

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades en docentes del nivel inicial de instituciones educativas privadas y públicas de la UGEL 07 de Lima Metropolitana

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en Niños y Adolescentes que presenta:

Rosa Milagros Fiorella Calle Iribarren

Jasmin Catherin Cuya Prudencio

Asesora:

Elvira Agustina Huerta Peña

Co-asesora:

Augusto Emilio Frisancho León

Lima, 2021

**CONOCIMIENTO DEL DESARROLLO FONOLÓGICO Y SUS
DIFICULTADES EN DOCENTES DEL NIVEL INICIAL DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS Y PÚBLICAS DE LA UGEL
07 DE LIMA METROPOLITANA**

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo conocer el nivel de conocimiento de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas pertenecientes a la Ugel 07 de Lima Metropolitana en relación con el desarrollo fonológico y sus dificultades en niños del nivel inicial. La muestra que se estudió estuvo conformada por un total de 108 docentes de los cuales 61 pertenecen a instituciones educativas públicas y 47 a instituciones educativas privadas. El método utilizado es descriptivo – comparativo y el tipo de diseño es de encuesta. Para ello, se elaboró un cuestionario de 27 ítems que fue validado a través del juicio de expertos y de pruebas de confiabilidad a partir de la fórmula Kuder Richardson 20, cuyo resultado fue 0.69. Este puntaje evidenció que el cuestionario es confiable para su aplicación.

En cuanto a los resultados de la investigación, no se halló diferencias estadísticamente significativas en el nivel de conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades entre los docentes de instituciones educativas públicas y privadas. Sin embargo, en relación con el nivel de conocimiento de las dimensiones de dificultades fonológicas, desarrollo fonológico, procesos fonológicos y conciencia fonológica, los profesores se ubicaron dentro de un nivel bajo y medio.

PALABRAS CLAVES: Dificultades fonológicas, desarrollo fonológico, procesos fonológicos, conciencia fonológica.

ABSTRACT

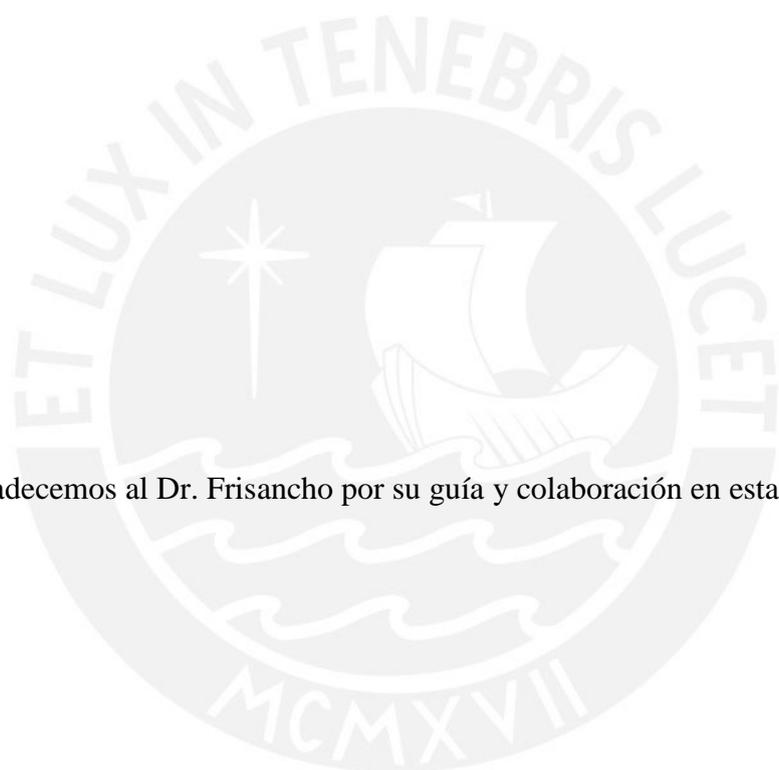
The purpose of this research is to find out the knowledge level of public and private educational institution teachers belonging to the Local Educational Management Unit (UGEL) N° 07 of Metropolitan Lima regarding phonological development and its difficulties among preschool children. The sample that was studied consisted of a total of 108 teachers, of which 61 belong to public educational institutions and 47 to private educational institutions. The descriptive-comparative method and survey design type were used. For this research, a 27-item questionnaire was prepared that was validated through expert judgment and reliability tests based on the Kuder Richardson Formula 20, the result of which was 0.69. This score showed that the questionnaire is reliable for its application.

Regarding the research results, no statistically significant differences were found in the knowledge level of phonological development and its difficulties among teachers of public and private educational institutions. However, concerning the knowledge level of the dimensions of phonological difficulties, phonological development, phonological processes, and phonological awareness, the teachers ranged within a low and intermediate level.

KEY WORDS: Phonological difficulties, phonological development, phonological process and phonological awareness.



A nuestras familias por su constante apoyo y motivación, en especial a nuestros padres.



Agradecemos al Dr. Frisancho por su guía y colaboración en esta investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
TÍTULO	ii
RESUMEN	iii
ABSTRACT	iv
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
ÍNDICE DE CONTENIDO	vii
ÍNDICE DE TABLAS	xi
INTRODUCCIÓN	xiii
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1. Planteamiento del problema	1
1.1.1. Fundamentación del problema	1
1.1.2. Formulación del problema	2
1.2. Formulación de objetivos	2
1.2.1. Objetivo general	2
1.2.2. Objetivos específicos	2
1.3. Importancia y justificación	3
1.4. Limitaciones de la investigación	5

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	6
2.1. Antecedentes del estudio	6
2.1.1. Antecedentes nacionales	6
2.1.2. Antecedentes internacionales	8
2.2. Bases teóricas	9
2.2.1. Teorías de la adquisición del lenguaje	9
2.2.2. Lenguaje	13
2.2.3. Fonética y fonología del castellano	14
2.2.4. Teorías del desarrollo fonológico	14
2.2.5. Desarrollo fonológico	18
2.2.6. Etapas del desarrollo fonológico	19
2.2.7. Procesos de simplificación del habla infantil	25
2.2.7.1. Procesos relacionados con la estructura de la sílaba y la palabra	26
2.2.7.2. Procesos de asimilación	31
2.2.7.3. Procesos de sustitución	35
2.2.8. Conciencia fonológica	46
2.2.9. ¿Qué es una dificultad fonológica?	47
2.2.10. Rol de la escuela en el desarrollo del lenguaje	48
2.2.11. La importancia de una derivación o intervención oportuna	50
2.3. Definición de términos básicos	52
2.4. Hipótesis	53
2.4.1. Hipótesis general	53
2.4.2. Hipótesis específicas	54

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	55
3.1. Tipo y diseño de investigación	55
3.2. Población y muestra	55
3.3. Definición y operacionalización de variables	56
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	57
3.4.1. Confiabilidad y validez del instrumento	58
3.5. Procedimientos	58
3.6. Procesamiento y análisis de datos	59
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	60
4.1. Presentación de resultados	60
4.1.1. Análisis descriptivo	60
4.1.2. Análisis inferencial	66
4.2. Discusión de resultados	73
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	77
5.1. Conclusiones	77
5.2. Recomendaciones	78
REFERENCIAS	80
ANEXOS	93
Anexo A: Ficha técnica	94
Anexo B: Cuestionario sobre conocimiento del desarrollo fonológico	

y sus dificultades	95
Anexo C: Índice de confiabilidad de la Prueba Kuder-Richardson	97



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Fases de la etapa prelingüística según Berko y Bernstein	20
Tabla 2	Tabla comparativa de las etapas cognitivas de Piaget y fonológicas de Ingram	22
Tabla 3	Desarrollo fonológico según Bosh	24
Tabla 4	Definición conceptual y operacional de la variable	56
Tabla 5	Nivel de conocimiento de la variable desarrollo fonológico y sus dificultades en docentes de instituciones públicas y privadas	61
Tabla 6	Nivel de conocimiento de la dimensión dificultades fonológicas en docentes de instituciones públicas y privadas	61
Tabla 7	Nivel de conocimiento de la dimensión desarrollo fonológico en docentes de instituciones públicas y privadas	62
Tabla 8	Nivel de conocimiento de la dimensión procesos fonológicos en docentes de instituciones públicas y privadas	63
Tabla 9	Nivel de conocimiento de la dimensión conciencia fonológica en docentes de instituciones públicas y privadas	63
Tabla 10	Estadísticos descriptivos de la variable nivel de conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades en docentes de instituciones públicas y privadas	64
Tabla 11	Estadísticos descriptivos de la dimensión dificultades fonológicas en docentes de instituciones públicas y privadas	65
Tabla 12	Estadísticos descriptivos de la dimensión desarrollo fonológico en docentes de instituciones públicas y privadas	65

Tabla 13	Estadísticos descriptivos de la dimensión procesos fonológicos en docentes de instituciones públicas y privadas	66
Tabla 14	Estadísticos descriptivos de la dimensión conciencia fonológica en docentes de instituciones públicas y privadas	66
Tabla 15	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov	67
Tabla 16	Diferencias en el nivel de conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades con la U de Mann-Whitney entre docentes de instituciones públicas y privadas	68
Tabla 17	Diferencias en el nivel de conocimiento de la dimensión dificultades fonológicas con la U de Mann-Whitney entre docentes de instituciones públicas y privadas	69
Tabla 18	Diferencias en el nivel de conocimiento de la dimensión desarrollo fonológico con la U de Mann-Whitney entre docentes de instituciones públicas y privadas	70
Tabla 19	Diferencias en el nivel de conocimiento de la dimensión de los procesos fonológicos con la U de Mann-Whitney entre docentes de instituciones públicas y privadas	71
Tabla 20	Diferencias en el nivel de conocimiento de la dimensión conciencia fonológica con la U de Mann-Whitney entre docentes de instituciones públicas y privadas	72

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como finalidad conocer y comparar el nivel de conocimiento en docentes del nivel inicial en instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana sobre el desarrollo fonológico y sus dificultades. La información ha sido dividida en cinco capítulos, los cuales serán detallados a continuación:

En el capítulo I, se encuentra la fundamentación del problema donde se explican las razones por las cuales se considera importante la presente investigación; enseguida se exponen la formulación del problema, el objetivo general y los objetivos específicos.

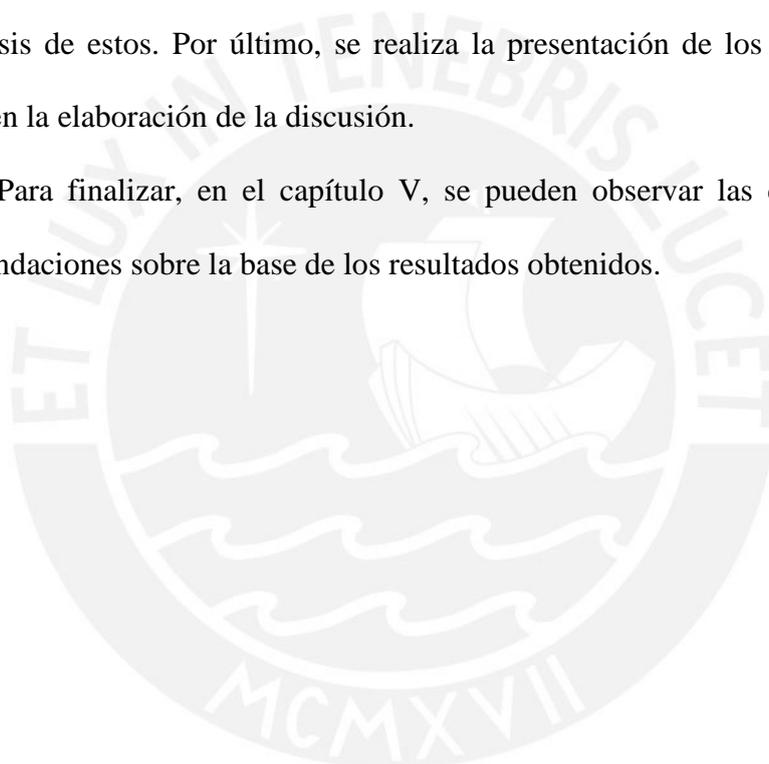
En el capítulo II, se pueden observar los antecedentes del estudio tanto a nivel nacional como internacional acerca del conocimiento de los docentes acerca de ámbitos vinculados al desarrollo fonológico. Además, se exponen las bases

científicas, la definición de términos básicos, y el planteamiento de las hipótesis generales y específicas.

En el capítulo III, se presenta la metodología del estudio en referente al tipo y diseño de investigación. Asimismo, se presenta la población y se especifica la muestra. Por otro lado, se realiza la definición y operacionalización de las variables del instrumento que se elaboró para la recolección de los datos de la investigación.

En el capítulo IV, se exponen los resultados obtenidos a través de tablas y el análisis de estos. Por último, se realiza la presentación de los resultados que deriva en la elaboración de la discusión.

Para finalizar, en el capítulo V, se pueden observar las conclusiones y recomendaciones sobre la base de los resultados obtenidos.



CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Fundamentación del problema

Muchos de los cambios sintácticos y morfológicos característicos de los años preescolares están relacionados con el desarrollo fonológico. Según Owens, los niños en etapa preescolar no solo están desarrollando su almacén fonético, sino también las reglas fonológicas que rigen la distribución y la secuenciación de los sonidos (2003: 310).

Acosta sostiene que gran parte del profesorado no cuenta con información acerca de las señales que permiten detectar a los niños con dificultades de lenguaje. Este conocimiento acerca del desarrollo fonológico, el cual forma parte del desarrollo lingüístico, es imprescindible para evitar dificultades en otras habilidades que el niño necesitará desarrollar para un óptimo desempeño en su etapa escolar (2001: 28). En nuestro país, no existen investigaciones que contemplen el nivel de

conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades en los docentes de la realidad educativa que se va a estudiar.

1.1.2 Formulación del problema

¿Existen diferencias en el nivel de conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades entre los docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana?

1.2 Formulación de los objetivos

1.2.1 Objetivo general

Determinar si existen diferencias en el nivel de conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades entre los docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

1.2.2 Objetivos específicos

Determinar el nivel de conocimiento del desarrollo fonológico en docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

Determinar el nivel de conocimiento de los procesos fonológicos en docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

Determinar el nivel de conocimiento de la conciencia fonológica en docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

Determinar el nivel de conocimiento de las dificultades fonológicas en docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

1.3 Importancia y justificación del estudio

El presente estudio se justifica, debido a que, actualmente, no se tiene información sobre el nivel de conocimiento de los docentes del nivel inicial acerca del desarrollo fonológico y sus dificultades. Por lo tanto, permitirá contemplar la necesidad de mejorar el currículo en torno a este tema tanto en universidades como en institutos pedagógicos que albergan la formación de los docentes encargados de diferentes etapas de enseñanza, incluidos los de nivel inicial. Asimismo, este estudio presenta utilidad metodológica, dado que, para su desarrollo, se creó un instrumento de evaluación docente vinculado a la variable a analizar.

Algunos autores (Whiteburst y Fischel 1994; Feldman 2005) establecen que, a nivel mundial, existe un 2-3% de trastornos de lenguaje en niños y niñas en edades escolares. Asimismo, mencionan que un 3-6% presenta trastornos relacionados al habla. Del mismo modo, resaltan que el porcentaje de niños y niñas en edad preescolar que presentan retraso de lenguaje y habla alcanzan hasta un 15% de la población estudiantil (citados en Sparrow 2017: 64).

Por otro lado, Coplan (1995) refiere que los niños presentan mayor incidencia de dificultades de lenguaje que las niñas en una proporción de 3 a 1 (citado en Sparrow 2017: 64).

A nivel nacional, en cuanto a la incidencia de los trastornos del lenguaje, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) expone los siguientes datos:

La prevalencia del retraso del lenguaje y del habla en el período preescolar es una de las más frecuentes y se aproxima a un 15% de la población en esta etapa. Por otro lado, en el Perú, 262 mil personas presentan limitación de forma permanente para hablar o comunicarse (INEI 2013).

