el niño con un lexicón restringido con el fin de dar significado al mundo a través de las palabras.

e) La restricción del significado se entiende como la dificultad en el uso de las palabras con significado múltiple. El niño tiene problemas para distinguir los diferentes significados que se puede atribuir una palabra según el contexto.

f) La recuperación de palabras exhibe la dificultad para evocar la etiqueta o palabra adecuada cuando se requiere. El niño identifica el término en cuestión, no obstante, no puede evocarlo, es decir, recuperarlo de su memoria.

Las dificultades anteriormente mencionadas se manifiestan de diversas formas en la práctica, tanto a nivel léxico como semántico. Se pueden encontrar niños con dificultades leves que presentan un vocabulario disminuido e

incorporan lentamente las palabras al mismo, vinculándose con un desarrollo inferior de las habilidades para relacionar significados. Asimismo, Martínez Celdrán (citado en Acosta y Moreno 1999: 116) y Smiley y Goldstein (citado en Acosta y Moreno 1999: 116), señalan que aquellos niños con dificultades severas abusan de las etiquetas genéricas e inespecíficas, por no poder acceder al vocabulario que precisan.

Además, otra dificultad frecuente es el uso de palabras que tienen significados variados. En estos casos, los niños evidencian dificultad al emplear la información del contexto y escoger el término adecuado a dicha situación. Mientras que, en otros casos se observan problemas para establecer relaciones de significado, considerando las restricciones propias de su lengua.

2.2.3.3. Indicadores de riesgo

Gortázar (2006: 1) indica algunos criterios para seleccionar a los niños que requieren terapia de lenguaje. A continuación, se consideran aquellos que se refieren al componente léxico semántico:

Tabla 1.

Indicadores de riesgo según edad (Gortázar, 2006)

Edad	Indicador/es
Más de 6 meses	- Falta de respuestas de orientación al sonido y a la voz humana.
12 - 18 meses	- Falta de respuestas a nombres familiares sin apoyo gestual (“mamá”, “papá”).
Hacia los 18 meses	- Falta de respuesta (mirar, señalar, tocar o actuar) sobre algunos objetos familiares nombrados por el adulto (al menos 3).
18 meses	- Falta de respuesta ante palabras de acción en contexto habitual o con claves gestuales. Por ejemplo, respuesta a “dame”, “mira”, “ven”.
2 años*	- Ausencia de producción de palabras simples o vocabulario menor de 30-50 palabras o aproximaciones a palabras. - Falta de respuesta a palabras referidas a objetos o acciones familiares sin apoyo gestual y estando el objeto fuera de la vista. Debe responder a más de 5-10 palabras como mínimo.
2 años 6 meses	- Vocabulario menor a 50-100 palabras. (A esta edad se estima un vocabulario promedio entre 200-500 palabras). - Ausencia de combinaciones de palabras. - Incapacidad para relacionar dos objetos entre sí.
3 años	- No usa adjetivos o pronombres (“yo”, “tú”, “mi”, “mío”, “tuyo”). - No hace preguntas con el pronombre interrogativo “qué”, referidas a objetos y/o con el pronombre “dónde”, referido a localización de objetos.
4 años	- Vocabulario reducido y usa frecuentemente términos genéricos como “esto” o cambia una palabra por otra, aunque sepa su significado. - No responde a preguntas “¿qué?” referido a objetos y acciones y “¿dónde?” referidas a localización, en historias familiares simples.
5 años	- Dificultades en la comprensión de oraciones. - Dificultades en dar respuestas directas a preguntas simples: qué (objeto/acción), dónde (localización), de quién (posesión), quién (identidad), porqué (causalidad). - Dificultades para recuperar palabras.

*“Puede demorarse la decisión de necesidad de intervención, si las habilidades comunicativas no verbales son buenas y el niño tiene repertorio de sonidos en balbuceo o jerga variada y frecuente”.

2.2.4 La escuela y el lenguaje

El desarrollo del lenguaje oral en la etapa infantil es importante, porque sirve como instrumento fundamental para que los niños tengan un aprendizaje escolar agradable sobre el que se basarán todos los conocimientos posteriores. A lo largo del tiempo, el lenguaje oral no se le consideraba como una capacidad primordial que debía ser desarrollada en la escuela como un objeto de enseñanza estructurada. Sin embargo, en los últimos años se ha realzado la importancia del lenguaje oral durante la etapa preescolar y escolar, debido a que la psicología muestra interés por la influencia del lenguaje infantil en el desarrollo cognitivo del niño (Bigas 1996: 2). Por otro lado, Acosta y Moreno (2010: 78), indican que los cambios en la sistematización de la enseñanza del lenguaje oral en la escuela han sido sugeridos por la intervención terapéutica del lenguaje.

Entre las funciones del lenguaje oral, se resalta que facilita la comunicación entre los seres humanos, siendo una herramienta beneficiosa de socialización, así también contribuye a la satisfacción de necesidades básicas, expresión de sentimientos, regulación del comportamiento propio y de los demás, además de la codificación y organización del pensamiento. Esta última función repercute en el desarrollo cognitivo de la persona, ya que fomenta las capacidades mentales superiores implicadas en los procesos de aprendizaje, como son la abstracción, capacidad de análisis y síntesis, y capacidad de representación de la realidad

(Bigas 1996: 1).

En la etapa preescolar, la escuela brinda a los niños situaciones para potenciar su aprendizaje como son las actividades de observación, de experimentación y de juego, surgiendo un discurso entre ellos y la maestra. En este sentido, las docentes generan contextos de interacción que benefician el desarrollo del lenguaje (Bigas 2008: 34), fortaleciendo la aparición progresiva de palabras significativas como parte del vocabulario de los niños (Ministerio de Educación 2016: 112).

2.3 Definición de términos básicos

Desarrollo léxico semántico: Proceso evolutivo del componente léxico semántico.

Dificultades léxico semánticas: Problemas para comprender o expresar adecuadamente el contenido de los significados de su lengua, cometer errores al agregar elementos y unidades de la lengua a su repertorio lingüístico, y/o incumplir las reglas de orden y organización de las palabras en los enunciados (Acosta y Moreno 1999: 114).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de la investigación

El tipo de investigación es descriptivo, debido a que pretende “analizar la incidencia de los niveles de una o más variables en una determinada población”. El diseño del estudio es no experimental, transversal, descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista 2014: 152).