Tomando en cuenta los datos presentados en relación con los niños y niñas que manifiestan dificultades del lenguaje, es importante exponer que estas deficiencias repercuten no solo en la adquisición del componente lingüístico, sino también en su desarrollo psicológico, social y cognitivo.

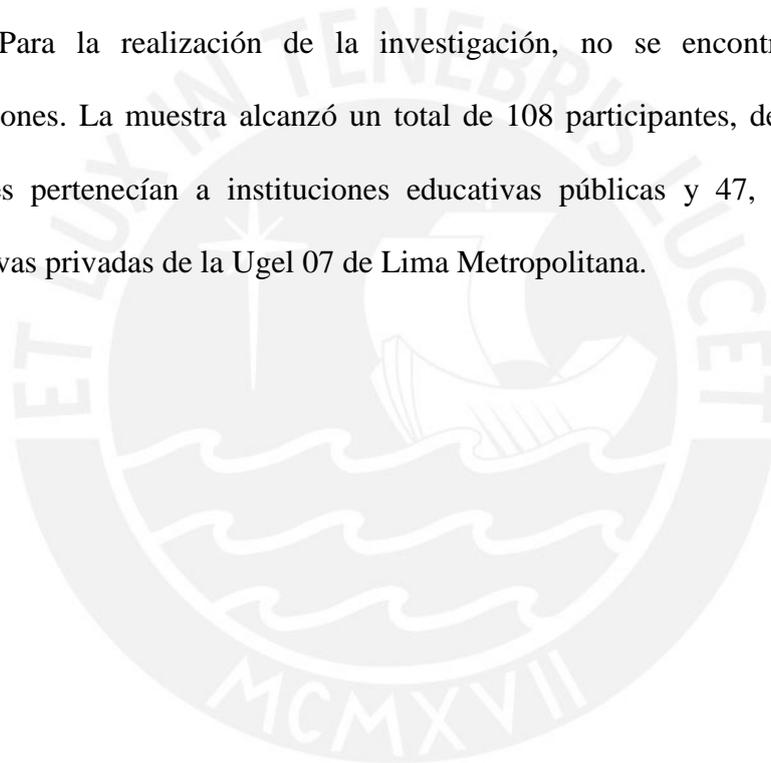
El niño va adquiriendo el lenguaje progresivamente desde que nace hasta los 5 o 6 años. En esta edad, ya habrá adquirido todos los sonidos de su lengua materna, habrá desarrollado su sistema de significados y tendrá dominio de las reglas gramaticales básicas que le permitirán organizar su lenguaje. Por tal motivo, las escuelas constituyen contextos educativos en donde el lenguaje es una herramienta que permite el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los educadores, en ese sentido, tienen un rol fundamental en el proceso del desarrollo lingüístico.

Según Acosta y Moreno, conocer el desarrollo del lenguaje tomando en cuenta la edad cronológica de los niños permitirá al docente detectar tempranamente cualquier dificultad que surja en el proceso, y, de esta forma, evitar mayores repercusiones en su aprendizaje (2001: 29). Por tal motivo, es urgente una evaluación, detección e intervención temprana de los niños y niñas que manifiesten dificultades en el desarrollo de su lenguaje.

Por otro lado, en la actualidad, si bien existe un aumento en el número de niños y niñas que asisten a intervención, muchos de los diagnósticos se realizan tardíamente y ello afecta el desarrollo de otras áreas cognitivas, como el aprendizaje, el pensamiento, etc.

1.4 Limitaciones de la investigación

Para la realización de la investigación, no se encontraron mayores limitaciones. La muestra alcanzó un total de 108 participantes, de los cuales 61 docentes pertenecían a instituciones educativas públicas y 47, a instituciones educativas privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

2.1.1 Antecedentes nacionales

En cuanto a los antecedentes nacionales, se consultó el estudio de Garay (2012) titulado *Conocimiento de desarrollo fonológico y dificultades fonológicas en docentes del nivel inicial y primaria de colegios Fe y Alegría Lima Este*, cuyo objetivo fue comparar el conocimiento de desarrollo fonológico y dificultades fonológicas en docentes de nivel inicial y primaria en escuelas específicas de Lima Metropolitana.

El tipo de estudio fue descriptivo y comparativo, no experimental, y de diseño de encuestas. La muestra estuvo conformada por 194 profesores de primaria y 22 profesores de inicial en 9 instituciones de colegios de la red Fe y Alegría de Lima Este. El instrumento que se utilizó fue un cuestionario de valoración del conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades para docentes, el cual fue

construido y validado específicamente para el estudio. El cuestionario, compuesto por 21 ítems, permitió obtener información del conocimiento del profesor acerca de las características del desarrollo fonológico, procesos fonológicos, factores de riesgo y dificultades fonológicas. La investigadora concluyó que los docentes de educación inicial y primaria de colegios Fe y Alegría de Lima Este presentan un nivel de conocimiento promedio sobre el desarrollo fonológico y dificultades fonológicas. Asimismo, no se encontraron diferencias significativas en cuanto al nivel del conocimiento de desarrollo fonológico y sus dificultades entre docentes de inicial y primaria. Finalmente, concluyó que el instrumento es válido y confiable para evaluar el conocimiento del docente sobre el desarrollo fonológico y sus alteraciones.

Otro estudio nacional relevante para la presente investigación es el de Cortéz, Milla y Zúñiga (2016), el cual recibe el nombre de *Conocimiento de los profesores de la conciencia fonológica y el desarrollo de la misma en los alumnos de colegios públicos y privados de dos distritos de Lima*. Su objetivo fue determinar, en colegios públicos y privados de dos distritos de Lima, las diferencias y semejanzas en el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica en niños de cinco años tomando en cuenta los niveles de conocimiento de los profesores sobre qué es y cómo se desarrolla la conciencia fonológica. El estudio fue cuantitativo en la modalidad correlacional, mientras que el tipo de investigación fue descriptivo y comparativo. La muestra estuvo conformada por 20 profesores y 200 niños de instituciones educativas públicas y privadas. Los instrumentos utilizados fueron una encuesta para docentes y el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) (Gómez y otros 1995).

Las autoras concluyeron que tanto los docentes que presentan un alto o bajo nivel de conocimiento sobre conciencia fonológica cuentan con alumnos que presentan un desempeño similar en la mayoría de las tareas sobre habilidades metalingüísticas. También, determinaron el nivel de conciencia fonológica que caracteriza a los niños de 5 años de Surco y Ate, que fueron los distritos contemplados en el estudio, se evidenció que estos estudiantes se encuentran en el nivel 3 del THM, el cual corresponde a un nivel silábico y no fonológico.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Entre las investigaciones extranjeras, se abordó un estudio colombiano de Lewis, Cuadrado y Cuadros (2005) llamado *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.*

El objetivo de esta investigación fue describir los conocimientos y prácticas de los docentes del área de lenguaje de primero elemental sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura de los estudiantes. Las autoras establecieron las comparaciones entre los docentes con formación adicional en el área de lectoescritura y aquellos que no la tenían. Asimismo, se comparó a los docentes en relación con los años de experiencia en el área mencionada.

El tipo de muestreo de esta investigación fue no probabilístico de sujetos voluntarios y la población estuvo conformada por 30 docentes con edades entre 22 y 55 años de primero elemental del área de lenguaje de instituciones educativas públicas y privadas. Por otro lado, el instrumento que se utilizó fue un cuestionario

elaborado por Aparicio y Salcedo (2003), el cual fue adaptado para cumplir los objetivos del estudio.

Las autoras concluyeron que los docentes presentan conocimientos acertados acerca de la definición, las causas, manifestaciones y métodos de enseñanza sobre las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, puesto que utilizaban las estrategias de detección e intervención respaldadas por el conocimiento científico. Asimismo, no se encontraron mayores diferencias entre los docentes que tienen más años de experiencia, con respecto a su conocimiento y prácticas sobre las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Teorías de la adquisición del lenguaje

Teoría conductista

Las distintas teorías sobre el desarrollo del lenguaje en los niños convergen en que existen características que se pueden medir y observar directamente de la conducta lingüística. El conductismo trata de no enfocarse en conceptos como las intenciones o el aprendizaje natural de las reglas gramaticales, es por ello que esta teoría se basa en aspectos observables como los estímulos y las respuestas (comportamientos verbales determinados). Sin embargo, no niega la presencia de procesos internos importantes para el desarrollo del lenguaje en los infantes. En consecuencia, esta postura afirma que la conducta tiene una base neurológica; no obstante, se requiere de mayor investigación para determinar qué procesos están implicados en ella. Por ejemplo, debe investigarse sobre la presencia de dificultades

del lenguaje y su relación con determinadas estructuras del cerebro (Berko y Bernstein 2010: 243).

Para este enfoque el lenguaje es una conducta más y, por lo tanto, su aprendizaje se entiende como la asociación entre los estímulos y la respuesta que provoca en las personas. Asimismo, mecanismos como el refuerzo, los castigos, el modelado son conceptos fundamentales para explicar la adquisición del lenguaje (Jiménez 2010: 104).

Es importante resaltar que para este modelo el desarrollo del lenguaje tiene como base procesos no cognitivos como: la asociación, la imitación y el refuerzo (Peralta 2000: 58).

Enfoque innatista o lingüista

El modelo innatista resalta la base genética con la que todos los seres humanos nacemos, la cual es considerada como un aspecto fundamental para que se dé el aprendizaje del lenguaje (Jiménez 2010: 105).

Chomsky, representante de este modelo, usa el término *facultad del lenguaje* para referirse a la estructura cerebral dedicada a esta capacidad, la cual, en una etapa incipiente, es igual para todas las personas y responde a una genética natural de todos los seres humanos exceptuando a las personas que presentan alguna deficiencia o trastorno severo (Berko y Bernstein 2010:250).

Es así que esta teoría enfatiza la existencia de un componente innato llamado dispositivo de adquisición del lenguaje o DAL, el cual constituye determinada

estructura cerebral que actuaría como un dispositivo especializado en procesar el lenguaje (Berko y Bernstein 2010:252).

Asimismo, este modelo propone dos grandes principios. Por un lado, está el principio de la autonomía, que postula al lenguaje como una función desligada de otras habilidades y de otras capacidades relacionadas al desarrollo. Por otro lado, menciona el principio del innatismo, desligándolo de cualquier asociación entre estímulo y respuesta en el proceso de adquisición de la gramática, es así que lo considera innato (Carabecho y Petelin 2015: 19).

Enfoque cognitivo

En este modelo que tiene como representante a Piaget, para quien, el desarrollo del lenguaje esta relacionado con las funciones simbólicas, y resalta a la habilidad lingüística como resultado de la función cognitiva (Peralta 2000:58).

Piaget define al lenguaje como una habilidad que no depende de estructuras internas o de capacidades innatas para su desarrollo, sino que resalta la influencia de la maduración cognitiva para su desarrollo. Para Piaget, la capacidad lingüística es dependiente de la razón. Como resultado, afirma que el proceso de desarrollo de las habilidades cognitivas traerá como consecuencia el desarrollo de las habilidades del lenguaje (Berko y Bernstein 2010:262).

Esta teoría enfatiza que el desarrollo de las estructuras cerebrales que aparecen en los niños no sería innato o resultado del aprendizaje, sino el producto de la interacción con el entorno tanto lingüístico como no lingüístico, a lo que llamó constructivismo (Berko y Bernstein 2010:262).

Según Piaget, el desarrollo del lenguaje depende del desarrollo de la inteligencia, en este sentido son dos capacidades que están estrechamente ligadas. Asimismo, los niños pequeños presentan una etapa de lenguaje egocéntrico, es así que en un inicio hablan con ellos mismos, pudiendo estar rodeados de otras personas, lo que sería la expresión del pensamiento egocéntrico de los niños, y superada esta etapa (descentralización cognitiva) es cuando se empieza a dar el lenguaje social (Carabecho y Petelin 2015: 21).

Enfoque sociocultural

Este enfoque le da importancia al entorno para el desarrollo del lenguaje, lo que es compartido con el modelo conductista. Para este, la estructura lingüística se desarrolla como consecuencia de la experiencia en sus interacciones sociales. El niño y su entorno lingüístico conforman un sistema dinámico y ambos se influyen para desarrollar una comunicación con el medio social de manera adecuada (Berko y Bernstein 2010: 274).

Una de las teorías que más destaca dentro de este modelo es la de Vygotsky (1964) con su enfoque socio-cultural, y destaca las dos funciones principales del habla:

La función interpsicológica o social: en la cual destaca esta relación que se da entre las personas que forman parte del entorno del niño, el cual se encuentra en proceso de adquisición del lenguaje, en donde surge un intercambio.

La función interpsicológica o interna: en donde el lenguaje permite la elaboración de pensamientos llevados a la acción (Jiménez 2010: 110).

Para Vygotsky (1964) el lenguaje es la herramienta que permite la planificación, el desarrollo del pensamiento y la habilidad para contar con respuestas para la solución de problemas (Jiménez 2010: 110).

2.2.2. Lenguaje

Podemos definir el término lenguaje como la habilidad que presenta todo ser humano para establecer comunicación con su entorno y también implica el lograr utilizar los signos lingüísticos para manifestar la experiencia con el mundo real. Asimismo, supone la capacidad para usar los signos propios del lenguaje para establecer comunicación e interactuar con el entorno y simbolizar la realidad (Maggio 2020: 255).

Por otro lado, el lenguaje favorece el desarrollo de las siguientes capacidades en los individuos: “El lenguaje permite el acceso a la comunicación interpersonal, le permite desarrollar su pensamiento, conocer el mundo, al despliegue de las habilidades sociales, y actúa también como regulador de las emociones y la conducta” (Maggio 2020: 248).

Pavio y Begg (1981) definen al lenguaje como un conjunto de procesos específicos y determinados biológicamente, cuya finalidad es permitir la comunicación, así como propiciar la interacción entre los individuos en la que comparten información trascendente usando el medio o canal lingüístico (citado en Ríos 2010: 3).

2.2.3. Fonética y fonología del castellano

La fonética se define como un área de la lingüística encargada de estudiar la producción concreta de los sonidos que conforman las palabras. La fonética es la ciencia que estudia el proceso del habla y sus manifestaciones fónicas (Obediente 2007: 3).

La fonología se encarga de estudiar los sonidos que conforman el sistema de signos de una lengua; es decir, es la disciplina dedicada al análisis de los fonemas y del uso de estos (Obediente 2007: 3).

En el lenguaje, la fonética y la fonología se entienden como disciplinas dependientes una de la otra; se complementan mutuamente. En la práctica, no se logra entender el sistema de sonidos de una lengua, rasgos distintivos de los fonemas y sus relaciones entre estos si no se tiene conocimiento de la forma de articulación de estos. Es decir, ambos procesos se complementan entre sí y se necesitan mutuamente (Obediente 2007: 3-4).

2.2.4. Teorías del desarrollo fonológico

En lo referente al estudio del desarrollo fonológico, varios autores han intentado explicar la adquisición de este fenómeno tan complejo. Por ello, existen diversas corrientes teóricas, las cuales se explicarán a continuación.

Teoría estructuralista

La teoría estructuralista fue propuesta por Jakobson (1941) quien considera dos periodos importantes en el desarrollo de la adquisición fonológica. Estos son “el balbuceo y el habla con significado, los cuales se dan de manera innata y universal” (citado en Acosta y otros 2002: 53).

En lo que respecta al primer periodo -al balbuceo-, los bebés son capaces de articular diversos sonidos que no son comunes de encontrarse juntos en una sola lengua. Según Acosta y otros, las producciones del niño o niña son transitorias e incluyen diversidad de sonidos. Se podría decir, entonces, que, este balbuceo es la intención del bebé de imitar el habla del adulto, sus fonos particulares, algunos de los cuales prosperarán y otros, se extinguirán (2002: 54).

En el segundo periodo, -el habla con significado- el niño o niña pierde prácticamente todas sus facultades de emitir sonidos cuando pasa de la etapa prelingüística a la adquisición de sus primeras palabras. Se entiende, entonces, que el repertorio de fonos se reduce y los sonidos del habla deben ser readquiridos como parte del sistema fonémico del niño. De esta manera, se propone un orden en la adquisición: primero se adquiere el contraste consonante – vocal, luego, la dicotomía consonántica nasal - oral y por último, el contraste de graves, agudos, labiales y alveolares (Acosta y otros 2002: 56).

Teoría conductista

Desde la teoría conductista, según Acosta y otros, basados en los aportes de Mowrer (1952), Winitz (1973) y Olmsted (1996), el desarrollo fonológico del niño se puede explicar como un aprendizaje basado en el ensayo y error. Así también, consideran que los bebés producen diversos sonidos, los cuales se encuentran presentes en la lengua a la cual se encuentra expuesto. Estos se irán reduciendo debido al refuerzo y modelo de los adultos (2002: 54-56).

Acosta y otros presentan una secuencia de adquisición de los sonidos compuesta por cuatro fases. La primera expone cómo el bebé interactúa y está

pendiente de las vocalizaciones de su cuidador. En la segunda fase, el bebé reconoce la voz de su cuidador asociándola a su alimentación, sueño y a sus diversas necesidades. En la tercera fase, las vocalizaciones del bebé funcionan como respuesta en la interacción con su cuidador. Finalmente, las vocalizaciones del bebé se irán pareciendo más al habla adulta, ya que serán reforzadas y reformuladas de forma selectiva por el cuidador. El niño o niña intentará imitar los sonidos producidos por los adultos cada vez con mayor precisión (2002: 54-55).

Haciendo un análisis de las teorías estructuralistas y conductistas, se entiende que ambas consideran que, al inicio del balbuceo, no se presentan diferencias fonológicas con intención; sin embargo, desde el momento en que el adulto empieza a reforzar la producción del lenguaje del bebé, este se irá moldeando y aproximándose cada vez más al habla del adulto.

Teoría de la fonología natural

Coloma y otros (2010) señalan que la teoría de la fonología natural se basa en la obtención gradual de los fonos que componen las palabras. Asimismo, dichos autores refieren que los niños y niñas al escuchar el modelo adulto intentan imitar el lenguaje adulto aplicando estrategias llamados procesos de simplificación fonológica, los cuales con la práctica y la progresiva maduración de su sistema fonológico se perfeccionará la emisión de los sonidos que conforman las palabras.

Acosta y otros autores (2002), basándose en los postulados de Ingram y Stampe (1976), describieron el desarrollo fonológico comparándolo con los estudios propuestos por Piaget, quien estableció que el bebé, en el primer estadio de adquisición fonológica o en el período prelingüístico, inicia con las primeras

manifestaciones de balbuceo. Posteriormente, mediante la percepción de los sonidos, se inicia la discriminación de estos para experimentar y desarrollar la imitación de los fonos que colaborará con la retención de la estructura de la palabra. En el segundo estadio o el periodo lingüístico, el infante adquiere un aproximado de 50 palabras haciendo uso de los fonos ya establecidos en su inventario fonológico. Por otro lado, en el tercer estadio, se habla de una expansión fonológica en donde los procesos de simplificación fonológica disminuyen.

Finalmente, en el cuarto estadio, Acosta y otros postulan la culminación del repertorio fonológico. De acuerdo con la teoría de la fonología natural, en esta etapa, se originan la pronunciación correcta de palabras simples, la desaparición de los procesos de simplificación fonológica y el incremento de palabras complejas (2002: 56-57).

En conclusión, la teoría de la fonología naturalista afirma que el desarrollo fonológico implica la reducción progresiva de los procesos de simplificación fonológica hasta lograr la producción del habla adulta.

Teoría cognitiva

La última teoría tomada por Acosta y otros fue desarrollada en un inicio por Ferguson y Macken (1978 - 1983). Esta menciona que los niños y niñas crean suposiciones sobre la conjugación de verbos, estructuración de oraciones y los procesos fonológicos que están adquiriendo, ya que, posteriormente, en el ejercicio de comunicarse verbalmente, irán comparando, comprobando y corrigiendo sus conjeturas (2002: 61-62).

De esta forma, la teoría cognitiva propone que, al principio del desarrollo lingüístico, los niños y niñas se aproximan a las palabras como un todo no analizado, como elementos generales. Sin embargo, a medida que van incrementando su vocabulario y generan nuevas reglas, empiezan a relacionar las palabras con sonidos o formas silábicas semejantes hasta imitar las palabras del adulto.

Tanto la teoría cognitiva como la fonología natural de Ingram y Stampe coinciden en que el rol del niño es más activo, ya que, a través del ensayo y error que les permite su experiencia lingüística, superan procesos fonológicos y otras dificultades vinculadas.

2.2.5. Desarrollo fonológico

Según Acosta y otros (1998), el desarrollo fonológico es un concepto muy complejo de explicar, por lo que es importante conocer algunas de las teorías sobre la adquisición fonológica explicadas en el punto anterior. Para comprender el desarrollo fonológico, es necesario conocer diversos factores que intervienen en él, como la relación de los hijos respecto de la posición en la que se ubican sus hermanos, las diferentes experiencias para ejercitar su lenguaje, la salud del niño o niña, el interés de los padres por estimular el lenguaje de sus hijos, y el género (citado en Barrera y Cisneros 2012: 54-55).

De esta forma, Acosta y otros (2002) definieron al desarrollo fonológico como el proceso mediante el cual el niño o niña van adquiriendo los sonidos de su primera lengua. Este proceso se inicia con el balbuceo y concluye aproximadamente

a los seis o siete años en donde el menor habrá adquirido todos los sonidos de su lengua y habrá superado los procesos de simplificación fonológica.

2.2.6. Etapas del desarrollo fonológico

El desarrollo fonológico se podría dividir en fases o etapas de adquisición, el cual se inicia desde el nacimiento y se centra en la emisión de palabras que deriva en el modelo adulto. En el intento de imitarlo, el cerebro del niño o niña activa un conjunto de operaciones mentales que son conocidas como procesos de simplificación fonológica (PSF), los cuales se irán eliminando progresiva y gradualmente hasta los 4 años aproximadamente. En el español, el proceso de adquisición de los sonidos se da de menor a mayor dificultad y culmina como referencia a la edad de 6 o 7 años cuando se dominan estructuras silábicas de consonantes y vocales, así como los grupos consonánticos (Acosta y otros 1998; Galeote 2002; Pevez y otros 2010).

El desarrollo fonológico se puede dividir en dos etapas (Piaget 1957; Acosta y otros 2002; Berko y Bernstein 2010), las cuales se describirán a continuación:

La etapa prelingüística

Karmiloff y Karmiloff-Smith (2002) mencionan que la etapa prelingüística se origina desde temprana edad, ya que, desde el vientre de la madre, el feto puede percibir sonidos a través de la información sensorial (citado en Ruíz 2011:22-23).

Durante esta etapa que abarca el primer año de vida, se producen diversos sonidos, los cuales no tienen ningún significado y sirven de antecedente para la

ejercitación de los órganos fonadores y estimulación del aparato auditivo. Debido a esto, se considera que es una etapa de preparación para luego pasar a la etapa lingüística.

Esta etapa también es considerada como la etapa del nivel fónico puro, ya que los bebés a esta edad solo emiten sonidos de simple emisión, como las vocales.

Dentro de esta etapa, Berko y Bernstein consideran cinco fases separadas de la siguiente manera:

Tabla 1

Fases de la etapa prelingüística según Berko y Bernstein (2010)

FASE	CARACTERÍSTICAS
Fase 1 (0-2 meses)	Vocalizaciones reflejas representadas por sonidos naturales correspondientes a reflejos como el llanto, la tos, los eructos y estornudos, y sonidos similares a los vocálicos.
Fase 2 (2-4 meses)	Arrullos y risas representados con consonantes velares y vocales posteriores, los cuales son originados en la parte trasera de la boca, disminución de llanto y aparición de sonrisa sostenida.
Fase 3 (4-6 meses)	Juegos vocales representados por la aparición de sonidos fuertes y suaves, agudos y graves, gorgoros y vocales sostenidas, y en ocasiones, por sílabas primarias de consonante vocal.

FASE	CARACTERÍSTICAS
Fase 4 (6 meses en adelante)	Balbuceo canónico representado por la secuencia de sílabas C-V. En esta fase, se puede identificar una diferencia en la intención de producir palabras parecidas a las del adulto [mama-papa]. Las expresiones con varias sílabas se conocen como balbuceo reduplicado, que refiere a la producción de sílabas idénticas como [bababa]. Así también se presentan los balbuceos variados, los cuales son sílabas con consonantes alternadas como [agudada]. Si bien estos dos tipos de balbuceo suceden dentro de esta fase, existe predominancia del balbuceo canónico.
Fase 5 (10 meses en adelante)	Fase de la jerga representada por la relación de sonidos y sílabas expresadas con una abundante variedad de patrones de entonación y acentuación.

Etapa lingüística

Karmiloff y Karmiloff-Smith (2002) refieren que, en la etapa lingüística, los niños y niñas se van acercando cada vez más a las emisiones utilizadas por los adultos; sin embargo, estas emisiones evolucionan de forma progresiva hasta alcanzar el sistema fonológico adulto (citado en Ruíz 2011:26-27).

Acosta y otros (2002) comparan las propuestas de Piaget e Ingram debido a la necesidad de contar con un marco general del desarrollo fonológico que sitúe a cualquier niño en el proceso de adquisición. Este contraste se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2*Tabla comparativa de las etapas cognitivas de Piaget y fonológicas de Ingram*

ETAPAS COGNITIVAS (Piaget)	ETAPAS FONOLÓGICAS (Ingram)
Periodo sensoriomotor (0-1.6) - Desarrollo de sistema de movimientos y percepción. - Se adquiere la noción de permanencia del objeto.	1. Vocalización pre lingüística y percepción (0,0-1,0). 2. Fonología de las primeras 50 palabras (1,0-1,6).
Periodo de las operaciones concretas (1,6-12,0) A) Subperiodo pre conceptual (1,6-4,0) - Inicio de la representación simbólica - Actividad centrada en el aquí y ahora - Predominio del juego simbólico	3. Fonología de morfemas simples. Expansión del repertorio de sonidos del habla. Procesos fonológicos que determinan las producciones incorrectas, estas predominan hasta los 4 años donde la mayoría de las palabras simples son correctas.
B) Subperiodo intuitivo (4,0-7,0) - Percepción inmediata - Comienzo de adquisición del concepto de reversibilidad - Comienzo del juego social	4. Culminación del repertorio fonético. Adquisición de los sonidos problemáticos a nivel productivo a los 7 años. Producciones correctas de palabra de simple comienzo.
C) Subperiodo de las operaciones concretas (7,0-12,0) - Aprendizaje del concepto de reversibilidad - Comienzo del concepto de conservación de la materia	5. Desarrollo morfofonemático Aprendizaje de una estructura derivacional más elaborada. Adquisición de las reglas morfofonemáticas del lenguaje.

(citado en Acosta 2002: 64).

A partir del año y medio de vida, el sistema fonológico del niño o la niña experimenta un rápido desarrollo que termina a los cuatro años aproximadamente con la eliminación de la mayoría de los procesos fonológicos.

A continuación, se expone, de forma más detallada, las fases del desarrollo fonológico en la etapa lingüística según Acosta y otros (2002).

Entre los 12 a 14 meses, el niño empieza a producir sonidos similares a los emitidos por el adulto, es decir, palabras. Es así que, a esta edad, el menor comienza a concretar el enunciado de palabras (mamá, papá, etc.) sobre la base de los fonemas ya adquiridos.

Entre los 13 y 14 meses, la mayoría de los niños inicia la etapa holofrástica en la que expresa palabras con varios significados. Un ejemplo de esto es la palabra "abe", la cual refiere a *abrir*. Esta puede ser utilizada para referirse a diferentes acciones, como "abre la puerta", "pela la fruta", etc. De esta forma, el menor comienza un proceso de desarrollo complejo y, a medida que va creciendo, las palabras se irán acercando al modelo del adulto.

Entre los 15 o 16 meses, el menor se encuentra inmerso en la etapa holofrástica. Su repertorio habrá aumentado aproximadamente hasta 15 o 20 palabras.

Diversos autores coinciden en que la adquisición de los fonemas se inicia desde el nacimiento y esta adquisición avanza hasta aproximadamente llegar hasta los 6 o 7 años. Así también, los niños entre 3 a 6 años están en constante desarrollo

de su bagaje fonético, así como de las reglas fonológicas de su lengua materna. Es por ese motivo que, entre estas edades, se observan cambios y avances importantes.

Debido a la relevancia en el ámbito del estudio del desarrollo fonológico, es necesario exponer los aportes de Bosch (1984), quien, a pesar de no identificar una distinción entre las etapas prelingüísticas y lingüísticas, propone la aparición de fonemas específicos en determinadas edades.

La Tabla 3 se ha elaborado como una adaptación de la clasificación del desarrollo fonológico propuesta por Bosch (1984).

Tabla 3

Desarrollo fonológico según Bosh

EDAD	LOGROS	EJEMPLOS
3 años	Se espera que los niños y niñas emitan fonemas como: /m/n/ñ/p/t/k/b/l/	m/ (mami), /n/ (nana), /ñ/ (niño), /p/ (papi), /t/ (pato), /k/ (cama), /b/ (bebé), /l/ (lata),
	En ocasiones con un poco de dificultad se logran emitir los fonemas /s/ch/x/g/	/s/ (sapo), /ch/ (chanchito), /x/, /g/, (caja) (gato);
	Diptongos decrecientes /ai/-/ei/	/ai/-/ei/ como en las palabras (baila - peine).
	Grupos consonánticos	/nasal + cons (pinta)
	En el caso de los diptongos crecientes /ie/-/ue/ la mayoría de los niños tarda en consolidar estos sonidos	errores como (dente por diente/ fego por fuego)
En el caso de los grupos consonánticos	/cl/ y /cr/ como (clara/crema).	

EDAD	LOGROS	EJEMPLOS
4 años	Se pueden observar además de los anteriores fonemas la adquisición de fonemas como	/d/ (dormir), /y/ (yate), /r/ (pera) y grupos consonánticos + /l/, como: /pl/(plátano), /bl/ (blusa), /cl/ (clima), /fl/ (flan) /gl/ (iglu).
5 años	Los niños y niñas pueden emitir además de los anteriores fonemas, diptongos crecientes (ia)(io)(ie)(uo)(ua)(ue)	(ia)(anciano), /io/ (novio), /ie/ (fiesta), /uo/ (arduo), /ua/ (actuación), /ue/ (afuera)
5 años	grupos consonánticos + /r/	/br/ (brazo), /fr/ (frio), /pr/ (prado), /cr/ (crema), /gr/ (grado), /tr/ (trabajo), /dr/ (dragón).
6 y 7 años	Los niños y niñas en su mayoría logran emitir el fonema /rr/	/rr/ (perro)
6 y 7 años	grupos consonánticos /s/ + CC, Estabilizan su pronunciación y habilidades fonológicas.	(construir- postre).

(Elaboración propia - citado en Acosta 2002: 65)

2.2.7. Procesos de simplificación del habla infantil

Se pueden definir los procesos de simplificación fonológica como un conjunto de estrategias que los niños ponen en práctica al intentar imitar el modelo del adulto. Estos procesos van desapareciendo de forma progresiva (Acosta y Moreno 2001: 84).

En el proceso de adquisición del lenguaje, los niños emplean un conjunto de estrategias para aproximar sus emisiones a las del modelo adulto. Distintas teorías de la fonología infantil han tratado de explicar este proceso: el conductista, el estructural, el prosódico y el enfoque de la fonología natural (Caballero y otros 2017:23).

Desde el punto de vista de la fonología natural, el niño pone en práctica un conjunto de estrategias cognitivas innatas denominadas *Procesos de Simplificación Fonológica* (PSF) a través de los cuales el niño, ante una palabra que aún no puede emitir adecuadamente, recurre a una pronunciación simplificada (Caballero y otros 2017: 2). Por lo tanto, estos procesos son considerados como un mecanismo natural y se espera que sean superados casi por completo a los seis años (Acosta y otros, 1998; Bosch, 2004) (citados en Pávez y otros 2009: 91).