3.2 Población y muestra

La población estuvo conformada por las docentes de cinco sedes del nido La Casa Amarilla (San Isidro, Angamos, La Paz, Surco y San Miguel), quienes tienen el cargo de maestras de aula. De las 63 maestras, 43 han estudiado Educación (68%), 17 Psicología (27%), y 3 otras especialidades (5%). De igual manera, la muestra estuvo compuesta por 60 maestras, siendo el tipo de muestreo no probabilístico, debido a que la selección depende de las características de la

investigación (Hernández, Fernández y Baptista 2014: 189). En este caso, se consideró como criterio de inclusión a las maestras que han tenido como carrera profesional educación y psicología, y de exclusión a aquellas con otras carreras profesionales.

La muestra estuvo conformada por docentes, cuyas edades oscilan entre los 23 y 52 años, de las carreras profesionales de Educación (71.7%) y Psicología (28.3%). Ellas laboran en el nido La Casa Amarilla, con sedes ubicadas en San Isidro (15%), Angamos (26.7%), La Paz (18.3%), Surco (23.3%) y San Miguel (16.7%).

La enseñanza del nido La Casa Amarilla se basa en la teoría socio constructivista del aprendizaje y en la propuesta municipal italiana Reggio Emilia, que conciben al aprendizaje como un proceso activo, en donde el conocimiento es construido por el niño en su interacción con el ambiente (La Casa Amarilla s.f.: 2). De esta forma, fundamenta que los niños tienen capacidades, potenciales, curiosidad e interés en construir su aprendizaje, así como comprometerse en interacciones sociales y negociar con todo lo que el ambiente les ofrece. También, predomina la investigación y reflexión, las que promueven el bienestar de los niños, educadores y familias para así intensificar las relaciones entre ellos (Pérez 2017: 1).

3.3 Definición y operacionalización de variables

Tabla 2.

Definición y operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Definición conceptual de dimensiones	Definición operacional de la variable	Subtemas del cuestionario	Número de ítem/s
Desarrollo léxico semántico	Desarrollo léxico semántico	Proceso evolutivo del componente léxico semántico.		Concepto de desarrollo léxico semántico	1
				Proceso de comprensión	2 - 4
				Primeras palabras	5 - 10
				Desarrollo del vocabulario	11 - 15
				Combinación de palabras	16 - 18
				Significado de frases y oraciones	19 - 20
				Redes semánticas	21 - 23
	Dificultades léxico semánticas	Problemas para comprender o expresar adecuadamente el contenido de los significados de su lengua, cometer errores al agregar elementos y unidades de la lengua a su repertorio lingüístico, y/o incumplir las reglas de orden y organización de las palabras en los enunciados (Acosta y Moreno 1999: 114)	Cuestionario sobre el desarrollo y dificultades léxico semánticas en preescolares Autores: Galdos y Rivera (2018)	Concepto de dificultad léxico semántica	24
				Neologismos	25
				Etiquetas genéricas	26 - 27
				Errores semánticos	28
				Recuperación de palabras	29
				Sobregeneralización	30

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se dio a través de la aplicación del “Cuestionario sobre el conocimiento del desarrollo y dificultades léxico semánticas en preescolares”, el cual fue elaborado por las autoras. El instrumento evalúa el nivel de conocimiento de los docentes sobre el desarrollo y dificultades léxico semánticas en preescolares y ha sido validado a través del juicio de expertos. Consta de 30 preguntas que permiten obtener información del conocimiento de las maestras acerca de algunos contenidos vinculados con la variable de desarrollo léxico semántico como la definición del componente semántico, proceso de comprensión, primeras palabras, desarrollo del vocabulario, comprensión del significado de palabras y frases, redes semánticas, definición de dificultad semántica y principales dificultades semánticas. Las opciones de respuesta son de verdadero o falso.

3.4.1 Ficha técnica

- a. Nombre del instrumento: Cuestionario sobre desarrollo y dificultades léxico semánticas en preescolares.
- b. Nombres de los autores: Alejandra Rivera Ugarte y Daniela Galdos Rodríguez.
- c. Lugar y año de construcción: Lima, 2018.
- d. Objetivo: Determinar el nivel de conocimiento de los docentes sobre el desarrollo léxico semántico y dificultades léxico semánticas en preescolares.

3.4.2 Descripción del instrumento

3.4.2.1 Características del instrumento

- Estructura bajo instrucciones leídas por la muestra.
- Se encuentra constituido por 30 ítems.
- Las respuestas del cuestionario son dicotómicas (verdadero o falso).
- Cada subtema contiene uno o más ítems.

3.4.2.2 Áreas que evalúa el instrumento

Evalúa una variable (desarrollo léxico semántico), dos dimensiones (desarrollo léxico semántico y dificultades léxico semánticas) y ocho subcontenidos (definición del componente semántico, proceso de comprensión, primeras palabras, desarrollo del vocabulario, comprensión del significado de palabras y frases, redes semánticas, definición de dificultad semántica y principales dificultades semánticas).

3.4.2.3 Normas de aplicación

Se administra de forma grupal a cargo de un especialista en el área de lenguaje, quien se encarga de direccionar el proceso. La evaluación se debe realizar en un ambiente espacioso, que permita a los evaluados concentrarse para resolver el cuestionario. Se requiere de una mesa grupal, sillas individuales, lápices y borradores. El cuestionario debe ser aplicado en una sesión con un tiempo máximo de 30 minutos.

3.4.2.4 Validez y confiabilidad del instrumento

El cuestionario presenta validez de contenido por criterio de jueces. Asimismo, exhibe confiabilidad de 0,65 (técnica de Kuder-Richardson 20).

3.4.2.5 Normas de interpretación

Para la corrección del instrumento, se puntúa cada una de las 30 afirmaciones, considerando el patrón de respuestas (ver en Apéndices). Se valora el ítem con 1 punto cuando la respuesta es correcta y con 0 puntos al ser incorrecta. Una vez calificada la prueba, se realiza la sumatoria de todos los ítems. El puntaje obtenido se coteja con los rangos de los niveles (Bajo, Medio, Alto) para determinar el nivel de conocimiento que presentan las docentes sobre la variable, sus dimensiones y subcontenidos (Tabla 3).

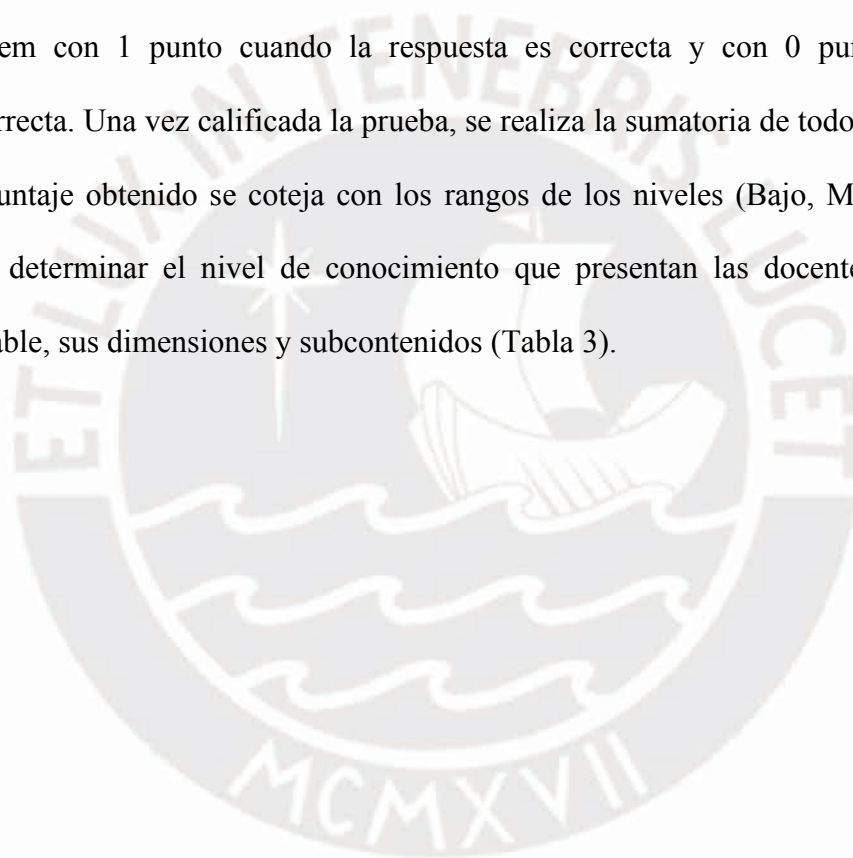


Tabla 3.

Rangos de los niveles de la variable, sus dimensiones y subcontenidos

			Bajo	Medio	Alto
Variable	Desarrollo léxico semántico		0 -10	11 – 20	21 - 30
Dimensiones	Desarrollo léxico semántico		0 – 7	8 – 15	16 - 23
	Dificultades léxicos semánticas		0 – 2	3 – 5	6 - 7
Subcontenidos del desarrollo léxico semántico	Concepto de desarrollo semántico		0	-	1
	Proceso de comprensión		0 – 1	2	3
	Primeras palabras		0 – 2	3 – 4	5 - 6
	Desarrollo del vocabulario		0 - 1	2 – 3	4 - 5
	Combinación de palabras		0 – 1	2	3
	Significado de frases y oraciones		0	1	2
	Redes semánticas		0 – 1	2	3
Subcontenidos de las dificultades léxicos semánticas	Concepto de dificultad semántica		0	-	1
	Neologismos		0	-	1
	Etiquetas genéricas		0	1	2
	Errores semánticos		0	-	1
	Recuperación de palabras		0	-	1
	Sobregeneralización		0	-	1

3.5 Procedimiento

Primero, se recabó información del marco teórico para elaborar el cuestionario, que constó de 49 ítems. Luego, los asesores de tesis revisaron el instrumento y, seguidamente, fue sometido a juicio de tres expertos en la materia para su revisión, de la cual se seleccionaron 37 ítems, según el consenso entre las opiniones de dichos expertos. Posteriormente, se envió la carta de presentación del Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje - CPAL, solicitando el

permiso correspondiente para la realización de la investigación a la Dirección de la sede principal del nido La Casa Amarilla, ubicada en el distrito de San Isidro. Después de haber sido aceptada, se realizaron las coordinaciones necesarias para la aplicación del cuestionario. Posteriormente, se escogió un grupo de 18 maestras de las sedes del nido (San Isidro, Angamos, La Paz, Surco y San Miguel) para la prueba piloto y se les aplicó el instrumento. Luego, se analizó la confiabilidad mediante la técnica de Kuder-Richardson 20, obteniendo un coeficiente de confiabilidad de 0,58. Además, a través del programa estadístico SPSS (versión 24) se estudió la confiabilidad de cada pregunta y se observó que 7 de ellas la disminuían. Por ello, estas fueron retiradas del cuestionario, alcanzando un coeficiente de confiabilidad de 0,65. Después, se procedió con la aplicación del cuestionario al resto de la muestra (42 maestras) y su posterior calificación, estableciendo de dos a tres niveles de conocimiento (Bajo, Medio y Alto). Enseguida, se armó la base de datos en una hoja de cálculo del programa Excel para reunir todos los resultados.

3.6 Procesamiento y análisis de datos

Los datos han sido analizados cuantitativamente mediante el programa estadístico SPSS 24. Desde el aspecto descriptivo, se empleó la media y los porcentajes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación de resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario, según la variable desarrollo léxico semántico y sus dimensiones desarrollo léxico semántico y dificultades léxico semánticas, así como sus subcontenidos detallados en el marco teórico.

4.1.1 Confiabilidad y validez del cuestionario

4.1.1.1 Confiabilidad

Respecto a la confiabilidad del instrumento, se estudió la consistencia interna mediante el método de homogeneidad de las preguntas o ítems (Palella y Martins citados en Corral 2009: 244), dentro del cual se utilizó la técnica de Kuder-Richardson 20, debido a las respuestas dicotómicas de los ítems. Al aplicar la prueba piloto y analizar la confiabilidad del instrumento, se consiguió un valor

de 0,65, lo cual refleja un coeficiente de confiabilidad de magnitud alta por parte del instrumento (Pallella y Martins citados en Corral 2009: 244).

4.1.1.2 Validez

Asimismo, la validez fue establecida a través del juicio de expertos, siendo tres en este caso. Las preguntas fueron evaluadas mediante los criterios de redacción del ítem y correspondencia al contenido. Los expertos revisaron las preguntas planteadas e hicieron observaciones a las preguntas 4, 8, 11, 19, 20, 25 y 28, considerando que había que disminuir el nivel de dificultad y el uso de términos técnicos, por lo que éstas fueron reformuladas y el cuestionario quedó listo para su aplicación.

4.1.2 Análisis descriptivo de los resultados

4.1.2.1 Nivel de conocimiento de la variable y sus dimensiones

La tabla 4 presenta el nivel de conocimiento sobre la variable desarrollo léxico semántico. Se encontró que ninguna docente posee un nivel bajo, el 76.6% de la muestra está en un nivel medio y el 23.4% en un nivel alto.