Los procesos fonológicos pueden ser de diferente naturaleza y se dividen en tres grandes grupos: los relacionados a la estructura de la sílaba y la palabra, los procesos de asimilación y los de sustitución. A continuación, se detallarán los procesos de simplificación fonológica basados en la adaptación de la prueba TEPROSIF – R (Albarracín y otros 2013).

2.2.7.1. Procesos relacionados con la estructura de la sílaba y la palabra

Los procesos de simplificación fonológica relacionados a la estructura de la sílaba y la palabra son estrategias que utilizan los niños al copiar el modelo del adulto simplificando las palabras y emitiendo las sílabas con estructuras del tipo

consonante + vocal (CV), o simplificando la estructura métrica o rítmica de la palabra para facilitar su emisión (Albarracín y otros 2013: 34).

Los procesos relacionados con la estructura de la sílaba y la palabra son los siguientes (Albarracín y otros 2013: 34).

E.1. Reducción del grupo consonántico:

Los grupos consonánticos son entendidos como las combinaciones de ciertas consonantes no líquidas en posición de ataque (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /f/) y consonantes líquidas que constituyen sílabas trabadas (/r/ y /l/) (Figuerola y otros 2010: 14).

Es el proceso mediante el cual se elimina un fonema perteneciente a un grupo consonántico intrasilábico o en posición inicial de sílaba (Albarracín y otros 2013: 34).

Ejemplo:

/p_ánça/ por /plánça/

En el ejemplo, aprecia la omisión del fonema /l/ en el grupo consonántico /pl/en posición inicial de sílaba.

E.2. Reducción de diptongo:

La reducción de diptongo es el proceso de simplificación en donde se omite uno de los fonemas del diptongo (o dífono vocálico) (Albarracín y otros 2013: 34).

Nos referimos a diptongos cuando se unen dos vocales en una misma sílaba; estas pueden ser la combinación de una abierta y una cerrada, o viceversa. Asimismo, podemos encontrar dos vocales cerradas juntas formando también un diptongo (Pich-Aguilera 2012: 18).

Ejemplo:

/elisá_r_o/ por /dinosáurjo/

En el ejemplo, se evidencia la omisión de la vocal /u/ (/elisaro/) en el diptongo esperado /au/ (/dinosaurjo/). Asimismo, se expone la elisión de yod en el conjunto /r_o/

E.3. Omisión de consonante trabante o de coda silábica:

Este proceso explica cómo se elimina la emisión de la última consonante de una sílaba. (Albarracín y otros 2013: 34).

Ejemplo:

/elikó_tero/ por /elikóptero

En el ejemplo, se aprecia la omisión del fonema consonántico /p/ ubicado en la segunda sílaba de la palabra /elikóptero/.

E.4. Coalescencia:

Se entiende como coalescencia a la unión de dos fonemas que se encuentran en sílabas contiguas para convertirse en un fonema consonántico distinto (Puyuelo y Rondal 2005: 14).

Ejemplo:

/ kén / por / trén /

En el ejemplo, se evidencia que el grupo consonántico /tr/ se ha fusionado dando origen a otro fonema totalmente distinto /k/.

El niño logra producir este grupo consonántico en habla a repetición, ya que no es una dificultad fonética, pero, al querer producirlo en determinadas palabras, no logra hacerlo como consecuencia de la dificultad para organizar y utilizar los sonidos de su sistema fonológico mental.

E.5. Omisión de elementos átonos:

En este proceso se elimina la sílaba o parte de la sílaba que lleva la menor fuerza de voz que antecede a la sílaba tónica (Albarracín y otros 2013: 34).

Ejemplo:

/ ka_melo/ por / karamelo/

En el ejemplo, se elimina la sílaba con menor acentuación, /ra/, que antecede a la sílaba con la mayor fuerza de voz /me/.

E.6. Omisión de sílaba tónica o de alguno de sus constituyentes:

Este proceso implica la omisión de la sílaba que presenta la mayor fuerza de voz; puede eliminarse la sílaba completa o uno los fonemas que la componen.

Ejemplo:

/ mari_ósa / por / maripósa /

En el ejemplo, se omite la pronunciación de la consonante /p/ en posición de ataque.

E.7. Adición de fonemas o sílabas:

Es el proceso mediante el cual se adicionan fonemas o sílabas en la posición inicial de la palabra (prótesis), dentro de la misma (epéntesis) o al término de dicha palabra (paragoge). Las adiciones de fonemas alteran la conformación de dichas palabras y de las sílabas que la constituyen, así como la longitud de las palabras (Albarracín y otros 2013: 35).

Ejemplo:

/Vasto/ por /vaso/

Se aprecia la inserción de un fonema /t/ al interior de la palabra, lo que ejemplifica el proceso de simplificación denominado epéntesis.

E.8. Inversión de fonemas o sílabas:

También conocida como metátesis, este tipo refiere al proceso mediante el cual se modifica la posición de un fonema o el desplazamiento de dos fonemas ubicados en sílabas distintas (Albarracín y otros 2013:35). Específicamente, la metátesis refiere al desplazamiento entre dos segmentos (vocal o consonante) al intercambiar posición (Hualde y Colina 2014:106).

Ejemplo:

/nídjo/ por / índjo/

Se evidencia el intercambio de posición en la sílaba inicial de los fonemas /i/ y /n/.

2.2.7.2. Procesos de asimilación

La asimilación es el proceso mediante el cual un fonema se hace similar a otro presente en la palabra (Hualde y Colina 2014: 98).

Las asimilaciones pueden ser idénticas, otras pueden ser en relación al tipo de articulación o resonancia. Asimismo, este proceso también se puede presentar cuando fonemas no líquidos se asemejan a otros líquidos (/r/, /r̄/ o /l/).

Las asimilaciones no solo se presentan en sonidos consonánticos; se pueden apreciar también en sonidos vocálicos en lo referente al punto de articulación o al nivel de apertura de la boca al emitirlos (Albarracín y otros 2013:35).

A continuación, se exponen los distintos tipos de asimilación:

A.1. Asimilación idéntica:

Este proceso se da cuando un sonido consonántico se hace idéntico a otro que conforma la palabra al adquirir todas sus características (Albarracín y otros 2013: 36).

Ejemplo:

/mefúfe/ por / ençúfe/

En este ejemplo, se aprecia cómo el fonema /ç/ se convierte en /f/ al adquirir los rasgos del fonema /f/ presente en otro segmento de la palabra.

A.2 Asimilaciones por semejanza de punto de articulación:

La asimilación por semejanza en el punto de articulación se manifiesta cuando un fonema se asemeja a otro presente en la palabra al compartir el mismo punto de articulación.

A.2.1 Asimilación labial:

Este proceso se manifiesta cuando una consonante se asemeja a otro que presenta la misma característica en el punto de articulación al ser bilabial (/p/, /b/, /m/) o labiodental (/f/) presente en la palabra que emite el niño.

Ejemplo:

/plátamo/ por /plátano/

En esta muestra, se puede apreciar que la consonante /m/ aparece al compartir el mismo punto de articulación bilabial de la /p/ presente en la primera sílaba de la palabra.

A.2.2 Asimilación dental:

Este proceso se manifiesta cuando un fonema consonántico se asemeja a otro de características dental (/t/, /d/) presente en la palabra (Albarracín y otros 2013: 36).

Ejemplo:

/ editísjo/ por / edifísjo/

En este ejemplo, se evidencia que el fonema /t/ aparece como consecuencia de la asimilación del fonema /d/ presente en la sílaba precedente.

A.2.3 Asimilación alveolar:

Este proceso ocurre cuando un sonido consonántico se hace similar a otro presente en la palabra con punto de articulación alveolar /s/ (Albarracín 2013:36).

Ejemplo:

/telésono / por / teléfono /

En el ejemplo, surge el fonema consonántico /s/ por la presencia de /l/ alveolar.

A.2.4 Asimilación palatal:

El proceso ocurre cuando un fonema consonántico no líquido se convierte en fonema consonántico palatal (/ç/, /y/, /ñ/).

Ejemplo:

/ ençúye / por / ençúfe /

El fonema /f/ se palatiza convirtiéndose en /y/ por la presencia del fonema palatal /ç/ en la palabra.

A.2.5 Asimilación velar:

Este proceso se presenta cuando un fonema consonántico se asemeja a un fonema velar (/k/, /g/, /x/) o uno vocálico como /o/, /u/ (Albarracín 2013: 36).

Ejemplo:

/ kwénte / por /pwénte/

Se puede apreciar la aparición de /k/ de articulación posterior por la presencia de la semiconsonante /w/ con punto de articulación velar.

A.3. Asimilaciones por semejanza de modo de articulación:

Este proceso se da cuando un fonema se asemeja a otro, ya que el modo de articulación de ambos es similar.

A.3.1 Asimilación a fonemas líquidos:

Este proceso se presenta cuando un fonema consonántico no líquido se hace similar a uno líquido (/l/, /ll/, /r/, /r̄/).

Ejemplo:

/kwalérno/ por /kwadérno/

En el ejemplo, se aprecia que se emite /l/ por la presencia de /r/ en la palabra.

A.3.2 Asimilación nasal:

Un fonema consonántico de característica oral adquiere el rasgo propio de las consonantes nasales /m/, /n/, /ñ/.

La nasalización se entiende como el proceso mediante el cual se sustituye un fonema oral (aire emitido por la boca) por un fonema nasal (aire emitido por la nariz) (Narbona y Chevie- Muller 2003:34).

Ejemplo:

/ tambon/ por / tambor/

En el ejemplo, se aprecia que se emite la consonante nasal /n/ por /r/ consonante oral por la presencia de /m/ en la primera sílaba de la palabra.

A.4. Asimilación vocálica:

Un fonema vocálico se hace similar a otro fonema vocálico en la zona o grado de abertura.

/fjégo/ por /fwégo/

En el ejemplo, se aprecia que la semiconsonante /w/ es reemplazada por yod /j/ por presentar un grado de apertura de la boca similar al momento de la articulación.

A.5. Asimilación silábica o duplicación:

Este proceso se presenta cuando se repite una sílaba presente en la palabra (Albarracín y otros 2013: 37).

Ejemplo:

/elikóptero/ por /lilikóptero/

En el ejemplo, se puede apreciar la duplicación de la sílaba /li/.

2.2.7.3. Procesos de sustitución

Los procesos de sustitución surgen cuando se reemplaza un fonema por otro, que puede pertenecer o no a la misma clase; es decir, puede o no compartir el punto y el modo de articulación (Albarracín y otros 2013: 37).

En los procesos de sustitución, el niño procura facilitar su habla y al hacerlo

cambia un fonema perteneciente a un grupo o clase por otro de otra clase, generalmente de más fácil emisión para él. Este fenómeno se encuentra dentro los que se consideran sistémicos, ya que lo que busca el niño es simplificar el sistema de oposiciones fonológicas que tienen ocurrencia en las palabras (Pavez y otros 2013:50).

S. 1 Procesos que afectan a fonemas que traban la sílaba:

S.1.1 Aspiración de fonema trabante de sílaba:

El proceso ocurre cuando se aspira un fonema consonántico en posición de coda. Sin embargo, también es posible la aspiración de fonemas vocálicos cerrados (/i/, /u/) cuando estos conforman un diptongo y se encuentran en posición final de sílaba. La aspiración se representa con /h/ (Albarracín y otros 2013: 37).

Ejemplo:

/kahtíyo/ por /kastíyo/

La /s/ en posición final de sílaba o trabante se hace un elemento aspirado.

/péhne/ por /péjne/

El diptongo decreciente /ej/ en posición final de sílaba se hace aspirado.

S.2 Procesos según zona de articulación:

Se refieren a la sustitución de fonemas consonánticos tomando en cuenta el punto de articulación.

S.2.1 Posteriorización:

En la posteriorización, se sustituye un fonema consonántico oral anterior, como labiales, labiodentales y dentales por un fonema posterior: palatal o velar (Albarracín y otros 2013: 37-38).

Ejemplo:

/ kála/ por / pála/

En el ejemplo, se evidencia el reemplazo de un fonema bilabial anterior como /p/ por uno sonido posterior velar /k/.

S.2.2 Frontalización:

En la frontalización, al contrario de la posteriorización, se sustituye un fonema consonántico oral posterior por otro anterior (Albarracín y otros 2013: 38).

Ejemplo:

/páma/ por / káma/

Se aprecia la sustitución de un fonema velar posterior como /k/ por otro de articulación anterior bilabial /p/.

S.2.3 Labialización de consonantes:

La labialización consiste redondear los labios simultáneamente al enunciar ciertas consonantes. Esta articulación es el producto de la asimilación del carácter labial del sonido contiguo, por lo general, una vocal redondeada (Obediente 2007: 189).

En este proceso de labialización de consonantes, se cambia un fonema consonántico labiodental (/f/), dental (/t//d/), o interdental (/θ/), por un fonema bilabial (/p/, /b/ y /m/) (Albarracín y otros 2013: 38).

Ejemplo:

/binosáurjo/ por /dinosáurjo/

En el ejemplo, se sustituye, en la primera sílaba de la palabra, el fonema dental /d/ por el fonema bilabial /b/.

S. 3 Procesos según modo de articulación:

Los sonidos se pueden clasificar y describen según cuatro criterios articulatorios: modo y punto de articulación, movimiento de la úvula o campanilla, y vibración o no de las cuerdas vocales. El modo de articulación hace referencia a los órganos articulatorios de la boca como la lengua, los labios y el maxilar inferior los cuales son móviles. La posición de estos órganos determina la amplitud o restricción del aire. Los fonemas o sonidos oclusivos, fricativos, laterales, vibrantes y africados son producidos según el modo de articulación (Gil 2017: 543).

S.3.1 Oclusivización:

La oclusivización ocurre cuando al emitir un fonema el aire se retiene y se expulsa de golpe. En este proceso fonológico, los fonemas fricativos /f/, /z/, /j/, /s/, /y/ son sustituidos por fonemas oclusivos /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ (Ugalde 2018:71)

Albarracín y otros (2013) revelan que, en dicho proceso, se sustituye un fonema fricativo por uno oclusivo o africado de una zona próxima que mantiene el

carácter de áfono o sonoro. Asimismo, mencionan casos en el que el fonema /f/ se convierte en /p/, /s/, en /t/, /x/ en /k/ (Albarracín y otros 2013: 38).

Ejemplo:

/péo/ por /féo/

En el ejemplo, se pierde el rasgo fricativo del fonema /f/ sustituyéndose por el fonema oclusivo /p/.

S.3.2 Fricativización de fonemas oclusivos o africados:

La fricativización es un proceso por el cual un fonema oclusivo o africado se convierte en fricativo. En el caso de los fonemas oclusivos (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/), existe un cierre completo de la cavidad bucal el cual impide el paso del aire. Para la producción de los fonemas africados (/ç/), existen dos momentos; el primero, en donde ocurre una oclusión y el segundo, en donde ocurre una fricación. Por otro lado, los fonemas fricativos (/f/, /z/, /s/, /y/, /j/) son aquellos en donde los órganos articulatorios no llegan a impedir el paso del aire. Esto se da debido a que los órganos no llegan a juntarse (Quilis 1993:53).

Así también, Albarracín y otros resaltan que la fricativización es un proceso contrario a la oclusivización, y este se da cuando se sustituye un fonema oclusivo o un fonema africado por otro fonema fricativo debido a que origina en una zona de articulación similar (2013: 38).

Ejemplo:

/plánsa/ por /plánça/

En el ejemplo, se observa en la segunda sílaba que el fonema africado /ç/ ha sido sustituido por el fonema fricativo /s/.

S.3.3 Sustitución de fonemas fricativos entre sí:

Los fonemas fricativos (/f/, /z/, /s/, /y/, /j/) se producen cuando los órganos articulatorios se estrechan sin llegar a que se cierre por completo (Quilis 1993 :54)

En este proceso de sustitución, se observa que se reemplaza un fonema fricativo por otro del mismo tipo (Albarracín y otros 2013: 38).