Tabla 4.

Nivel de conocimiento sobre la variable Desarrollo léxico semántico

Nivel	Porcentaje
Bajo (0-10)	0%
Medio (11-20)	76,6%
Alto (21-30)	23,4%
Total	100,0

La tabla 5 muestra el nivel de conocimiento sobre la dimensión desarrollo léxico semántico. Se halló que ninguna docente tiene un nivel bajo, el 41.6% se ubica en un nivel medio y el 58.4% en un nivel alto.

Tabla 5.

Nivel de conocimiento sobre la dimensión Desarrollo léxico semántico

Nivel	Porcentaje
Bajo (0-7)	0%
Medio (8-15)	41.6%
Alto (16-23)	58,4%
Total	100,0

La tabla 6 describe el nivel de conocimiento sobre la dimensión dificultades léxico semánticas. Se observó que el 28.3% posee un nivel bajo, el 68.3% un nivel medio y el 3.3% un nivel alto.

Tabla 6.

Nivel de conocimiento sobre la dimensión Dificultades léxico semánticas

Nivel	Porcentaje
Bajo (0-2)	28,3%
Medio (3-5)	68,3%
Alto (6-7)	3,3%
Total	100,0

4.1.2.2 Nivel de conocimiento de los subcontenidos de las dimensiones

La tabla 7 señala el nivel de conocimiento de los subcontenidos dentro de las dimensiones de la variable. Con relación a la dimensión desarrollo léxico semántico, en el subcontenido de concepto de desarrollo semántico, el 5% obtuvo

un nivel bajo y el 95% uno alto. En el proceso de comprensión, el 15% alcanzó un nivel bajo, el 23.3% medio y el 61.7% alto. En cuanto a primeras palabras, el 6.7% consiguió un nivel bajo, el 43.3% uno medio y el 50% uno alto. En lo referido al desarrollo del vocabulario, el 3.4% logró un nivel bajo, el 60% un nivel medio y el 36.6% uno alto. Respecto a la combinación de palabras, ninguna docente obtuvo un nivel bajo, el 36.7% uno medio y el 63.3% un nivel alto. Con relación al significado de frases y oraciones, el 83.3% consiguió un nivel bajo, el 15% uno medio y el 1.7% uno alto. En redes semánticas, el 15% presentó un nivel bajo, el 70% un nivel medio y el 15% uno alto.

Además, en la dimensión de dificultades léxico semánticas, en el subcontenido de concepto de dificultad semántica se observó que el 80% de la muestra está en un nivel bajo y el 20% restante en el nivel alto. En lo concerniente a neologismos, el 43.3% consiguió un nivel bajo y el 56% uno alto. En las etiquetas genéricas, el 21.7% alcanzó un nivel bajo, el 63.3% uno medio y el 15% uno alto. Con relación a los errores semánticos, el 55% presentó un nivel bajo y el 45% uno alto. Respecto a la recuperación de palabras, el 46.7% logró un nivel bajo y el 53.3% un nivel alto. Finalmente, en cuanto a la sobregeneralización, el 53.3% está en un nivel bajo y el 46.7% en uno alto.

Tabla 7.

Nivel de conocimiento de los subcontenidos de las dimensiones

Dimensiones	Subcontenidos	Bajo	Medio	Alto
Desarrollo léxico semántico	Concepto de desarrollo semántico	5%	-	95%
	Proceso de comprensión	15%	23,3%	61,7%
	Primeras palabras	6,7%	43,3%	50%
	Desarrollo del vocabulario	3,4%	60%	36,6%
	Combinación de palabras	0%	36,7%	63,3%
	Significado de frases y oraciones	83,3%	15%	1,7%
	Redes semánticas	15%	70%	15%
Dificultades léxico semánticas	Concepto de dificultad semántica	80%	-	20%
	Neologismos	43,3%	-	56,7%
	Etiquetas genéricas	21,7%	63,3%	15%
	Errores semánticos	55%	-	45%
	Recuperación de palabras	46,7%	-	53,3%
	Sobregeneralización	53,3%	-	46,7%

4.1.2.3 Puntajes promedio por sedes de la variable y sus dimensiones

La tabla 8 presenta el puntaje promedio por sede de la variable desarrollo léxico semántico. En la sede de Surco, las docentes alcanzaron promedio de 18.86, en La Paz 18.27, en Angamos 19, en San Miguel 17 y en San Isidro 20.23; ubicándose en un nivel medio. La media obtenida fue de 18.73 que corresponde a un nivel medio.

Tabla 8.

Puntaje promedio por sede de la variable Desarrollo léxico semántico

Variable	Surco	La Paz	Angamos	San Miguel	San Isidro	Total
Desarrollo léxico semántico	18.86	18.27	19	17	20.33	18.73
Nivel	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio

En la tabla 9 se encuentra el puntaje promedio por sede de la dimensión desarrollo léxico semántico. En la sede de Surco, las docentes obtuvieron un promedio de 15.64, en La Paz 15.82, en Angamos 15.79 y en San Isidro 16.56, consiguiendo un nivel alto. En San Miguel, puntuaron 14.1, situándose en el nivel medio. La media resultante fue de 15.58 que refiere un nivel alto.

Tabla 9.

Puntaje promedio por sede de la dimensión Desarrollo léxico semántico

Dimensión	Surco	La Paz	Angamos	San Miguel	San Isidro	Total
Desarrollo léxico semántico	15.64	15.82	15.75	14.10	16.56	15.58
Nivel	Alto	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto

En la tabla 10 se exhibe el puntaje promedio por sede de la dimensión dificultades léxico semánticas. En la sede de Surco, las docentes lograron un promedio de 3.21, en Angamos 3.13, en San Miguel 3.3 y en San Isidro 3.78, adquiriendo un nivel medio. En La Paz, obtuvieron 2.45, colocándose en un nivel bajo. La media fue de 3.15 que indica un nivel medio.

Tabla 10.