Ejemplo:

/ alsómbra / por / alfómbra /

En el ejemplo, se observa, en la segunda sílaba, que el fonema fricativo /f/ ha sido sustituido por otro fonema fricativo /s/.

S. 4 Procesos según fonación o cualidad articulatoria:

La voz humana es el sonido del aire que sale de los pulmones, que, al pasar por la laringe, hace vibrar a las cuerdas vocales produciendo un sonido.

S.4.1 Sonorización de consonantes:

El proceso de sonorización involucra a los fonemas sordos (/p/, /t/, /f/, /z/, /s/, /ch/, /k/, /j/) que son aquellos que se originan cuando no hay vibración de las cuerdas vocales. Estos fonemas sordos son sustituidos por sus correspondientes los fonemas sonoros (/b/, /d/, /g/, /v/, /y/, /g/, /m/, /n/, /ñ/, /l/, /ll/, /r/, /r/), los cuales se originan cuando hay vibración de las cuerdas vocales (Narbona y Chevré – Muller 2001:34).

En el proceso de sonorización de consonantes, se aprecia que se sustituye un fonema consonántico oral sordo por un fonema consonántico sonoro el cual es articulado en la misma zona de producción (Albarracín y otros 2013: 39).

Ejemplo:

/kaberusíta/ por /kaperusíta/

En el ejemplo, se observa en la segunda sílaba que el fonema consonántico sordo /p/ ha sido sustituido por un fonema consonántico sonoro /b/.

S.4.2 Ensordecimiento, pérdida de sonoridad o afonización de consonantes:

El ensordecimiento es un proceso fonológico en donde los fonemas cambian debido a modificaciones formando distintos alófonos. Es así que dicho proceso se podría entender como la sustitución de un fonema consonántico sonoro por un fonema consonántico sordo con el mismo punto de articulación (Narbona y Chevrie – Muller 2001:34).

Así mismo, para Albarracín y otros, el proceso de sustitución de ensordecimiento hace referencia a la pérdida de sonoridad; es decir, es un fonema sonoro es reemplazado por un fonema sordo con el mismo punto de articulación (2013: 39).

Ejemplo:

/kitáña / por /gitáña/

En el ejemplo, se aprecia en la primera sílaba que el fonema consonántico sonoro /g/ ha sido cambiado por un fonema consonántico sordo /k/.

S.5 Procesos según rasgo fundamental: fonemas líquidos/no líquidos

Los fonemas líquidos están formados por dos grupos: los laterales (/l/, /ll/), en los cuales el aire sale por ambos lados de la lengua y los vibrantes (/r/ / r̄/) en donde se observa un pequeño rozamiento del aire por el ápice de la lengua (Enríquez y otros 2013: 282).

S.5.1 Semiconsonantización de fonemas líquidos:

La semiconsonantización ocurre cuando un fonema líquido (/l/, /r/, o / r̄ /) es sustituido por yod (j) o wau (w). Este tipo de sustitución es más frecuente en los dífonos consonánticos (/bl/, /br/, /cl/, /cr/, /dr/, /fl/, /fr/, /gl/, /gr/, /pl/, /pr/, /tl/, /tr/ (Poma y Quintanilla 2012: 39), que en elementos consonánticos particulares.

Ejemplo:

/tjén/ por /trén/

En este ejemplo, se observa que el dífono consonántico /tr/ ha sido sustituido por la semiconsonante cerrada yod (j).

S.5.2 Sustitución de fonemas líquidos entre sí:

En este proceso fonológico, un fonema líquido tanto el grupo de los laterales (/l/, /ll/) y los vibrantes (/r/, /r̄/) es sustituido por otro de su misma categoría (Albarracín y otros 2013: 39).

Ejemplo:

/lóxo/ por /róxo/

En el ejemplo, se puede apreciar que, en la primera sílaba, el fonema líquido /l/ es sustituido por otro /r/.

S.5.3 Sustitución de fonemas líquidos por no líquidos orales:

Los fonemas no líquidos orales son /b/, /d/, /g/, /p/, /t/, /k/, /f/, /s/ (Hidalgo y Quilis 2012: 214). En este proceso, se puede apreciar la sustitución de un fonema líquido por un fonema líquido tanto el grupo de los laterales (/l/, /ll/) y los vibrantes (/r/, /r̄/) por un fonema no líquido oral /b/, /d/, /g/, /p/, /t/, /k/, /f/, /s/ (Albarracín y otros 2013: 39).

Ejemplo:

/kádo/ por /káño/

En el ejemplo, se observa que, en la segunda sílaba, el fonema líquido del grupo de las vibrantes /r̄/ es cambiado por el fonema no líquido oral /d/.

S.5.4 Sustitución de fonemas consonánticos no líquidos orales por fonemas líquidos:

Los fonemas consonánticos no líquidos orales son /b/, /p/, /f/, /tj/, /d/, /t/, /z/, /j/, /g/, /k/, /x/, /s/. Entonces, este proceso hace referencia a la sustitución de los fonemas consonánticos no líquidos orales por los fonemas líquido tanto del grupo de los laterales (/l/, /ll/) como de los vibrantes (/r/, /r̄/) (Hidalgo y Quilis 2012: 214).

Ejemplo:

/elifísjo/ por /edifísjo/

En el ejemplo, se puede apreciar que, en la segunda sílaba, el fonema consonántico no líquido /d/ es sustituido por el fonema líquido /l/.

S. 6 Procesos según resonancia suplementaria:

S.6.1 Nasalización de fonemas:

La nasalización responde al reemplazo de un fonema oral por un fonema nasal. Usualmente, se origina a causa del proceso de asimilación (Narbona y Chevrie – Muller 2001:34)

Se entiende entonces al proceso de nasalización como la sustitución de un fonema oral consonántico (no líquido o líquido) o vocálico (/b/, /p/, /f/, /tj/, /d/, /t/, /zo/, /j/, /g/, /k/, /x/, /s/, /l/, /ll/, /r/, /r̄/, /a/, /e/, /i/, /o/, /u/) por un fonema consonántico nasal /m/, /n/, /ñ/ (Albarracín y otros 2013: 40).

Ejemplo:

/ méno/ por bwéno/

En el ejemplo, se aprecia que en la primera sílaba el fonema oral consonántico /b/ es sustituido por el fonema consonántico nasal /m/.

S.6.2 Oralización de consonantes nasales:

El proceso de oralización de consonantes nasales es la sustitución de un fonema consonántico nasal por uno fonema consonántico oral ya sea líquido o no líquido (Albarracín y otros 2013: 40).

Ejemplo:

/dilosáurio/ por /dinosáurio/

En el ejemplo, se observa que, en la segunda sílaba, el fonema nasal /n/ es cambiado por el fonema consonántico oral líquido /l/.

S.7 Procesos que afectan a los fonemas vocálicos

Los fonemas vocálicos se originan con las vocales, las cuales articulamos cuando el aire sale libremente sin obstáculos. Estas pueden clasificarse según su punto de articulación como vocales anteriores (/e/, /i/); vocales medias o centrales (/a/) y posteriores (/o/, /u/), y por su modo de articulación el cual se entiende como la abertura que tiene la boca al producir estos fonemas. En este sentido, se aprecian, entonces, las vocales abiertas (/a/), vocales semiabiertas (/e/, /o/) y vocales cerradas (/i/, /u/) (Quilis 1985; Barrera y Cisneros 2012).

S.7.1 Sustitución de vocales o disminución:

Este proceso fonológico se puede interpretar como la sustitución de un fonema vocálico por otro del mismo tipo (Albarracín y otros 2013: 40). Cabe recordar que las vocales, según su punto de articulación, se denominan abiertas o fuertes /a//e//o/, mientras que las vocales /i//u/ son cerradas o débiles (Burunat y otros 2010: 5).

Ejemplo:

/pwénte/ por / pwénta/

En el ejemplo, se puede observar que en la segunda sílaba el fonema vocálico /e/ es sustituido por otro fonema vocálico /a/.

2.2.8. Conciencia fonológica

Es la habilidad metalingüística que permite identificar, segmentar y combinar los fonemas, las sílabas y las unidades intrasilábicas que componen las palabras (Gutiérrez y Díez, 2018 :397).

Además, es considerada como la habilidad a través de la cual se accede a la manipulación de los diversos fragmentos que constituyen las frases, palabras, sílabas y los fonemas (Hernández y Jiménez, 2001; Anthony y Francis, 2005; Cárnio y Dos Santos, 2005; Herrera y otros, 2007 citados en De la Calle y otros 2016: 23).

Asimismo, esta capacidad para manipular los sonidos del habla conocida como conciencia fonológica es de suma importancia ya que es considerada como uno de los grandes predictores de la lectoescritura (Jimenez y ortiz, 1995; Jimenez y Venegas, 2004; Aguilar, Marchena, Navarro y Menacho, 2011; Feld, 2014; Gutierrez, 2017 citados en Gutiérrez y Díez 2018: 397).

En ese sentido, en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, el desarrollo de adecuadas habilidades fonológicas permitirá al niño una adecuada asociación entre las letras (grafemas) y los sonidos del habla (fonemas) (Gutiérrez y Díez 2018: 397).

2.2.9. ¿Qué es una dificultad fonológica?

Tomando en consideración la teoría de la fonología natural, los niños emplean ciertas estrategias para acercarse a las palabras emitidas por los adultos, es así que utilizan los PSF, esto es considerado como parte del desarrollo típico en este proceso de adquisición fonológica, y aproximadamente a los 6 años se espera que estos procesos se hayan superado por completo (Bosh, 2004; Acosta y otros 1998 citados en Pávez y otros 2009: 91). Sin embargo, en algunos niños los PSF continúan presentes en su habla, y al escucharlos su lenguaje presenta características de un niño más pequeño (Pávez y otros 2009: 91).

Según Acosta y Moreno, los niños con dificultades fonológicas presentan las siguientes características:

- Menos precisión en la pronunciación de los sonidos especialmente en posición inicial de sílaba.
- Restricciones en el número de contrastes que los niños y niñas son capaces de distinguir.
- Restricciones en el uso de los sonidos del habla, como fonos oclusivos, nasales y semiconsonantes, y una serie limitada de vocales.
- Predominio de sílabas con conformación más sencilla como: V y CV, y limitaciones para emitir ciertos grupos consonánticos y algunos fonemas consonánticos en posición de coda silábica.
- Niños con 4 años o más en los que perduran procesos fonológicos que ya debieron superar.

- Presencia de un desfase entre la superación de procesos en comparación con niños de desarrollo típico.
- Tipos de error inusuales que ocurren raramente o por tiempos muy cortos en los niños con desarrollo típico.
- Evitan la emisión de palabras que representan cierta dificultad sustituyéndolas por otras de más fácil verbalización.
- Omisión de fonemas que favorecen el contraste en determinadas posiciones, como en sílaba medial o final.
- Afectación de otros componentes del lenguaje, como la morfosintaxis y pragmática, aunque de modo más evidente, en el desarrollo léxico debido a dificultades que presentan en la memoria fonológica (Acosta y Moreno 2001: 85- 86).

2.2.10. Rol de la escuela en el desarrollo del lenguaje

Al considerar las dificultades del lenguaje, se deben contemplar las diferentes variables que podrían afectar su adecuado desarrollo. Es por esto, que contextos como la escuela deben ser tomados en cuenta para evaluar e intervenir de forma temprana cualquier deficiencia que lo amenace. Los niños y niñas necesitan usar el lenguaje como herramienta principal para satisfacer la interacción con sus pares y profesores; es decir, les permitirá establecer óptimas relaciones sociales. Además, el componente lingüístico les permite cumplir con el logro de objetivos académicos, como la lectura, escritura y las matemáticas. (Acosta y Moreno 2001: 28).

En las aulas, es posible identificar niños y niñas que presentan un habla poco clara, así como estudiantes que no logran usar el lenguaje como una herramienta para acceder al aprendizaje. (Acosta y Moreno 2001: 28).

Tomando en cuenta esta realidad, la intervención que se dé en este contexto requiere que los profesores opten, cada vez más, por una aproximación a las dificultades del lenguaje desde un enfoque más naturalista, interactivo y colaborativo. Asimismo, es de suma importancia que el equipo psicopedagógico esté al tanto de los niños que presenten dificultades del lenguaje y de sus necesidades. Esto permitirá que los infantes afectados sean derivados a ser atendidos oportunamente. (Acosta y Moreno 2001: 28).

Por otro lado, Acosta y Moreno mencionan que el lenguaje oral será la principal herramienta para el desarrollo de habilidades básicas que los niños requieren en el contexto escolar (2001:29). Algunas de ellas son las siguientes:

- La posibilidad de participar de las rutinas en el contexto escolar tiene como base la comprensión de las indicaciones brindadas por los maestros.
- Favorece la adquisición de hábitos escolares.
- En la escuela los niños son expuestos a distintos tipos de interacciones entre pares y adultos, es aquí donde estas habilidades lingüísticas se ponen en práctica preguntando, explicando, compartiendo con la otra información, de modo que se favorece el desarrollo de capacidades conversacionales, toma de turnos, vocabulario, etc.
- El desarrollo de habilidades semánticas y morfosintácticas serán aspectos

facilitadores para la incorporación de formas lingüísticas y no lingüísticas a su comunicación.

- Es importante destacar la trascendencia que tiene el adecuado desarrollo del lenguaje para el posterior aprendizaje de la lectoescritura.
- El lenguaje favorece el desarrollo cognitivo y la aplicación de diversas estrategias que facilitarán la efectiva adaptación del niño a las diversas situaciones que se le presentarán en la rutina escolar.

Acosta y Moreno mencionan también que un alto porcentaje de niños y niñas que, en su etapa preescolar, no han tenido un desarrollo típico de sus habilidades en el lenguaje; es decir, han presentado, desde tempranas edades, dificultades para su adquisición han precisado de una asistencia especial escolar. Esta falta de desarrollo del lenguaje ha supuesto, además, un impacto en otras esferas de la vida del infante, como la social (2001: 29).

Por todo lo expresado, resulta de suma importancia, la detección temprana de los problemas lingüísticos, y la evaluación e intervención oportuna de las poblaciones que presenten dificultades en el desarrollo del lenguaje. De esta manera, se podrán prevenir mayores repercusiones que no afecten severamente la escolaridad del menor. Es necesario, entonces, que los docentes y equipos psicopedagógicos cuenten con las herramientas pertinentes que les permitan concretar la detección oportuna de deficiencias lingüísticas presentes en los niños y las niñas (Acosta y Moreno 2001: 29).

2.2.11. La importancia de una derivación e intervención oportuna

La Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana y el Grupo de Atención Temprana (GAT) definen la intervención temprana como diversos abordajes terapéuticos que reciben los niños y niñas con ciertas dificultades transitorias o permanentes, con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos ya sea desde el nacimiento hasta aproximadamente los 6 años. La intervención temprana tiene como finalidad dar solución a dichas dificultades en un tiempo adecuado apoyados de un equipo de profesionales los cuales trabajaran junto a los agentes involucrados en el desarrollo del niño o niña (GAT 2000 citado en Martínez y Calet 2015: 35).

Hernández y Mulas (2005: 46) resaltan la importancia que tienen los primeros años de vida y el papel que desempeñan los factores ambientales en este desarrollo, ya que ejercen una influencia sobre la capacitación del niño durante sus primeros años. Por lo tanto, sugieren la aplicación de programas de intervención temprana haciendo énfasis en la importancia de la plasticidad cerebral, puesto que, durante la primera infancia, hay gran adquisición en el sistema nervioso y esta, a medida que pasan los años, va reduciéndose notablemente. Precisamente, la importancia de la intervención temprana recae en que su aplicación podrá incrementar la capacidad de desarrollo, recuperación funcional e integración social de los niños y aminorar el impacto negativo de sus dificultades.

Es importante resaltar que, para realizar una intervención temprana, se deben detectar previamente las posibles alteraciones o dificultades en el desarrollo infantil. Cuanto antes se realice la detección, existirán mayores posibilidades de prevenir secuelas, lograr mejoras funcionales y posibilitar un ajuste mayor en la adaptación del niño y su entorno. Es imprescindible darle la importancia necesaria

a la detección de las señales de alerta, ya que constituyen posibles indicadores de trastornos en el desarrollo infantil. El conocimiento sobre el desarrollo típico del lenguaje debe ser considerado como parte del trabajo de todos aquellos que atienden a poblaciones infantiles, incluidos los educadores del nivel inicial.

2.3. Definición de términos básicos

Desarrollo fonológico:

El desarrollo fonológico es un concepto complejo de explicar; sin embargo, se sabe que se inicia con la adquisición de los diversos fonemas desde los primeros meses de edad para, luego, combinar los sonidos y formar palabras; con la práctica y madurez, el niño o niña superará los procesos fonológicos aproximadamente a los 6 y 7 años (Acosta y otros, 2002; Barrera y Cisneros 2012).

Intervención temprana:

Se entiende por intervención temprana al conjunto de servicios terapéuticos que van dirigidos a niñas y niños que presentan dificultades en su desarrollo, esta intervención se considera desde el nacimiento hasta los 6 años. A través de programas diseñados por profesionales, se fomenta y mejora el desarrollo de los menores con el objetivo de minimizar o prevenir potenciales dificultades (GAT 2000; Hernández y Mulas 2005 citados en Martínez y Calet 2015: 35).

Conciencia fonológica:

Es la habilidad metalingüística que permite la manipulación de los segmentos que conforman las frases, palabras y los fonemas. Su correcto desarrollo

favorecerá el aprendizaje de la lectoescritura, siendo considerada como un predictor de este (De la Calle y otros 2016; Gutiérrez y Díez 2018).

Dificultad fonológica:

Como parte de la adquisición del sistema de sonidos de una lengua, los niños utilizan estrategias que les permiten acercarse a la palabra emitida por el adulto, simplificándola. Sin embargo, algunos niños no logran superar esta etapa y presentan dificultades para organizar los sonidos dentro de su sistema mental y utilizarlos para establecer contrastes entre las palabras o en la discriminación auditiva de las mismas (Acosta y Moreno 2001: 85; Pávez y otros 2009: 91).

Procesos de simplificación fonológica:

Desde la fonología natural, se definen como un conjunto de estrategias cognitivas que utilizan los niños en el proceso de adquisición de los sonidos de su lengua, y al tratar de imitar el modelo del adulto, simplifica las palabras, considerándose como un mecanismo natural, que se espera sea superado por completo aproximadamente a los seis años de edad (Acosta y Moreno 2001:84; Pavez y otros 2009:91; Caballero y otros 2017: 23).

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

Existen diferencias en el nivel de conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades entre los docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

2.4.2. Hipótesis específicas

1. Existen diferencias en el conocimiento de las dificultades fonológicas entre los docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.
2. Existen diferencias en el conocimiento del desarrollo fonológico entre los docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.
3. Existen diferencias en el conocimiento de los procesos fonológicos entre los docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.
4. Existen diferencias en el conocimiento de la conciencia fonológica entre los docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de la investigación

La investigación es de tipo no experimental, descriptivo comparativo, debido a que expone el nivel de conocimiento que presentan los docentes en relación con la variable de estudio y, además, establece las diferencias de este por el tipo de gestión. Asimismo, el estudio es transversal, ya que se realiza en un momento específico en el tiempo. Finalmente, se utilizó el diseño de encuestas.

3.2. Población y muestra

La población estuvo conformada por docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

Para la investigación, se seleccionó una muestra de 108 docentes de los cuales 47 pertenecen a instituciones educativas privadas y 61, a instituciones educativas públicas.

El criterio de inclusión se vinculó con que los participantes fueran docentes y psicólogos especializados en educación inicial. Se excluyeron del estudio a profesionales vinculados a otras áreas.

El tipo de muestreo fue no probabilístico intencionado, es decir se eligió el tamaño de la muestra sobre la base de ciertos requisitos.

3.3. Definición y operacionalización de variables

En la Tabla 4, se definen las variables de estudio de manera conceptual y operacional.

Tabla 4
Definición conceptual y operacional de la variable

VARIABLE	DIMENSIÓN	DEF. CONCEPTUAL	DEF. OPERACIONAL	ÍTEM
Nivel de conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades	Dificultades fonológicas	Es la alteración del sistema fonológico sin que se vea afectadas las habilidades fonéticas articulatorias. Es decir que el niño o niña podría articular todos los sonidos de su lengua por imitación, sin embargo, presentaría dificultad para organizarlos y establecer contrastes de significado. (Gonzales, 1994)	Cuestionario sobre nivel de conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades	1
				2
				3
				4
	Desarrollo fonológico	Es el proceso por el cual el niño va adquiriendo los sonidos de su habla		5

VARIABLE	DIMENSIÓN	DEF. CONCEPTUAL	DEF. OPERACIONAL	ÍTEM
		materna, iniciándose con el balbuceo y concluyendo aproximadamente a los 4 años, edad en la que habrá adquirido todos los sonidos de su lengua. (Acosta y otros, 2002)		6
				7
				8
				9
				10
				11
				12
				13
				14
				15
	Procesos fonológicos	Los niños al querer imitar el habla del adulto eliminan o sustituyen los sonidos más difíciles por otros más fáciles. (Acosta y otros, 2002)		16
				17
				18
				19
				20
				21
				22
				23
				24
	Conciencia fonológica	Es la habilidad que permite al niño o niña usar conscientemente los fonemas que conforman las palabras de su lengua (Camán, 2010)		25
				26
				27

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la presente investigación, se construyó un cuestionario con su respectiva ficha técnica para la valoración del conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades en docentes del nivel inicial pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

El cuestionario estuvo compuesto por 27 ítems que permitieron obtener información sobre el nivel de conocimiento de los docentes acerca del desarrollo

fonológico y sus dificultades, los procesos fonológicos y la conciencia fonológica en niños y niñas del nivel inicial.

3.4.1. Confiabilidad y validez del instrumento

Para obtener el índice de confiabilidad del instrumento, se procedió a la aplicación de la prueba estadística Kuder–Richardson 20 (1937) para cuestionarios con respuestas dicotómicas. Luego de realizar el cálculo, se obtuvo un valor de 0.69, el cual indica que el nivel de consistencia interna del instrumento es aceptable y, por lo tanto, idóneo para la aplicación a la muestra de la investigación.

La validez fue establecida a través del juicio de expertos. Participaron 3 jueces especialistas en el desarrollo fonológico de los infantes, los cuales evaluaron cada ítem del instrumento de acuerdo con la dimensión correspondiente y su redacción. De los 50 ítems evaluados, quedaron 27, que abordaban aspectos generales no muy técnicos ni especializados.

3.5. Procedimiento

Se elaboró un cuestionario compuesto por 27 ítems. Previamente a su aplicación, se hicieron las coordinaciones requeridas con los directores de las instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 asistiendo a reuniones en las que se les explicaba tanto el objetivo del estudio, como el contenido del cuestionario a ser aplicado a sus docentes. Una vez aceptado el proyecto y aplicado el instrumento, se procedió a elaborar una base de datos en formato excel para realizar el análisis estadístico correspondiente.

3.6. Procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento de datos, se usó el programa estadístico IBM SPSS Statistics (2016). Este permitió realizar el análisis descriptivo e inferencial. Para el análisis descriptivo, se calcularon promedios y desviaciones estándar. En relación con la elaboración de hipótesis, comparación de medias entre el conocimiento sobre dificultades, desarrollo, procesos y conciencia fonológicos se utilizó la prueba estadística U de Mann-Whitney (1947).



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados

4.1.1. Análisis descriptivo

La Tabla 5, presenta los niveles de conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades en docentes de instituciones educativas públicas y privadas. Un amplio porcentaje de docentes de instituciones educativas tanto públicas como privadas se ubican dentro del nivel *medio* (60,7% y 48,9%, respectivamente). Por otro lado, un significativo porcentaje obtuvo un nivel *bajo* (27,9% y 34,0%, respectivamente). Estos resultados evidencian que, una gran parte de la muestra necesita reforzar sus conocimientos sobre el proceso de adquisición fonológico infantil y sus dificultades.

Tabla 5

Nivel de conocimiento de la variable desarrollo fonológico y sus dificultades en docentes de instituciones públicas y privadas

Nivel	Públicas		Privadas	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Alto	7	11,5	8	17,0
Medio	37	60,7	23	48,9
Bajo	17	27,9	16	34,0
Total	61	100,0	47	100,0

La Tabla 6, representa los niveles de conocimiento de las dificultades fonológicas en docentes de instituciones educativas públicas y privadas. Se evidencia que tanto docentes de instituciones educativas públicas (41,0%) como privadas (42,6%) se ubican dentro del nivel *medio*. Asimismo, un significativo porcentaje se ubican en un nivel *bajo* (24,6% y 19,1%, respectivamente). En consecuencia, este grupo precisa reforzar información acerca de la repercusión de las dificultades fonológicas en los procesos de aprendizaje, así como la importancia de la intervención temprana.

Tabla 6

Nivel de conocimiento de la dimensión dificultades fonológicas en docentes de instituciones públicas y privadas

Nivel	Públicas		Privadas	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Alto	21	34,4	18	38,3
Medio	25	41,0	20	42,6
Bajo	15	24,6	9	19,1
Total	61	100,0	47	100,0

La Tabla 7, presenta los niveles de conocimiento de la dimensión *desarrollo fonológico* en docentes de instituciones públicas y privadas. La mayoría de los docentes tanto de las instituciones públicas como privadas se ubican dentro del nivel *medio* del conocimiento del desarrollo fonológico (47,5% y 44,7% respectivamente). Sin embargo, existe un significativo porcentaje que se ubica en el nivel *bajo* (36,1% y 46,8%, respectivamente). Las cifras revelan que existe una falta significativa de información sobre el proceso natural de adquisición fonológico en niños y niñas.

Tabla 7

Nivel de conocimiento de la dimensión desarrollo fonológico en docentes de instituciones públicas y privadas

Nivel	Públicas		Privadas	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Alto	10	16,4	4	8,5
Medio	29	47,5	21	44,7
Bajo	22	36,1	22	46,8
Total	61	100,0	47	100,0

La Tabla 8, presenta los niveles de conocimiento de la dimensión de los procesos fonológicos en docentes de instituciones educativas públicas y privadas. Se evidencia que tanto un 63,9 % de docentes de instituciones públicas y un 53,2% de docentes pertenecientes a instituciones privadas alcanzaron un nivel *medio*. Por otro lado, se manifiesta que un 26,2% y un 34,0% de docentes de instituciones educativas públicas y privadas respectivamente alcanzaron un nivel *bajo* de conocimiento. Estos porcentajes indican un inadecuado dominio de esta dimensión.

Tabla 8

Nivel de conocimiento de la dimensión procesos fonológicos en docentes de instituciones públicas y privadas

Nivel	Públicas		Privadas	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Alto	6	9,8	6	12,8
Medio	39	63,9	25	53,2
Bajo	16	26,2	16	34,0
Total	61	100,0	47	100,0

La Tabla 9, presenta los niveles de conocimiento de la dimensión de conciencia fonológica en docentes de instituciones educativas públicas y privadas. Se observa que un 50,8% y un 42,6% de docentes de instituciones educativas públicas y privadas respectivamente se ubican en un nivel *bajo*. Estos resultados exponen el poco dominio de los profesores de inicial en esta dimensión. A partir de los resultados, se evidencia un insuficiente conocimiento referido a la edad adecuada para iniciar el proceso de enseñanza correspondiente a la edad cronológica del niño. Asimismo, se manifiesta que un 37,7% (institución pública) y 42,6 % (institución privada) se encuentran en un nivel *medio*.

Tabla 9

Nivel de conocimiento de la dimensión conciencia fonológica en docentes de instituciones públicas y privadas

Nivel	Públicas		Privadas	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Alto	7	11,5	1	2,1
Medio	23	37,7	26	55,3

Nivel	Públicas		Privadas	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	31	50,8	20	42,6
Total	61	100,0	47	100,0

En la Tabla 10, se observa que la puntuación media obtenida por los docentes de instituciones públicas en la variable conocimiento de desarrollo fonológico y sus dificultades es de 14,39, la cual es ligeramente mayor a la obtenida por los docentes de instituciones privadas (13,74).

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de la variable nivel de conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades en docentes de instituciones públicas y privadas

	Media	Desviación estándar
Públicas	14,39	3,105
Privadas	13,74	3,365

En la Tabla 11, se observa que la puntuación media obtenida por los docentes de instituciones públicas en la dimensión del conocimiento de dificultades fonológicas es de 2,05, la cual es ligeramente menor a la obtenida por los docentes de instituciones privadas (2,19).

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de la dimensión dificultades fonológicas en docentes de instituciones públicas y privadas

	Media	Desviación estándar
Públicas	2,051	,865
Privadas	2,19	,741

En la Tabla 12, se aprecia que la puntuación media obtenida por los docentes de instituciones públicas en la dimensión del conocimiento del desarrollo fonológico es de 4,05, la cual es ligeramente mayor al 3,60 obtenido por los docentes de instituciones privadas.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de la dimensión desarrollo fonológico en docentes de instituciones públicas y privadas

	Media	Desviación estándar
Públicas	4,05	1,443
Privadas	3,60	1,439

En la Tabla 13, se observa que la puntuación media obtenida por los docentes de instituciones públicas en la dimensión del conocimiento de procesos fonológicos es de 6,49 la cual es ligeramente mayor a la obtenida por los docentes de instituciones privadas (6,30).

Tabla 13

Estadísticos descriptivos de la dimensión procesos fonológicos en docentes de instituciones públicas y privadas

	Media	Desviación estándar
Públicas	6,49	1,619
Privadas	6,30	2,021

En la Tabla 14, se observa que la puntuación media obtenida por los docentes de instituciones públicas en la dimensión del conocimiento de la conciencia fonológica es de 1,80, la cual es ligeramente mayor frente al 1,66 obtenido por los docentes de instituciones privadas.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de la dimensión conciencia fonológica en docentes de instituciones públicas y privadas

	Media	Desviación estándar
Públicas	1,80	1,166
Privadas	1,66	,984

4.1.2. Análisis inferencial

Para proceder al análisis inferencial, se aplicó la prueba de normalidad de datos a la variable de estudio nivel de desarrollo fonológico y sus dificultades. En este caso, se eligió la prueba estadística de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (1954) por contar con una muestra mayor a 50 sujetos. Luego de aplicada la prueba, se obtuvieron los siguientes expuestos en la Tabla 14.

Considerando los resultados estadísticos tanto para la escala global de la variable como para cada una de sus dimensiones, se observa que su valor de significación es menor al nivel de $P < 0,05$. Por lo tanto, se concluye que la variable de estudio al igual que sus dimensiones no presentan distribución normal de datos; es decir, se rechaza la hipótesis nula. A partir de este resultado, se consideró la aplicación de la prueba estadística no paramétrica de comparación U de Mann-Whitney (1947), la cual permitió comparar las puntuaciones directas entre los grupos muestrales de acuerdo con el tipo de gestión educativa.

Tabla 15

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

	Estadístico	gl	sig
Desarrollo fonológico y dificultades fonológicas	,110	108	,003
Dificultades fonológicas	,224	108	,000
Desarrollo fonológico	,147	108	,000
Procesos fonológicos	,148	108	,000
Conciencia fonológica	,224	108	,000

gl: grado de libertad

sig: significación

Hipótesis general:

H1: Existen diferencias en el nivel de conocimiento del desarrollo fonológico

y sus dificultades entre los docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

Ho: No existen diferencias en el nivel de conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades entre los docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

Como se observa en la Tabla 16, el valor obtenido de la U de Mann-Withney ($U = 1258,000$; Sig. = 0,274) no es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. No obstante, se aprecia que el mayor rango promedio corresponde a los docentes de instituciones educativas públicas. Este resultado no es significativo, puesto que no existen diferencias en el nivel de conocimiento de las dificultades fonológicas entre los docentes de instituciones educativas privadas y públicas.