Puntaje promedio por sede de la dimensión Dificultades léxico semánticas

Dimensión	Surco	La Paz	Angamos	San Miguel	San Isidro	Total
Dificultades léxico semánticas	3.21	2.45	3.13	3.30	3.78	3.15
Nivel	Medio	Bajo	Medio	Medio	Medio	Medio

4.1.2.4 Puntajes promedio por sedes de los subcontenidos de las dimensiones

La tabla 11 señala los puntajes promedio por sedes de los subcontenidos dentro de la dimensión Desarrollo léxico semántico. En el subcontenido de concepto de desarrollo semántico, en la sede de Surco, las docentes alcanzaron 0.93, en La Paz 1, en Angamos 1, en San Miguel 0.9 y en San Isidro 0.89; ubicándose en un nivel alto. La media obtenida fue de 0.95 que corresponde a un nivel alto. En el proceso de comprensión, en la sede de Surco, consiguieron 2.64, en La Paz 2.73 y en San Isidro 2.78; indicando un nivel alto. En Angamos puntuaron 2.31 y en San Miguel 1.7, situándose en un nivel medio. La media de este subcontenido fue de 2.43, lo que pertenece a un nivel medio. En cuanto a primeras palabras, en la sede de La Paz lograron 4.55, reflejando un nivel alto. En la sede de Surco, alcanzaron un puntaje de 4.43, en Angamos 4.19, en San Miguel 4 y en San Isidro 4,22; ubicándose en un nivel medio. La media resultante fue de 4.28, correspondiente a un nivel medio. En lo referido al desarrollo del vocabulario, en la sede de San Isidro las docentes obtuvieron 3.56, evidenciando un nivel alto. En la sede de Surco 3.07, en La Paz 2.82, en Angamos 3.13 y en San Miguel 3.1; posicionándose en un nivel medio. La media fue de 3.12, manifestando un nivel medio. Respecto a la combinación de palabras, en la sede

de La Paz consiguieron 2.64, en Angamos 2.81, en San Miguel 2.6 y en San Isidro 2.67; señala un nivel alto. En la sede de Surco, puntuaron 2.43, exhibiendo un nivel medio. La media fue de 2.63, mostrando un nivel alto. Con relación al significado de frases y oraciones, presentaron un puntaje de 0.29 en la sede de Surco, 0.09 en La Paz, 0.13 en Angamos, 0.1 en San Miguel y 0.33 en San Isidro, adquiriendo un nivel bajo. La media obtenida fue de 0.18, que indica un nivel bajo. En redes semánticas, se observó un nivel medio en todas las sedes, con un puntaje de 1.86 en la sede de Surco, 2 en La Paz, 2.19 en Angamos, 1.7 en San Miguel y 2.11 en San Isidro. La media fue de 1.98, situándose en un nivel medio.



Tabla 11.

Puntaje promedio por sede de los subcontenidos de la dimensión Desarrollo léxico semántico

Sedes						
Dimensión Desarrollo léxico semántico						
Subcontenido	Surco	La Paz	Angamos	San Miguel	San Isidro	Total
Concepto de desarrollo semántico	0.93	1.00	1.00	0.90	0.89	0.95
Nivel	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
Proceso de comprensión	2.64	2.73	2.31	1.70	2.78	2.43
Nivel	Alto	Alto	Medio	Medio	Alto	Medio
Primeras palabras	4.43	4.55	4.19	4.00	4.22	4.28
Nivel	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio
Desarrollo del vocabulario	3.07	2.82	3.13	3.10	3.56	3.12
Nivel	Medio	Medio	Medio	Medio	Alto	Medio
Combinación de palabras	2.43	2.64	2.81	2.60	2.67	2.63
Nivel	Medio	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
Significado de frases y oraciones	0.29	0.09	0.13	0.10	0.33	0.18
Nivel	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo
Redes semánticas	1.86	2.00	2.19	1.70	2.11	1.98
Nivel	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio

La tabla 12 indica los puntajes promedio por sedes de los subcontenidos de la dimensión Dificultades léxico semánticas. En el subcontenido de concepto de dificultad semántica se halló un puntaje de 0.29 en la sede de Surco, 0 en La Paz, 0.25 en Angamos, 0.2 en San Miguel y 0.22 en San Isidro; demostrando un nivel bajo. La media fue de 0.2, colocándose en un nivel bajo. En lo concerniente a neologismos, se registró un puntaje de 0.57 en la sede de Surco, 0.69 en

Angamos, 0.5 en San Miguel y 0.67 en San Isidro; indicando un nivel alto. En la sede de La Paz puntuaron 0.36 evidenciando un nivel bajo. La media fue de 0.57, resultando un nivel alto. En las etiquetas genéricas, se observó que todas las sedes alcanzaron un nivel medio con puntajes de 0.93 en Surco, 0.73 en La Paz, 0.94 en Angamos, 1 en San Miguel y 1.11 en San Isidro. La media fue de 0.93, hallándose en un nivel medio. Con relación a los errores semánticos, en la sede de Surco lograron un puntaje de 0.5, en La Paz 0.55, en San Miguel 0.5 y en San Isidro 0.78, manifestando un nivel alto. En cuanto a la sede de Angamos, su puntaje fue de 0.13, perteneciente a un nivel bajo. La media fue de 0.45, que refiere un nivel bajo. Respecto a la recuperación de palabras, en la sede de La Paz obtuvieron 0.64, en Angamos 0.56 y en San Miguel 0.7, valorándose en un nivel alto. En la sede de Surco y San Isidro, 0.43 y 0.33 respectivamente; que evidencian un nivel bajo. La media fue de 0.53, indicando un nivel alto. Finalmente, en cuanto a la sobregeneralización, las puntuaciones fueron de 0.5 en Surco, 0.56 en Angamos y 0.67 en San Isidro, colocándose en un nivel alto. En la sede de La Paz lograron un puntaje de 0.18 y en San Miguel 0.4, reflejando un nivel bajo. La media fue de 0.47, que pertenece al nivel bajo.

Tabla 12.

Puntaje promedio por sede de los subcontenidos de la dimensión Dificultades léxico semánticas

Sedes						
Dimensión Dificultades léxico semánticas						
Subcontenido	Surco	La Paz	Angamos	San Miguel	San Isidro	Total
Concepto de dificultad semántica	0.29	0.00	0.25	0.20	0.22	0.20
Nivel	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo
Neologismos	0.57	0.36	0.69	0.50	0.67	0.57
Nivel	Alto	Bajo	Alto	Alto	Alto	Alto
Etiquetas genéricas	0.93	0.73	0.94	1.00	1.11	0.93
Nivel	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
Errores semánticos	0.50	0.55	0.13	0.50	0.78	0.45
Nivel	Alto	Alto	Bajo	Alto	Alto	Bajo
Recuperación de palabras	0.43	0.64	0.56	0.70	0.33	0.53
Nivel	Bajo	Alto	Alto	Alto	Bajo	Alto
Sobre-generalización	0.50	0.18	0.56	0.40	0.67	0.47
Nivel	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo

4.2 Discusión de resultados

De acuerdo a los resultados obtenidos, se corroboró el objetivo de identificar el nivel de conocimiento de las docentes de las sedes del nido La Casa Amarilla sobre el desarrollo y dificultades léxico semánticas en preescolares.