Tabla 16

Diferencias en el nivel de conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades con la U de Mann-Whitney entre docentes de instituciones públicas y privadas

Variable	Tipo de institución	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. bilateral
Desarrollo fonológico y dificultades fonológicas	Públicas	61	57,38	3500,00	1258,000	0,274 (NS)
	Privadas	47	50,77	2386,00		
	Total	108				

NS No significativo al nivel de $p < 0,05$.

Hipótesis específica 1

H1: Existen diferencias en el nivel de conocimiento de las dificultades fonológicas entre los docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

Ho: No existen diferencias en el nivel de conocimiento de las dificultades fonológicas entre los docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

Como se observa en la Tabla 16, el valor obtenido de la U de Mann-Withney ($U = 1327,000$; Sig. = 0,480) no es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. No obstante, se aprecia que el mayor rango promedio corresponde a los docentes de instituciones educativas públicas. Este resultado no es significativo, puesto que no existen diferencias en el nivel de conocimiento de las dificultades fonológicas entre los docentes de instituciones educativas privadas y públicas. Por consiguiente, se acepta la hipótesis nula.

Tabla 17

Diferencias en el nivel de conocimiento de la dimensión dificultades fonológicas con la U de Mann-Whitney entre docentes de instituciones públicas y privadas

Variable	Tipo de instituciones	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. bilateral
	Públicas	61	52,75	3218,00		
Dificultades fonológicas	Privadas	47	56,77	2668,00	1327,000	0,480 (NS)
	Total	108				

NS No significativo al nivel de $p < 0,05$.

Hipótesis específica 2

H2: Existen diferencias en el nivel de conocimiento del desarrollo fonológico entre los docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

Ho: No existen diferencias en el nivel de conocimiento del desarrollo fonológico entre los docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

Como se aprecia en la Tabla 16, el valor obtenido de la U de Mann-Withney ($U = 1204,500$; Sig. = 0,148) no es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Sin embargo, el mayor rango promedio corresponde a los docentes de instituciones educativas públicas. Este resultado, no es significativo. Por lo tanto, no existen diferencias en el nivel de conocimiento del desarrollo fonológico entre los docentes de instituciones educativas privadas y públicas. En conclusión, se acepta la hipótesis nula.

Tabla 18

Diferencias en el nivel de conocimiento de la dimensión desarrollo fonológico con la U de Mann-Whitney entre docentes de instituciones públicas y privadas

Variable	Tipo de institución	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. bilateral
Desarrollo fonológico	Públicas	61	58,25	3553,00	1204,500	0,148 (NS)
	Privadas	47	49,63	2332,00		
	Total	108				

NS No Significativo al nivel de $p < 0,05$.

Hipótesis específica 3

H3: Existen diferencias en el nivel de conocimiento de los procesos fonológicos entre los docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

Ho: No existen diferencias en el nivel de conocimiento de los procesos fonológicos entre los docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

Como se muestra en la Tabla 17, el valor obtenido de la U de Mann-Withney ($U = 1365,000$; Sig. = 0,666) no es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Se aprecia que el mayor rango promedio corresponde a los docentes de instituciones educativas públicas. Por consiguiente, no existen diferencias en el nivel de conocimiento de los procesos fonológicos entre los docentes de instituciones educativas privadas y públicas. Al no haber obtenido una diferencia significativa, se acepta la hipótesis nula.

Tabla 19

Diferencias en el nivel de conocimiento de la dimensión de los procesos fonológicos con la U de Mann-Whitney entre docentes de instituciones públicas y privadas

Variable	Tipo de institución	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. bilateral
	Públicas	61	55,62	3393,00		
Procesos fonológicos	Privadas	47	53,04	2493,00	1365,000	0,666 (NS)
	Total	108				

NS No significativo al nivel de $p < 0,05$.

Hipótesis específica 4

H4: Existen diferencias en el nivel de conocimiento de la conciencia fonológica entre los docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

Ho: No existen diferencias en el nivel de conocimiento de la conciencia fonológica entre los docentes del nivel inicial de instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana.

Como se indica en la Tabla 19, el valor obtenido de la U de Mann-Withney ($U = 1391,500$; Sig. = 0,786) no es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Se observa que el mayor rango promedio obtenido corresponde a los docentes de instituciones educativas públicas. Esta puntuación hace referencia a que no existen diferencias en el nivel de conocimiento de la conciencia fonológica entre los docentes de instituciones educativas privadas y públicas. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula.

Tabla 20

Diferencias en el nivel de conocimiento de la dimensión conciencia fonológica con la U de Mann-Whitney entre docentes de instituciones públicas y privadas

Variable	Tipo de institución	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. bilateral
	Públicas	61	55,19	3366,50		
Conciencia fonológica	Privadas	47	53,61	2519,50	1391,500	0,786 (NS)
	Total	108				

NS No significativo al nivel de $p < 0,05$.

4.2. **Discusión de resultados**

Con respecto a los resultados expuestos acerca de los niveles de conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades, se encontró que tanto los docentes de instituciones públicas como privadas alcanzaron un nivel *promedio*, lo que indica que las docentes de ambas gestiones cuentan con cierto nivel de información en referencia al proceso de desarrollo fonológico y las manifestaciones de sus dificultades en los niños del nivel inicial; sin embargo, vemos que, en muchos casos, los niños son derivados de forma tardía al diagnóstico y, en consecuencia, a la intervención. Por este motivo, se considera la importancia de la intervención temprana para aminorar significativamente los efectos negativos de las diversas dificultades que se puedan observar en estas edades. La importancia de una oportuna intervención recae en que su aplicación podría incrementar la capacidad de desarrollo, recuperación funcional e integración social de los niños y aminorar efectos negativos a futuro (Hernández y Mulas 2005:46).

El lenguaje oral es una de las herramientas para el desarrollo de las habilidades básicas del aprendizaje. Es así que los niños y niñas necesitan usar el lenguaje como herramienta principal para satisfacer la interacción con sus pares y profesores; es decir, les permitirá establecer óptimas relaciones sociales. Además, el componente lingüístico les permite cumplir con el logro de objetivos académicos, como la lectura, escritura y las matemáticas (Acosta y Moreno 2001: 28). Es en este sentido, que se resalta la importancia de un adecuado manejo por parte de las docentes del nivel inicial información sobre los hitos del desarrollo lingüístico de los niños.

En cuanto al análisis de los niveles obtenidos en la dimensión correspondiente al conocimiento de las dificultades fonológicas tanto en docentes de instituciones públicas como privadas, la muestra se ubicó en un nivel *promedio*. Como parte del desarrollo fonológico de los niños encontramos los procesos de simplificación fonológica, siendo estrategias naturales en determinado rango de edad. Sin embargo, si estos procesos no se van superando a determinada edad se pueden considerar como una dificultad en el desarrollo de su lenguaje, específicamente en el componente fonológico.

Según Maggio, el componente fonológico del lenguaje se encuentra dentro de las habilidades computacionales y el desarrollo adecuado de estas están relacionadas directamente con el concepto de periodo crítico, establecido desde el nacimiento hasta los 7 años. Por esta razón, se resalta la importancia de las maestras para la detección de estas deficiencias en los niños que cursan la etapa preescolar, edad en la que se empiezan a manifestar estas dificultades en el desarrollo del lenguaje (2020: 454-461).

Con respecto al nivel de conocimiento del desarrollo fonológico, se evidenció que docentes de instituciones tanto públicas como privadas obtuvieron un nivel *promedio*. Como se mencionó anteriormente, el desarrollo fonológico es un fenómeno complejo, el cual se inicia desde el nacimiento y se va perfeccionando con los procesos de simplificación fonológicas (PSF), los cuales se irán eliminando progresivamente alrededor de los seis años. Por ello, es necesario que los docentes tengan en cuenta las características del adecuado desarrollo fonológico de los niños y niñas, ya que, de esta forma, identificarán señales de alerta que podrían estar manifestando dificultades en el lenguaje. De esta manera, los niños y niñas que

presenten dificultades en el desarrollo fonológico podrán cumplir con atenderse tempranamente.

En lo referente al nivel de conocimiento de los procesos fonológicos, se encontró que un porcentaje de docentes tanto de instituciones públicas como privadas se ubicó en un nivel *promedio*. En la actualidad, se puede identificar en las aulas niños y niñas con un habla poco inteligible. Esta característica repercutirá en su desempeño académico y afectará su aprendizaje.

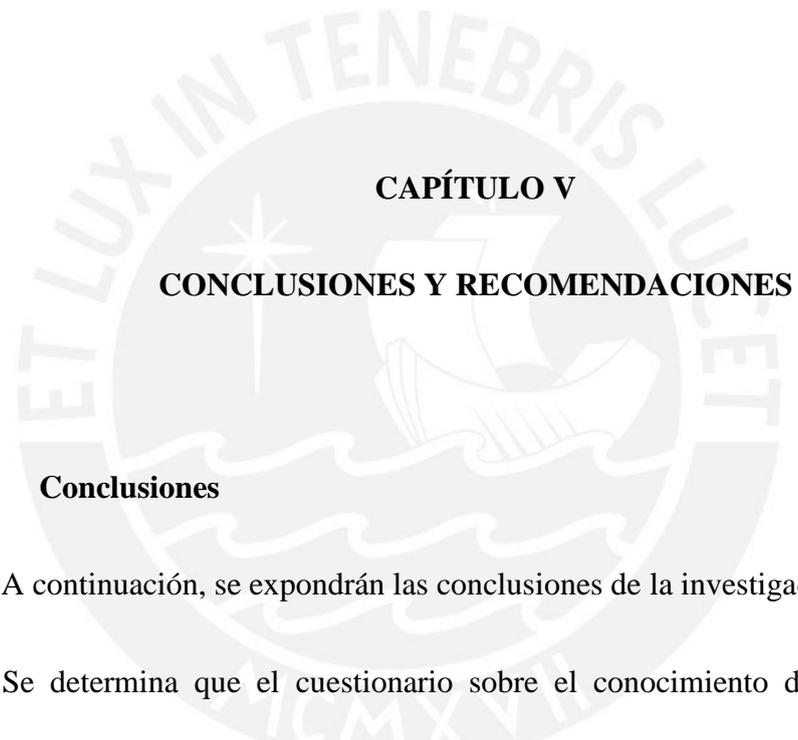
Respecto al nivel de conocimiento de la conciencia fonológica en docentes de instituciones públicas y privadas, se halló que un porcentaje alcanzó un nivel *promedio*, lo que evidencia cierto conocimiento de la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica desde edades tempranas y tareas referidas a la misma.

Se resalta la importancia de que los docentes tengan un adecuado manejo de información sobre la conciencia fonológica y de las etapas de desarrollo de esta. El estimular esta habilidad por parte de los maestros propiciará un adecuado aprendizaje de la lectoescritura, ya que los niños habrán desarrollado la capacidad para distinguir los sonidos que componen las palabras.

Dando respuesta a la hipótesis general de la presente investigación, de acuerdo con los términos estadísticos, los docentes del nivel inicial pertenecientes tanto a instituciones educativas públicas como privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana presentan un nivel de conocimiento promedio respecto al desarrollo fonológico y sus dificultades. Por lo tanto, se rechaza de esta forma la hipótesis general. Asimismo, dando respuesta a las hipótesis específicas, no se encontraron diferencias significativas en el nivel de conocimiento de las dimensiones

investigadas en los docentes de instituciones públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana. Se presume que este resultado podría deberse a que, actualmente, el Estado con representación del Ministerio de Educación (MINEDU) de manera gradual y por medio de convenios con diversas universidades del país, se encuentra capacitando a los docentes de los diferentes niveles de educación mediante talleres y círculos de desarrollo profesional. Asimismo, el MINEDU está poniendo más énfasis en la evaluación de desempeño docente de las instituciones educativas públicas del país. Según las notas de prensa emitidas por el Gobierno en 2018, las maestras de educación inicial, que rindieron la Evaluación de Desempeño Docente 2017, aprobaron la evaluación casi en su totalidad (MINEDU, 2018). Esto quiere decir que existe una mayor preocupación por conocer temas vinculados al desarrollo evolutivo del niño en etapa preescolar, incluidos aquellos relacionados con el desarrollo del lenguaje.

Tomando en cuenta antecedentes de investigaciones a nivel nacional, se encontró que los resultados obtenidos en este estudio coinciden con los expuestos en Garay (2012). En ese trabajo, tampoco se encontraron diferencias significativas en cuanto al nivel de conocimiento del desarrollo y dificultades fonológicas entre docentes de inicial y primaria de colegios de Fe y Alegría de Lima Este. Asimismo, entre las investigaciones internacionales, se tomó en cuenta la de Cuadrado y Cuadros (2005) sobre conocimientos y prácticas en docentes del área de lenguaje de primero elemental. Este estudio concluyó que no existen diferencias significativas en el nivel de conocimiento de los docentes sobre el desarrollo lingüístico en relación con sus años de experiencia laboral.



CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

A continuación, se expondrán las conclusiones de la investigación:

- Se determina que el cuestionario sobre el conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades es válido y confiable para la evaluación en docentes del nivel inicial.

- Se observó que el conocimiento que presentan los docentes de las instituciones públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana respecto al conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades es de nivel *promedio*.

- Se evidenció que un significativo porcentaje de docentes de instituciones educativas públicas y privadas se ubicó en un nivel *medio* con relación al conocimiento de la dimensión de dificultades fonológicas.
- Un alto porcentaje de docentes de instituciones educativas públicas y privadas alcanzaron un nivel *medio* en relación con el conocimiento de la dimensión del desarrollo fonológico.
- Se apreció que un amplio porcentaje de docentes de instituciones educativas públicas y privadas se ubicó en un nivel *medio* con respecto al conocimiento de la dimensión de procesos fonológicos.
- Se observó que un importante porcentaje de docentes de instituciones educativas públicas y privadas alcanzó un nivel *medio* con relación al conocimiento de la dimensión de la conciencia fonológica.
- No existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades entre los docentes de las instituciones educativas públicas y privadas de la Ugel 07 de Lima Metropolitana. Esto se observó tanto a nivel de la variable como de sus dimensiones.

5.2. Recomendaciones

Para concluir la presente investigación, se considera importante proponer las siguientes recomendaciones:

- Se considera importante realizar este tipo de investigación tanto en instituciones educativas públicas como privadas de otras regiones del país

para identificar en sus alumnos, las dificultades fonológicas oportunamente y atenderlas en intervención.

- Es importante que los directores de las instituciones educativas públicas y privadas implementen capacitaciones a sus docentes del nivel inicial respecto al conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades.
- Es necesario incorporar, dentro de la malla curricular de universidades e institutos pedagógicos públicos y privados, cursos relacionados al desarrollo del lenguaje en niños.
- Es importante promover y programar, a lo largo del año, capacitaciones dirigidas a docentes, en los que se brinde información relevante sobre la detección temprana de dificultades del lenguaje.
- Es necesario que se brinden a los padres de familia charlas o talleres sobre señales de alerta para detectar de manera temprana las dificultades en el desarrollo del lenguaje en sus hijos.

REFERENCIAS

- ACOSTA, Víctor, LEÓN, Sergio y Ana RAMOS
1998 *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico; investigación, teoría y práctica.* Málaga: Aljibe.
- ALBARRACÍN, Erika, CARRANZA, Pamela y MELÉNDEZ, Elisa.
2013 *Adaptación Test para evaluar procesos de simplificación fonológica. TEPROSIF-R. Lima.*
- ACOSTA, Víctor y Ana MORENO
2001 “Dificultades del lenguaje en ambientes educativos”. Barcelona: III Manson. pp. 4 ,28-29,65-66, 84.
- ACOSTA, Víctor, MORENO, Ana, RAMOS, Victoria, QUINTANA, Adelia & ESPINO, Olga.
2002 “La evaluación del lenguaje, teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil.” Málaga: Aljibe. pp 54 - 70.
- BARRERA, Gina y CISNEROS, Cynthia.

2012 “Caracterización de las habilidades fonológicas en niños de 4, 5 y 6 que presentan Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo de Instituciones Educativas Especializadas de Lima Metropolitana”. Tesis de maestría en Fonoaudiología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.