Se puede observar que el nivel de conocimiento sobre la variable de desarrollo léxico semántico alcanzado por las docentes de las cinco sedes evaluadas se encuentra en un nivel medio (Tabla 8), denotando que no existen diferencias significativas entre ellas. Esta información se puede contrastar con el

estudio de Garay (2012: 78), donde concluyó que no se hallaron discrepancias relevantes en cuanto al conocimiento de docentes de inicial y primaria sobre el desarrollo y dificultades fonológicas. Ambas investigaciones coincidieron al validar sus instrumentos para medir las respectivas variables. También, el nivel promedio alcanzado por las docentes evidencia un mayor conocimiento acerca del lenguaje, por lo tanto, como mencionan Scheuer, Pozo, Pérez, Mateos, Martín y De La Cruz (2006: 359), beneficiaría sus prácticas educativas.

Además, en el estudio de los autores Lewis, Cuadrado y Cuadros (2005: 43) se obtuvo que los docentes son capaces de llevar a cabo prácticas vinculadas con las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, aunque manejan poca información teórica sobre éstas. En cambio, las docentes del nido La Casa Amarilla presentan un nivel medio sobre el conocimiento de las dificultades léxico semánticas (Tabla 10).

En lo referente al desarrollo léxico semántico como dimensión, se puede constatar que la mayoría de las docentes evaluadas conocen sobre este, ya que se ubican en nivel alto (58.4%) y el 41.6% en el nivel medio, según la Tabla 5. Este resultado reflejaría que dichos docentes sabrían cómo los niños adquieren los significados de las palabras, oraciones, frases y discurso que les permite comunicarse con coherencia.

En cuanto al proceso comprensivo, la mayoría de docentes lograron un nivel alto (61.7%), lo que indica que poseen información de que este proceso se desarrolla con mayor rapidez que el expresivo y/o que los bebés pueden responder a su nombre y a consignas sencillas a los 10 meses (Monfort 2002: 46).

En relación a las primeras palabras, la mayoría de las docentes alcanzaron

un nivel alto (50%) y el 43.3% un nivel medio. Consecuentemente, manejarían nociones sobre las primeras palabras que hacen referencia a personas, objetos y acciones cotidianas (Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut y Comblain citados en Puyuelo y Rondal 2003: 16), suelen ser similares en todas las culturas y lenguas (Karmiloff-Smith y Karmiloff-Smith citados en Pérez 2013: 36), intentan expresar ideas complejas más que palabras aisladas (Belinchón y col. citados en Pérez 2013: 35) y/o que la duplicación es común durante su proceso de adquisición (Dale 1997: 19).

Con respecto al desarrollo del vocabulario, las docentes consiguieron un nivel medio (60%). Esto significa que la mayoría tiende a reconocer que, en la etapa preescolar, se da un rápido desarrollo léxico y adquisición de conceptos relacionados entre sí (Owens 2003: 280). Adicionalmente, tendrían en cuenta que, las interacciones del niño con el entorno cobran mayor importancia en la adquisición de vocabulario (Cerdas y Murillo 2015: 36).

En lo referido a la combinación de palabras, la mayoría de docentes presentó un nivel alto (63.3%). Ellas considerarían que, para estructurar frases, se requiere aprender nuevo vocabulario (Pérez 2013: 39).

Al evaluar el significado de frases y oraciones, se observó que la mayoría de las docentes se ubica en un nivel bajo (83.3%), lo que implica que tendrían poco conocimiento acerca de la capacidad de los niños para responder y producir preguntas (Monfort y Monfort 2010: 109).

Relacionado a las redes semánticas, la mayoría de las docentes obtuvo un nivel medio (70%). Esto representa que conocerían que, a medida que el vocabulario de los niños aumenta, también lo hace su necesidad por organizarlo

(Owens 2003: 281) y/o que entre los 3 y 6 años se inician las relaciones entre significado de palabras, dando lugar a la sinonimia y antonimia (Acosta y Moreno 1999: 113).

En cuanto al concepto de dificultad semántica, se evidenció que un 80% de las docentes desconoce su definición, situándose en un nivel bajo, mientras que un 95% puede identificar el concepto de desarrollo semántico. Al preguntarles sobre las principales dificultades semánticas se manifestó que la mayoría de docentes puntúa en un nivel alto, por lo que tendrían nociones sobre neologismos (56.7%) y recuperación de palabras (53.3%). A diferencia de los errores semánticos y sobregeneralización, donde gran parte de las docentes evidencia un nivel bajo, con los porcentajes de 55% y 53.3%, respectivamente. Por otro lado, en las etiquetas genéricas lograron posicionarse en un nivel medio (63.3%). En consecuencia, estas diferencias podrían deberse a que su formación académica contiene mayor información sobre desarrollo integral del niño, en contraste con las dificultades, cuyo dominio le pertenece a un especialista del lenguaje.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

- Las docentes del nido La Casa Amarilla presentan un nivel de conocimiento medio sobre desarrollo léxico semántico en preescolares.
- Las docentes del nido La Casa Amarilla presentan un nivel de conocimiento medio sobre dificultades léxico semánticas en preescolares.
- No se encontraron diferencias significativas entre las docentes de las sedes del nido La Casa Amarilla en cuanto al nivel de conocimiento sobre el desarrollo léxico semántico en preescolares.
- No se encontraron diferencias significativas entre las docentes de las sedes del nido La Casa Amarilla respecto al nivel de conocimiento sobre las dificultades léxico semánticas en preescolares.
- Se concluye que el instrumento es válido y confiable para valorar el conocimiento del docente sobre desarrollo y dificultades léxico semánticas.

5.2 Recomendaciones

- Comparar el nivel de conocimiento sobre el desarrollo y dificultades léxico semánticas en docentes de instituciones públicas y privadas.
- Cambiar el tipo de respuesta dicotómica (verdadero o falso) a uno con más opciones, entre 3 y 5.
- Agregar mayor número de preguntas al cuestionario, enfatizando la dimensión de dificultades léxico semánticas, que contengan indicadores de riesgo.
- Incrementar preguntas en el subcontenido de significado de frases y oraciones.
- Se sugiere al nido La Casa Amarilla capacitar a las docentes sobre la identificación de dificultades léxico semánticas en preescolares, así como de los demás componentes lingüísticos para una detección temprana.
- Para futuras investigaciones, elaborar un instrumento que evalúe el nivel de conocimiento sobre el desarrollo y dificultades del lenguaje en todos sus componentes: fonético fonológico, léxico semántico, morfosintáctico y pragmático.

REFERENCIAS

ACOSTA, Víctor, Ana María MORENO, Vitoria RAMOS, Adelia QUINTANA y Olga ESPINO.

1996 *La evaluación de lenguaje: Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Aljibe.

ACOSTA, Víctor y Ana María MORENO.

1999 *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.

ACOSTA, Víctor y Ana María MORENO.

2010 *Dificultades de lenguaje, colaboración e inclusión educativa: Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores*. Barcelona: Ars Medica, STM.

AGUADO, Gerardo.

1995 *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en la educación infantil*. Madrid: CEPE.

BARRAGÁN, Eduardo y Stephany LOZANO.

- 2011 “Identificación temprana de trastornos del lenguaje”. *Revista Médica Clínica de Las Condes*. Ciudad de México, 2011, volumen 22, número 2, pp. 227-232. Consulta: 19 de setiembre del 2018.

BIGAS, Montserrat.

- 1996 “La importancia del lenguaje oral en la educación infantil”. *Revista Aula de Innovación Educativa*. Barcelona, número 46, pp. 5-8. Consulta: 18 de septiembre del 2018.
<https://logopedicum.com/wp-content/uploads/2017/02/la-importancia-del-lenguaje-oral-en-educacion-infantil.pdf>

BIGAS, Montserrat.

- 2008 “El lenguaje oral en la escuela infantil”. *Revista Electrónica Internacional Glosas Didácticas*. Barcelona, número 17, pp. 33-39. Consulta: 20 de septiembre del 2018.
<https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>

CARRASCO, Estela.

- 2015 *Nivel de vocabulario receptivo en niños de 4 y 5 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo*. Tesis de maestría en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en Niños y Adolescentes. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.

CARRANZA, José Antonio, Alfonso ESCUDERO y Alfredo BRITO.

1991 De las palabras aisladas a las combinaciones de palabras. *Anales de psicología*. Murcia, número 7, volumen 2, pp. 163-169. Consulta 15 de junio del 2018.

https://www.um.es/analesps/v07/v07_2/06-07_2.pdf

CERDAS, Jeannette y Marielos MURILLO.

2015 “El desarrollo del lenguaje en los primeros cuatro años de vida: cómo favorecerlo desde la cotidianidad del espacio educativo”. *Revista Leer, Escribir y Descubrir*. San José, número 1, volumen 2, pp. 29-58. Consulta: 10 de junio del 2018.

<http://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=led>

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ.

2003 Ley N° 28044. Ley General de Educación. Lima, 17 de julio. Consulta: 2 de abril del 2018.

http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

CORRAL, Yadira.

2009 “Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos”. *Revista Ciencias de la Educación*. Carabobo, número 33, volumen 19, pp. 228-247. Consulta: 30 de octubre del 2018.

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>

DALE, Phillip.

1989 *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. México: Editorial Trillas.

DIÉZ, María del Carmen, Deilis PACHECO, Ana María DE CASO, Jesús GARCÍA y Esther GARCÍA-MARTÍN.

2009 “El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos”. *International Journal of Development an Educational Psychology*. Bajadoz, número 2, pp. 129-136. Consulta: 5 de junio del 2018.

http://infad.eu/RevistaINFAD/2009/n1/volumen2/INFAD_010221_129-136.pdf

GARAY, Ethel.

2012 *Conocimiento del desarrollo fonológico y dificultades fonológicas en docentes del nivel inicial y primaria de colegios de Fe y Alegría de Lima Este*. Tesis de maestría en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en Niños y Adolescentes. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.

GLEASON, Jean Berko y Nan Bernstein RATNER.

2010 *El desarrollo del lenguaje*. Séptima edición. Madrid: Pearson Educación.

GORTÁZAR, María.

2006 Criterios para seleccionar a niños con necesidades de terapia del lenguaje.
Servicio de Atención Temprana de Lebrija.

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ y Pilar BAPTISTA.

2014 *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: McGraw-Hill.

HERRERA, José Ignacio, Santiago BORGES, Geycell GUEVARA y Ildis ROMÁN.

2008 “La estimulación del desarrollo del lenguaje en la edad preescolar, una propuesta desde su componente léxico-semántico”. Revista Iberoamericana de Educación. Cuba, número 47, volumen 3, pp. 1-12.
Consulta: 18 de abril del 2018.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2730440>

LA CASA AMARILLA.

s/f “La educación, una experiencia”. En *La Casa Amarilla*. Consulta: 28 de abril del 2018.
<http://nidolacasaamarilla.com/nuestra-filosofia>

LEWIS, Soraya, Angélica CUADRADO y Johanna CUADROS.

2005 “Conocimientos y prácticas de los docentes del área de lenguaje de primero elemental de instituciones educativas del norte-centro histórico de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre las dificultades de

aprendizaje de lectoescritura”. *Psicología desde el Caribe*. Barranquilla, número 15, pp. 18-50. Consulta: 23 de abril del 2018.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301502>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

2016 Currículo Nacional de la Educación Básica. Programa Curricular de Educación Inicial. Consulta: 3 de noviembre del 2018.

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>

MORA, Andrea.

2018 “Las concepciones sobre el lenguaje y su relación con los procesos cognitivos superiores, en docentes de I Ciclo y II Ciclo de Educación General Básica de escuelas públicas urbanas de tres cantones de la provincia de San José, Costa Rica”. *Revista Educación*. San José, número 1, volumen 42, pp. 156-175. Consulta: 1 abril del 2018.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918012>

MONFORT, Marc.

2002 *El niño que habla: El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: CEPE.

MONFORT, Isabelle y Marc MONFORT.

2010 “La comprensión de preguntas: una dificultad específica en niños con trastornos pragmáticos de la comunicación y el lenguaje”. *Revista de*

Neurología. Madrid, número 50, volumen 3, pp. 107-111. Consulta: 13 de julio del 2018.

<https://www.neurologia.com/articulo/2010008>

MURILLO, Marielos.

2009 “Diversidad de vocabulario en los preescolares. Aportes para valorar su competencia léxica”. *Filología y Lingüística*. San José, número 35, volumen 1, pp. 123-138. Consulta: 8 de junio del 2018.
<http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/14415/1271-1903-1-SM.pdf?sequence=1>

ORTIZ, Oralia, Efrén VIRAMONTES y Albertico GUEVARA.