BERKO, Jean y Nan BERNSTEIN

2010 “Desarrollo del lenguaje”. 7° edición. Madrid: Pearson educación. pp. 243-276

BURUNAT, Silvia, ESTEVEZ, Angel y ORTEGA, Aleksín

2010 *El español y su sintaxis*. New York: Peter lang publishing.

CABALLERO, María Cecilia; HINALAF, María; SCAUSO, Renata.

2017 “Procesos de simplificación del habla infantil en niños de 4 y 5 años”.

Revista Fonoaudiológica, Asociación Argentina de Logopedia, Foniatría y Audiología. Córdoba. Escuela de fonología, Córdoba. tomo 64, número 1, pp. 75.

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/98119/CONICET_Digital_Nro.cc74fab0-d1df-4604-a9d7fb8d57df300a_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y#page=21

CAMÁN, Luz.

2010 “Jugando con los sonidos y niveles de conciencia fonológica en niños

de 5 años de una institución educativa del callao”. Tesis de maestría en educación en la mención de psicopedagogía. Callao: Universidad San. Ignacio del Loyola, escuela de posgrado.

CARABECHO, Elisa y PETELIN, Veronica

2015 “Análisis y valoración del lenguaje en niños aplicando el Test: “Preschool Language Scale” (PSL). Universidad Fasta.
http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/909/2015_PP_003.pdf?sequence=1

COLOMA, Carmen

2010 “Desarrollo fonológico en niños de 3 y 4 años según la fonología natural: Incidencia de la edad y del género”. *Revista signos*. Valparaíso, volumen 43, número 72, pp. 31-48.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342010000100002

CORTEZ, Rosa, MILLA, Prisca y ZUÑIGA, Katherine

2016 “Conocimiento de los profesores de la conciencia fonológica y el desarrollo de la misma en alumnos de colegios públicos y privados de dos distritos de Lima”. Tesis de maestría en fonoaudiología con mención en trastornos de lenguaje en niños y adolescentes. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, escuela de posgrado.

DE LA CALLE, Ana María; AGUILAR, Manuel; NAVARRO, José Ignacio

2016 “Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona

con la competencia lectora posterior?”. *Revista de investigación en Logopedia*. Toledo, volumen 1, número 1, pp. 22-41.

<https://www.redalyc.org/pdf/3508/350846066002.pdf>

ENRÍQUEZ, Emilia, ESTÉVEZ, MaAngeles, MARTÍNEZ, Miguel

2013 *Lengua Española (Para Filología Inglesa)*. Madrid: Uned.

FIGUEROA, Mauricio; SOTO-BARBA, Jaime y ÑANCULEO, Marco

2010 “Los alófonos del grupo consonántico en el castellano de Chile”

ONOMÁZEIN. Concepción. Volumen 2. Número. pp 11-42.

<https://www.redalyc.org/pdf/1345/134516603001.pdf>

GALEOTE, Miguel

2002 *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*.

Madrid: Pirámide.

GARAY, Ethel.

2017 “Conocimiento de desarrollo fonológico y dificultades fonológicas en docentes del nivel inicial y primaria de colegios de fe y Lima este”. Tesis de maestría en fonoaudiología con mención en trastornos de lenguaje en niños y adolescentes. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.

GIL, Juana

2007 *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica.*
Madrid: Arco/Libros.

GÓMEZ, Pedro; VALERO, José; BUADES, Rosario y PERÉZ, Antonio.

1995 *THM Test de Habilidades Metalingüísticas.* Madrid: Editorial EOS

GÓMEZ FERNÁNDEZ, Diego

1994 Los rasgos pertinentes de los fonemas de la lengua española Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas Cause-número 17 – centro virtual cervantes, pp 7 – 23.

https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce17/cauce17_02.pdf

<https://idus.us.es/handle/11441/13165>

GONZÁLEZ, María José

1994 “Dificultades fonológicas: Evaluación y tratamiento”. Valencia: Promolibro. Pp 43-44.

GUTIERREZ, Raúl y DIÉZ, Antonio.

18 “Conciencia Fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades”. *Alicante.Universidad de Alicante.* Facultad de educación. pp: 397.Consulta: 04 de octubre pp. 395-416

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/70852/1/2018_Gutierrez_Diez

HERNÁNDEZ, Sara y MULAS, Fernando.

2005 “Neurodesarrollo y fundamentos anatómicos y neurobiológicos de la atención temprana”. *Revista científica de la Universidad de Rioja*.

Rioja, número 9, pp .3-22.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2019649>

HIDALGO, Antonio y QUILIS, Mercedes

2012 *La voz del Lenguaje: Fonética y Fonología del Español*. Valencia: Tirant Humanidades.

HUALDE, José y COLINA, Sonia

2014 *Los sonidos del español*. New York: University Printing House.

IGLESIAS, José

2007 “Diagnóstico e intervención didáctica del lenguaje escolar”. La

Coruña: Netbiblio. pp 25-27.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA.

2013 *Primera encuesta nacional especializada sobre discapacidad*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática. Consulta: 23 de junio de 2018.

<https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/noticias/np-178-2013.pdf>

JIMÉNES, Jorge

2010 “Adquisición y desarrollo del lenguaje”. Ediciones pirámide.

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48043797/teorc3adas-y-enfoques-explicativos-sobre-adquisicic3b3n-y-desarrollo-del-lenguaje.pdf?14711843>

LEWIS HARB, Soraya, Doria Angélica CUADRADO y Johanna CUADROS

LOMBARDI

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” Revista científica de la universidad del Norte. Barranquilla. Número 15, pp 18-50.
Consulta: 18 de septiembre de 2018.

[http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view
File/1871/9376](http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/File/1871/9376)

MAGGIO, Verónica

2020 *Comunicación y lenguaje en la infancia la guía para profesionales y familia*. Buenos aires: Grupo planeta.

MARTÍNEZ, Amparo y CALET, Nuria

201 “Intervención en Atención Temprana: Enfoque Desde el Ámbito Familiar”. *Escritos de Psicología*. Málaga, volumen 8, número 2, pp 35.

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092015000200006

MINEDU - MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2018 *Capacitarán a 1345 docentes que serán evaluados*. Consulta: 10 de octubre de 2020.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/19749-capacitaran-a-1-345-docentes-que-seran-evaluados>

MINEDU - MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2018 *Evaluación de desempeño docente para docentes de educación inicial culminó de forma exitosa*. Consulta: 10 de octubre de 2020.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/4389-evaluacion-de-desempeno-para-docentes-de-educacion-inicial-culmino-de-forma-exitosa>

MINEDU - MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2018 *Ministro Vexler dialogó con directoras y maestras de inicial de Trujillo y les pidió seguir fortaleciendo la educación oportuna*. Consulta: 10 de octubre de 2020.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/4372-ministro-vexler-dialogo-con-directoras-y-maestras-de-inicial-de-trujillo-y-les-pidio-seguir-fortaleciendo-la-educacion-oportuna>

MORENO PÉREZ, Javier

2000 “Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización: atención a la diversidad en educación”. Sevilla: Kronos. pp 82.

NARBONA, Juan y CHEVRIE – MULLER, Claude

2001 *El lenguaje del niño: Desarrollo normal, evaluación y Trastornos, segunda edición*. Barcelona: Masson.

PAVEZ, María Mercedes; MAGGIOLO, Maríangela; PEÑALOZA, Christian; COLOMA, Carmen Julia.

2009 “Desarrollo Fonológico en niños de 3 a 6 años: Incidencia de la edad, el género y el nivel Socioeconómico”. *RLA, Revista de lingüística Teórica y Aplicada*. Concepción, volumen 2, número 47, pp. 89-109.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-48832009000200006&script=sci_arttext&tlng=en

PAVEZ, María, COLOMA, Julia, MAGGIOLO, Maríangela y PEÑALOZA, Christian

2013 “Procesos de simplificación fonológica en niños de 4,5 y 6 años con dificultades fonológicas”. *Revista Chilena de Fonoaudiología*. Santiago de Chile, volumen 12, número 12, pp. 49-61.

<https://revistaestudiosarabes.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/29926/31703>

PERALTA, Jeniffer

2000 Adquisición y Desarrollo del lenguaje y la comunicación: Una vision pragmática constructivista centrada en los contextos”. Revista de filosofía y psicología. Universidad de Tarapacá. Arica.
[https://DialnetAdquisicionYDesarrolloDelLenguajeYLaComunicacion-2053242%20\(6\).pdf](https://DialnetAdquisicionYDesarrolloDelLenguajeYLaComunicacion-2053242%20(6).pdf)

PICH-AGUILERA MOLIS, Beatriz

2012 “Trabajando el hiato y el diptongo en educación primaria”
Universidad Internacional de La Rioja Facultad de Educación.
Trabajo fin de grado de maestro den educación primaria.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2211/Pich-Aguilera.Beatriz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

POMA, Gabriela y QUINTANILLA, Esther Ethel.

2017 “Características de los procesos de simplificación fonológica en niños escolarizados y no escolarizados de 3 a 5 años de Lima Metropolitana”. Tesis de maestría en fonoaudiología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.

PUYUELO Miguel y Jean-ADOLPHE

2005 “Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje: Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto”. Edición – reimpresso 2005 Barcelona: Masson.

QUILIS, Antonio

1985 *El comentario fonológico y fonético de textos: teoría y práctica.*
Madrid: Arco/Libros.

QUILIS, Antonio

1993 *Tratado de fonología y fonética españolas.* Madrid: Gredos.

2919 *RAE: Asociación de Academias de la Lengua Española.*
<https://dle.rae.es/coda>

RAMIREZ, Augusto

2009 “La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual”. *Anales de la Facultad de Medicina.* Lima, volumen 3, número 70, pp. 217-224.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/anales/article/view/943/768>

RIOS, Ívan

2010 “El lenguaje: Herramienta de Reconstrucción del Pensamiento”
Razón y palabra.

[https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/16347/Rios_ray
pa_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/16347/Rios_ray_pa_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en
Comunicación. pp. 3. consulta: 27 de septiembre de 2020.

RUIZ, Ofelia

2011 “Adquisición del sistema fonológico del castellano como primera lengua:
procesos fonológicos”. Tesis para optar el título de Licenciada en
Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de
Letras y Ciencias Humanas.

OBEDIENTE, Enrique

2007 *Fonética y fonología, tercera edición*. Mérida: Consejo de
Publicaciones, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad
de Mérida.

OWENS, Robert.

2003 *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall. pp.310

VILLEGAS, Francisco

2004 “Manual de logopedia: Evaluación e intervención de las dificultades
fonológicas”. Madrid: Pirámide. pp.15

UGALDE, Diego

2009 Ajustes fonético-fonológicos del fonema fricativo /s/ en diez niños costarricenses de 2 a 4 años”. *Káñina*. San Pedro de Montes de Oca, volumen 42, número 2, pp. 71.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26362018000200071&lng=en&nrm=iso





ANEXO A

FICHA TÉCNICA

NOMBRE DEL CUESTIONARIO:	Cuestionario sobre el conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades.
AUTORAS:	Fiorella Calle Irribarren – Jasmin Cuya Prudencio
PROCEDENCIA, AÑO DE LA PUBLICACIÓN:	Lima, 2018.
TIPO DE PRUEBA:	Estandarizada
POBLACIÓN:	Docentes del nivel inicial
ADMINISTRACIÓN:	Individual o grupal.
TIEMPO:	Entre 30 y 40 minutos.
OBJETIVO DE LA PRUEBA:	Evaluar el conocimiento del desarrollo fonológico y sus dificultades en docentes.
ASPECTOS ESPECÍFICOS QUE EVALÚA LA PRUEBA:	Conocimiento de las dificultades fonológicas, desarrollo fonológico, procesos fonológicos y conciencia fonológica.
NÚMERO DE ÍTEMS A EVALUAR:	27 ÍTEMS (dificultades fonológicas - 4, desarrollo fonológico - 7, procesos fonológicos - 12 y conciencia fonológica - 4).
MATERIALES:	Lapicero y hoja de aplicación.
INSTRUCCIONES:	El evaluador (a) informará a los participantes que la prueba es personal. Asimismo, el cuestionario consta de 27 Ítems y deben marcar solo una respuesta, verdadero o falso.

ANEXO B

CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTO DEL DESARROLLO FONOLÓGICO Y SUS DIFICULTADES

Complete los datos de la siguiente tabla:

1. Colegio donde labora:					
2. Nivel:					
3. Grado que enseña:					
4. Universidad o instituto de procedencia:					
5. Años de experiencia:					
6. Curso	Sí	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>	Nombre del curso
7. Diplomado	Sí	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>	Nombre de la diplomatura
8. Segunda especialidad	Sí	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>	Nombre de la especialidad
9. Maestría	Sí	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>	Nombre de la maestría
10. Doctorado	Sí	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>	Nombre del doctorado

Marque si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F):

ITEM	V	F
1. Los niños y niñas con dificultades fonológicas tienen un riesgo mayor de presentar problemas en el aprendizaje de la lectoescritura y estos problemas pueden perdurar durante toda su etapa escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Una dificultad fonológica afecta la producción de uno o más sonidos del habla al no ser articulados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Existe un periodo crítico (crucial) para la intervención temprana en las dificultades fonológicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Existen altas posibilidades de presentar dificultades fonológicas si tienen parientes con problemas de lenguaje o habla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Es importante el balbuceo para el desarrollo fonológico, sin embargo, un niño que no lo presente podría desarrollar su lenguaje de manera normal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. La prevalencia de las dificultades del lenguaje es la misma en ambos sexos.		
7. El proceso de adquisición fonológico comienza desde el nacimiento con la emisión de los primeros sonidos y continúa de forma progresiva, culminando a los 4 años aproximadamente.		
8. A los 3 años se espera que el niño(a) haya alcanzado la adquisición de todos los fonemas bilabiales.		
9. A los 2 años en promedio se espera la etapa denominada “explosión léxica”.		
10. Se considera esperado para su edad que a los 4 años el niño(a) no discrimine las palabras beso y peso.		
11. Se espera que un niño(a) de 5 años emita adecuadamente la vibrante múltiple /rr/.		
12. Los niños(as) al querer imitar el habla del adulto, eliminan o sustituyen los sonidos más difíciles por otros más fáciles, lo cual es denominado procesos fonológicos.		
13. A los 4 años en promedio deberían desaparecer la mayoría de los procesos fonológicos.		
14. El proceso mediante el cual se omite el fonema consonántico ubicado al final de la sílaba se llama omisión de consonante trabante o alteración de la longitud de la palabra.		
15. Un niño(a) de 4 años que emite palabras como “alfomba” por alfombra presenta un proceso esperado para su edad.		
16. Un niño(a) que emite “papato” por zapato a los 4 años está dentro del desarrollo típico (normal) fonológico.		
17. Se espera que el niño(a) en el nivel inicial de 5 años omita diptongos como /cam_ón/ por /camión/.		
18. El niño al emitir /_fombra/ por /alfombra/ está omitiendo elementos átonos de la sílaba.		
19. Al emitir /mari_osa/ por /mariposa/ se está omitiendo la sílaba tónica o de algunos de sus constituyentes.		
20. A los 4 años se espera que un niño(a) sustituya /s/ por /ch/ en palabras como /chapo/ por /sapo/.		
21. Son procesos fonológicos de sustitución cuando el niño emite /kren/ por /tren/ o /capelucita/ por /caperucita/.		
22. Un niño(a) entre 4 y 5 años que emite palabras como “efigeradora” por refrigeradora está dentro de lo esperado para su edad.		
23. Al trabajar la conciencia fonológica se debe iniciar con la conciencia fonémica y luego con la conciencia silábica.		
24. Al trabajar la conciencia fonológica se debe iniciar con la sensibilización fonológica a los 4 años.		
25. No es determinante para el aprendizaje de la lectoescritura superar los procesos fonológicos		
26. Al iniciar el trabajo de conciencia fonológica en el niño(a) se comienza con los juegos verbales y rimas a los 4 años.		
27. Las tareas que se trabajan en el desarrollo de la conciencia fonológica son análisis y síntesis.		