2015 “La formación docente en el área de lenguaje en el preescolar”. *Ra Ximhai*. Ciudad de México, número 4, volumen 11, pp. 241-253.
Consulta: 3 de abril del 2018.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596018>

OWENS, Robert Jr.

2003 *Desarrollo del lenguaje*. Quinta edición. Madrid: Pearson Educación.

PÉREZ, Encarna.

2013 *Diagnostico e intervención en las dificultades evolutivas del lenguaje oral*. Barcelona: Lebón.

PÉREZ, Paula.

2017 Escuela Reggio Emilia. En *Centro Universitario Don Bosco*. Consulta: 29 de abril 2018.

<https://cesdonbosco.com/grados/vida-universitaria/484-reggio-emilia.html>

PUYUELO, Miguel y Jean Adophe RONDAL.

2003 *Manual desarrollo y alteraciones de lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y adulto*. Barcelona: Elsevier.

SEGURA, Alejandra, Susana MACHADO, Tatiana AMAYA, Lina María ÁLVAREZ, Ángela María SEGURA y Doris CARDONA.

2013 “Desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo en niños de 12 a 36 meses”. *CES Salud Pública*. Medellín, número 2, volumen 4, pp. 92-105. Consulta: 9 de abril del 2018.

http://revistas.ces.edu.co/index.php/ces_salud_publica/article/view/287

6

SCHEUER, Nora, Juan Ignacio POZO, María del Puy PÉREZ, María del Mar MATEOS, Elena MARTÍN y Montserrat DE LA CRUZ.

2006 *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

APÉNDICES



APÉNDICE

Cuestionario sobre desarrollo y dificultades léxico semánticas en preescolares

CUESTIONARIO SOBRE DESARROLLO Y DIFICULTADES LÉXICO SEMÁNTICAS EN PREESCOLARES

Edad:	
Sexo:	
Profesión:	
Título profesional:	
Institución de educación superior:	
Sede del nido:	
Años de experiencia como docente:	
Años trabajados en el nido:	
Capacitaciones relacionadas al lenguaje en los últimos 10 años:	Curso () Diplomado () Maestría () Otros ()
	Tema(s):
	Duración:

Esta prueba es de carácter confidencial, por lo que no es necesario colocar su nombre. Sirvase completar todas las preguntas.

Marque si los siguientes enunciados son verdaderos (V) o falsos (F):

1. El componente semántico se encarga del significado de las palabras y de las combinaciones de éstas. (V) (F)
2. El vocabulario comprensivo se desarrolla antes que el vocabulario expresivo. (V) (F)
3. A los 10 meses, los bebés pueden responder a su nombre y consignas sencillas como "ven" y "no". (V) (F)
4. Entre los 14 y 16 meses, se produce una disminución de la comprensión de verbos en un contexto cotidiano. (V) (F)
5. Las primeras palabras de los niños hacen referencia a personas, objetos y acciones cotidianas. (V) (F)
6. Las primeras palabras suelen ser diferentes en todas las culturas y lenguas. (V) (F)
7. Uno de los criterios para considerar que los niños han adquirido una palabra determinada es el uso consistente y espontáneo de la misma. (V) (F)
8. Las primeras palabras intentan expresar ideas complejas más que palabras aisladas. (V) (F)
9. Entre los 16 y 24 meses, los niños emplean con menor frecuencia los sustantivos o palabras familiares a su entorno. (V) (F)

10. Durante el proceso de adquisición de las primeras palabras es poco común el proceso de duplicación, es decir, la sílaba se repite ("tete" por biberón). (V) (F)
11. A los 18 meses, la mayoría de niños adquieren un vocabulario expresivo de por lo menos 10 palabras. (V) (F)
12. Entre los 19 y 30 meses, se incrementa el uso de categorías gramaticales como sustantivos, verbos y adverbios. (V) (F)
13. A partir de los 2 años, las interacciones del niño con el entorno favorecen en menor medida la adquisición del vocabulario. (V) (F)
14. A los 2 años y medio, los niños restringen el significado de las palabras a un contexto específico. Por ejemplo, mencionan "más" solo para solicitar galletas. (V) (F)
15. La presencia de verbos en el vocabulario infantil inicial (18 meses) es un indicativo de evolución de su competencia lingüística. (V) (F)
16. Aprender nuevo vocabulario permite al niño ampliar sus enunciados. (V) (F)
17. Alrededor de los 30 meses, los niños incrementan el número de combinaciones de palabras. Por ejemplo, "Dame más agua". (V) (F)
18. La relación entre nivel de vocabulario y aparición de la combinación de palabras se da incluso en niños lingüísticamente tardíos. (V) (F)
19. Entre los 2 y 3 años, los niños desarrollan la habilidad para contestar preguntas casi en su totalidad. (V) (F)
20. La edad de los 4 años se caracteriza por la formulación de preguntas "¿cómo?" y "¿dónde?", como una variedad de juego verbal. (V) (F)
21. A medida que el vocabulario de los niños se incrementa, también aumenta su necesidad por organizarlo mejor. (V) (F)
22. Entre los 3 y 6 años, comienzan a establecerse relaciones entre significados de palabras. Por ejemplo, completa la oración ("El perro dice guau, el gato dice..."). (V) (F)
23. Los niños entre los 5 y 7 años empiezan a establecer relaciones de sinonimia y antonimia. (V) (F)
24. Se considera una dificultad semántica cuando el niño no logra comprender y/o expresar adecuadamente el contenido de las palabras y la estructuración de las oraciones. (V) (F)

En las siguientes afirmaciones, marque V (verdadero) o F (falso) cuando considere que es una dificultad léxico semántica:

25. Un niño de 2 años inventa palabras de manera frecuente por desconocimiento del término adecuado al contexto. (V) (F)

26. Un niño de 5 años usa ocasionalmente términos genéricos para elementos cotidianos, llamándolos "eso". (V) (F)
27. Un niño de 4 años desconoce el vocabulario de los elementos de su entorno inmediato. (V) (F)
28. Un niño de 5 años selecciona inadecuadamente las palabras de manera esporádica. Por ejemplo, dice "Hay bastantes muchas galletas". (V) (F)
29. Un niño de 5 años conoce el término específico para nombrar un elemento, pero no puede recuperarlo de su memoria. (V) (F)
30. Un niño de 5 años utiliza un mismo término para referirse a objetos con características similares. Por ejemplo, le dice "zapatos" a todo tipo de calzado. (V) (F)

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

